

3000 LEUVEN 1

Verschijnt 4x per jaar,
jaargang 15, nummer 2, juni 2004



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 Catrijsse (voorzitter) - Eef Goedseels - Jan Tallon - Laurent Thys - Greet Van de Water - Bea Vandewiele - Dries Verdonck - Evi Verduyck - Griet Verschelden - Nicole Vettenburg.

Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

Redactie-adres:

Redactie WELWIJS
Hooverplein 10
3000 LEUVEN

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.

HOE ARMOEDEBESTRIJDING VORMGEVEN ALS CLB?

De methodiek van het inschakelen van Ervaringsdeskundigen in de armoede en sociale uitsluiting: samenwerking tussen VCLB Leuven en Leren Ondernemen, Vereniging waar Armen het Woord nemen

Armoedebestrijding wordt misschien niet in eerste instantie als taak van een CLB gezien. Nochtans kan en moet een CLB-werking heel wat inbreng hebben in het voorkomen en wegwerken van minder kansen bij "leerlingen die door hun sociale achtergrond bedreigd worden in hun ontwikkeling en hun leerproces". (CLB-decreet, 1998) Uit onderzoek blijkt immers dat de socio-professionele status van vader en moeder de belangrijkste determinant is van sociale ongelijkheid in het onderwijs. (Groenez, Van de Brande en Nicaise, 2003)

Het tij keren voor kansarme jongeren in het onderwijs lijkt onbegonnen werk voor een CLB. Maar schijn bedriegt ook hier. Het inschakelen van een ervaringsdeskundige in een CLB is niet alleen een duidelijke boodschap aan de kansarme ouders en jongeren dat men hun vraag serieus neemt. Het is ook een (h)erkenning van het feit dat de eigen deskundigheid van het CLB niet of onvoldoende aansluit bij de noden van deze groep kansbedreigde jongeren en hun ouders én dat men daaraan wil werken door aanvullende deskundigheid in huis te halen.

In Leuven kregen het Vrij CLB en Leren Ondernemen, een vereniging waar Armen het woord nemen, van de Provincie Vlaams-Brabant middelen om een ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting in te schakelen gedurende twee jaar.

In dit artikel willen we aantonen wat deze methodiek inhoudt, hoe die kan aangewend worden in een CLB, wat de meerwaarde ervan is en welke de voorwaarden zijn om ermee te werken.

Ervaringsdeskundige in de Armoede en Sociale Uitsluiting

Het beroep ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting is een nieuw beroep dat ontstaan is in het kader van een nieuwe methodiek binnen de armoedebestrijding.

"Armoedebestrijding is een beleidsthema dat in België beleidsinitiatieven vraagt van zowel de gemeenschappen, de gewesten als de federale overheid", lezen we in het Vlaamse Actieplan Armoedebestrijding. (2004, p. 10) De Vlaamse regering goot deze beleidsinitiatieven in een armoededecreet (21.03.03) waarvan het uitvoeringsbesluit op 1 januari 2004 in werking trad.

"Het Vlaamse Armoedebeleid moet ertoe bijdragen dat de armen meer kansen krijgen om uit de armoede te geraken en dat hun levensomstandigheden verbeteren" (VAP 2004, p.10).

Voor de Vlaamse minister van Welzijn, Gezondheid, Gelijke kansen en Ontwikkelingssamenwerking is het uitbouwen van de werking en regelgeving voor de opleiding én inschakeling van ervaringsdeskundigen één van de concrete maatregelen om armoede en sociale uitsluiting te bestrijden.

De opleiding die leidt tot een diploma 'Ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting' wordt verzorgd door vzw De Link.

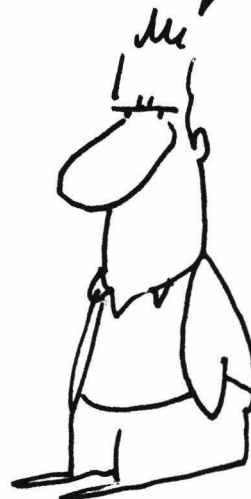
Wat is de zin en meerwaarde van een nieuw beroep in de armoedebestrijding? Gebeurde de armoedebe-

strijding dan niet goed in het verleden? Weten ervaringsdeskundigen echt meer dan een geëngageerde hulpverlener, leerkracht, vrijwilliger,...?

Om hierop een antwoord te geven gaan we terug naar het ontstaan van deze methodiek. De methodiek van het inschakelen van een ervaringsdeskundige moest een antwoord bieden op de 'missing link' tussen mensen die in armoede leven enerzijds en hulpverleners en beleidsmakers anderzijds. Vzw De Cirkel, een vereniging waar armen het woord nemen, beschreef de term 'missing link' voor het eerst naar aanleiding van een onderzoek naar de oorzaken en bestendigers van generatiekansarmoede:

"Eén van de cruciale factoren in het ontstaan van de missing link is het wederzijds onbekend zijn met en verkeerd begrijpen van elkaars gedrag. De samenleving, de hulpverleners stellen gedragingen die de hulpvragers niet kennen, niet geleerd hebben of verkeerd begrijpen. De hulpvrager stelt op zijn beurt een aantal gedragingen en heeft een aantal houdingen die door de samenleving (en vaak ook door de hulpverleners) niet of verkeerd begrepen worden." (vzw De Cirkel, 1996).

Dit 'wederzijds niet kennen' van elkaars leef- en denkwereld is de schakel in de hulpverlening die ontbreekt. Dit kan aanleiding geven tot misverstanden, spraakverwarring, onbegrip, gevoelens van machteloosheid, wantrouwen, angst, schaamte,... Het gaat hier niet enkel om een kenniskloof tussen hulpvrager en hulpverlener maar ook om een participatiekloof tussen de hulpverlener en de arme, vermits de arme de verwachtingen van de samenleving niet of onvoldoende kent, kan hij/zij niet op dezelfde manier participeren aan



die maatschappij als iemand die wel goed op de hoogte is van deze verwachtingen die gesteld worden vanuit de samenleving. (Meeus, 2003)

Opgeleide ervaringsdeskundigen in de armoede en sociale uitsluiting worden ingezet als brugfiguren die kunnen bijdragen tot het overbruggen van die complexe kloof, de missing link.

In het 'Beroepsprofiel Ervaringsdeskundigen in de armoede en sociale uitsluiting' (Vandenbempt en Demeyer, 2003) wordt de eigen deskundigheid van dit nieuwe beroep gespecificeerd. Ervaringsdeskundigen hebben een eigen invalshoek van waaruit zij vertrekken bij het uitoefenen van hun beroep. Daardoor slaan zij erin de missing link te overbruggen.

Deze invalshoek is gebaseerd op twee elementen.

1. Ervaringsdeskundigen in de armoede en sociale uitsluiting beschikken over 'doorleefde kennis' i.v.m. armoede en sociale uitsluiting. Zij weten wat het is en hoe het voelt om in armoede te leven. Door deze doorleefde kennis kunnen zij de gedragingen, keuzes, drijfveren, wensen en de noden van de armen sneller aanvoelen en begrijpen. Ze zullen bepaalde mechanismen en handelingen vlugger opmerken en gemakkelijker kunnen interpreteren (o.a. de overlevingsstrategieën van armen).
2. Ervaringsdeskundigen in de armoede en sociale uitsluiting hebben zicht op én zijn vertrouwd met een 'onbekend' perspectief, het perspectief van armen en uitgesloten.

In onze samenleving domineert het perspectief van de middenklasse en geldt dit perspectief als norm voor de uitbouw van de samenleving. Onze maatschappelijke structuren, instanties en spelregels zijn meestal op maat van deze middenklasseburgers en hun waarden en normen ontworpen. Mensen in armoede kijken vanuit een andere invalshoek naar die maatschappij. Ervaringsdeskundigen kunnen telkens opnieuw het minder gekende, en vaak helemaal niet gekende, perspectief van armen en uitgesloten tegenover het overheersende middenklasseperspectief zetten. "Door dit andere perspectief uitdrukkelijk naar voren te schuiven en te verduidelijken, slaan ervaringsdeskundigen een brug tussen de armen en de vertegenwoordigers van de samenleving (o.a. hulpverleners en beleidsmakers)."

Ervaringsdeskundige in het VCLB Leuven

Waarom kiezen voor deze methodiek?

Het inschakelen van een ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting in een CLB kan gekaderd worden binnen de decretale opdrachten voor ieder CLB.

De Vlaamse Regering gaf de CLB's bij decreet opdrachten die rechtstreeks te maken hebben met armoedebestrijding, zij het niet in deze bewoordingen. (CLB-Decreet 1.12.98).

Als strategische doelstelling bepaalt art. 22 dat het centrum *prioritair en intensief* die leerlingen begeleidt die in hun ontwikkeling en leerproces bedreigd worden. Het centrum besteedt daarbij *bijzondere aandacht aan leerlingen die door hun sociale achtergrond en leefsituatie leerbedreigd zijn*.

In de beleidscontracten die aangeboden worden aan de scholen door een CLB heeft één van de drie lussen van het 'Verzekerd Aanbod' betrekking op kansarmoede (28.08.2000: Besluit van de Vlaamse regering tot bepaling van sommige opdrachten van de CLB). "Hiertoe sensibiliseert en ondersteunt het centrum de school bij haar acties op het vlak van 1° onderwijsvoorrangsbeleid, 2° zorgverbreding, 3° andere projecten die als doel hebben groepen van leerlingen die leerbedreigd zijn door hun sociale achtergrond en/of hun leefsituatie maximale kansen te bieden binnen het onderwijs. Het centrum werkt hiervoor uitdrukkelijk samen met de ouders, de leerlingen en hun maatschappelijke omgeving."

Het is net die samenwerking met de kansarme ouders en hun maatschappelijke omgeving waar het schoentje wringt: de wederzijdse onbekendheid zorgt dat begeleiding van kansarme leerlingen en hun gezin moeizaam verloopt. Een ervaringsdeskundige kan hier als brug tussen beide werelden ingezet worden.

Het decreet biedt dus voldoende aanknopingspunten om het inschakelen van een ervaringsdeskundige binnen de werking een plaats te geven. Het VCLB heeft dit concreet gemaakt in de 'Krachtlijnen' voor de werking kansenbevordering. (VCLB, 2000). Hierin wordt een pleidooi gehouden om 'als VCLB opnieuw een factor voor sociale correctie te worden door

een vorm van 'positieve discriminatie' t.a.v. kansarmen in onze werking daadwerkelijk uit te bouwen'. In de werking kansenbevordering wordt vooral inzet gevraagd voor preventieve acties. Het *verbeteren van de communicatie tussen kansarme ouders en de school* is één van deze acties waar het VCLB voor zichzelf een opdracht ziet en de *samenwerking met een ervaringsdeskundige* hiertoe aanraadt.

Het VCLB Leuven maakte bij de overgang van PMS en MST naar CLB onmiddellijk werk van de opdrachten inzake kansenbevordering, zowel wat betreft de interne werking als de samenwerking met externe partners, zoals Leren Ondernemen. Samenwerking met externe partners biedt de kans om net die 'moeilijk te bereiken doelgroep' wel te vinden en terug te kunnen vallen op een netwerk om de eigen opdrachten waar te maken.

Communicatie met kansarme ouders

Het doel van een goede communicatie met (kansarme) ouders is de betrokkenheid tussen de ouders en de school te verhogen waardoor het welbevinden, de betrokkenheid en het leerrendement van de leerlingen toeneemt. Het CLB kan samen met de school op zoek gaan naar strategieën en werkvormen om de kloof tussen kansarme ouders en de school te overbruggen. (VCLB, 2000) Om deze taak als schoolondersteuner zo goed mogelijk uit te kunnen voeren is het belangrijk als CLB zelf over voldoende basisinzichten, vaardigheden en een goede basishouding t.a.v. kansarmen te beschikken. Dit laatste lijkt misschien een evidentie maar is het geenszins: hierin schuilt namelijk net die 'missing link' waardoor aanbod en vraag elkaar niet vinden.

Voor het VCLB Leuven was dit het uitgangspunt om met Leren Ondernemen, een vereniging waar armen het woord nemen, een nauwe samenwerking op te zetten. Doel van deze samenwerking is de communicatie tussen kansarme ouders en het CLB te verbeteren. Beide organisaties schreven samen een project uit in het kader van het School van de Hoop-programma van de Koningin Paola Stichting en kregen middelen om een halftijdse projectcoördinator aan te werven. Dit project, 3-Klap, vormde de basis voor een volgende projectaanvraag, namelijk het inschakelen van een ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting in het CLB. Beide projecten gebruiken de dialoog met de kansarme ouders als instrument. In de beginfase was het opzetten van een dialoog tussen beide actoren doel op zich. Naarmate de projecten vorderen wordt deze dialoog middel om aan meer onderwijskansen voor kansarme jongeren te werken.

Het project 3-Klap

We hebben voor ons project, gestart op 1 oktober 2001, gezocht naar een specifieke, een typerende naam en dat is 3-Klap geworden. Dit staat voor "3 partijen die 'klappen'/praten met mekaar". Dat zijn: de school, de kansarme ouders en het CLB. We hebben ervoor gekozen om onmiddellijk netoverstijgend te werken omwille van het feit dat verschillende ouders uit Leren

Ondernemen hun kinderen in beide netten laten schoollopen.

De naam van het project maakt duidelijk wat we met 3-Klap willen bereiken, namelijk dat CLB-medewerkers, leerkrachten en kansarme ouders met mekaar praten en overleggen over wat goed is voor het kind. Dat klinkt heel evident, maar dat is het niet. Het project is voor een belangrijk deel gegroeid vanuit een heel concrete vraag van de kant van de kansarme ouders. Zij hebben het gevoel dat ze vaak niet gehoord worden in de gesprekken over hun kind. Zij hebben het gevoel dat leerkrachten, CLB-medewerkers en andere instanties 'de beslissingen nemen over hun kind' en dat zij hierin géén stem hebben. Ouders stellen de uitdrukkelijke vraag om betrokken te worden bij de gesprekken over hun kind.

In de projectaanvraag werden de doelstellingen als volgt gedefinieerd: de communicatie tussen kansarme ouders en het CLB verbeteren.

- 1) Kansarme ouders worden als volwaardige partners beschouwd in de communicatie tussen school, CLB en ouders
- 2) We zoeken naar een permanent overleg 'kansarmoede en onderwijs' in Leuven, met deelname van de ouders
- 3) Er wordt een ervaringsdeskundige ingeschakeld in de werking van het CLB.

Van bij de aanvang van het project werd gekozen om een zo groot mogelijk draagvlak te creëren om aan communicatie tussen kansarme ouders, CLB en school te werken. Naast het Vrij CLB en Leren Ondernemen werden onmiddellijk het CLB van het Gemeenschapsonderwijs en het Schoolopbouwwerk betrokken. In de loop van het project kregen de kansarme ouders een steeds duidelijkere en belangrijker rol toebedeeld, o. a. door de ondersteuning die de ervaringsdeskundige aan deze ouders geeft. Het aantal deelnemende partners breidde uit met CAW Inloopcentrum De Meander, Wonen & werken, een organisatie voor opleiding en sociale tewerkstelling, ouders uit kinderwerking Fabota. Een steungroep waarin een aantal ouders en alle partners zetelen, zorgt voor de inhoudelijke vormgeving van 3-Klap.

Wat is er in het eerste projectjaar (2001-2002) gebeurd?

De CLB-medewerkers en de ouders deden samen een probleemanalyse rond de vraag 'hoe komt het dat er een slecht contact is tussen kansarme ouders en het CLB?'. Dit gebeurde met de methodiek van de *Doelgerichte Interventieplanning (DIP)*. Deze participatieve methode voor de analyse van de bestaande situatie biedt de mogelijkheid te vertrekken van de problemen zoals ze door de verschillende betrokken partijen worden aangevoeld. Deze methode is vooral bruikbaar om de participatie van de doelgroep te verzekeren bij de formulering van de interventies. (South Research, s.d.) Dit laatste is een absolute noodzaak om de gelijkwaardigheid en de dialoog tussen de actoren te garanderen.

Door alle problemen te benoemen, op kaartjes te zetten en dan volgens oorzaak-gevolg te ordenen, verkreeg de groep een problemenboom die duidelijk

maakte dat in de eerste plaats *de school* bij het project betrokken moest worden.

Na de gezamenlijke probleemanalyse werd er gewerkt aan oplossingen in twee verbetergroepen. In een verbetergroep worden acties voorgesteld waarvan alle partners geloven dat ze een bijdrage kunnen leveren tot de oplossing voor het gestelde probleem. Een eerste *verbetergroep* van ouders, schooldirecties, CLB-medewerkers en Schoolopbouwwerk werkte aan voorstellen voor 'de relatie tussen school, ouders en CLB'. Een tweede verbetergroep, met alleen CLB-medewerkers en ouders, werkte rond wederzijds vertrouwen tussen ouders en CLB. Iedere verbetergroep kwam tot een consensus rond twee acties om aan de slag te gaan.

De uitvoering van deze vier acties vormde de inhoud van het tweede werkjaar (2002-2003)

1. De relatie tussen school, ouders en CLB.

Om de betrokkenheid van de ouders bij het schoolgebeuren te vergroten is het belangrijk om drempelverlagend te werken. Deze eerste verbetergroep schoof hiertoe twee acties naar voor:

- kansarme ouders nemen een vertrouwenspersoon mee naar een contact op school. In een eerste fase werden in vijf Leuvense scholen de ouders systematisch aangespoord door leerkrachten, directies, schoolopbouwwerk, kinderwerkingen...omeenvertrouwenspersoon mee te nemen naar contacten op school.
- er wordt een ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting ingeschakeld in de werking. De verschillende deelnemers van deze verbetergroep zien dus een opdracht voor een ervaringsdeskundige in het verbeteren van de relatie tussen school, ouders en CLB.

2. Het wederzijdse vertrouwen tussen ouders en CLB.

Met deze twee gekozen acties wordt getracht elkaar zo goed mogelijk te leren kennen om de kloof tussen beide werelden te verkleinen.

- De Cel kansanbevoordering van het VCLB wordt uitgebreid met kansarme ouders. CLB-medewerkers en kansarme ouders werken vijf à zes namiddagen per schooljaar rond communicatie met elkaar.
- Het CLB komt in contact met organisaties die met en voor kansarme ouders werken.

Wat doen we dit schooljaar (2003-2004)?

Dit schooljaar gaan we een stapje verder. Vanuit de deskundigheid wat betreft kansarmoede, die reeds opgebouwd is binnen het CLB, gaan we naar de scholen. We trachten in de meewerkende scholen processen op gang te brengen: de school-ankerfiguur van het CLB sensibiliseert de school om te werken rond kansarmoede. Indien dit lukt wordt de dialoog met de kansarme ouders ingezet als middel. School, ouders en CLB zoeken naar gemeenschappelijke aandachtspunten om de onderwijskansen van kansarme leerlingen te vergroten. Op dit moment loopt er een samenwerking met zeven Leuvense scholen: één kleuterschool, één basisschool, twee basisscholen buitengewoon onderwijs, twee secundaire scholen en één se-

cundaire school buitengewoon onderwijs. De thema's waarrond gewerkt wordt variëren van het inschrijvingsbeleid, over kosten op school tot schriftelijke communicatie en samenwerking met de buurtwerkingen. Voor kansarme ouders is dit geen eenvoudige opdracht. Om zich te versterken in deze taak hebben vijf ouders en de ervaringsdeskundige een opleiding 'procesbegeleider' gevolgd. Ook de coördinator kansenbevordering basisonderwijs van het VCLB volgde samen met hen deze opleiding. Hiervoor konden we aansluiten bij het project 'participatie/opvoedingsondersteuning' van de Provincie Vlaams-Brabant

De doelstelling rond het zoeken naar een permanent overleg kansarmoede en onderwijs in Leuven vullen we in met onze deelname aan het Lokaal Overleg-Platform te Leuven. Hoe we de derde doelstelling van 3-Klap trachten te realiseren volgt hierna.

Het project 'Inschakelen van een Ervaringsdeskundige in de Armoede en Sociale Uitsluiting.'

Binnen het project 3-Klap, meer bepaald in de tweede verbetergroep, kwam heel duidelijk naar voor dat zowel de kansarme ouders als het CLB en de school een ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting een taak toebedelen in het verbeteren van de relatie tussen deze drie partijen. De steungroep van 3-Klap diende een projectaanvraag in bij de Provincie Vlaams-Brabant om een tewerkstelling te kunnen aanbieden aan een opgeleide ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting. Deze projectaanvraag werd goedgekeurd en op 20 januari 2003 werd een ervaringsdeskundige aangenomen. Zij zat op dat moment in het laatste jaar van haar opleiding en liep stage in Leren Ondernemen. Van daaruit was zij ook binnen 3-Klap geëngageerd en was dus voor dit project de geschikte persoon.

Bij het inschakelen van een ervaringsdeskundige is het heel belangrijk dat hij/zij voldoende rechtstreekse contacten met de doelgroep blijft behouden. Het is een voorwaarde om goed te kunnen functioneren. Op die manier kunnen ervaringsdeskundigen hun visie en ervaringen (blijven) toetsten en voeling houden met mensen in armoede. (Vandenbempt en Demeyer, 2003) Daarom is voor dit project gekozen de ervaringsdeskundige halftijds in het VCLB en halftijds in Leren Ondernemen in te schakelen. Ook vragen vanuit de andere partners van 3-Klap kunnen opgenomen worden.

Met dit project beogen we in de eerste plaats het *contact te verbeteren* tussen kansarme ouders, CLB-medewerkers en de scholen. Door samenwerking en een goede communicatie tot stand te brengen, willen we bereiken dat de verschillende drempels die er bestaan, weggewerkt worden waardoor de betrokkenheid van de ouders bij de school verhoogt. Hierdoor zullen uiteindelijk kansarme kinderen meer kansen krijgen op school. We streven ernaar dat de ouders makkelijker de stap naar de school zullen zetten. Daarin wil het CLB hen mee ondersteunen.

Projectverloop

De meerwaarde van het inschakelen van een ervaringsdeskundige voor een organisatie is maar mogelijk op voorwaarde dat men voldoende aandacht heeft voor een zorgzame omkadering. (De Link, 2004) In de projectaanvraag werd reeds afgesproken wie de ondersteuning van de ervaringsdeskundige op zich neemt. Voor de opdrachten binnen het project 3-Klap neemt de projectcoördinator dit op, voor Leren Ondernemen de coördinator van de kinderwerking en voor het CLB de coördinator kansenbevordering.

De ervaringsdeskundige was nog in opleiding bij de aanvang van het project. In het eerste halfjaar van haar tewerkstelling heeft zij in opdracht van het VCLB haar eindwerk gemaakt rond de positie en de taken van een ervaringsdeskundige in het CLB. Hierin geeft zij een kritische analyse van de werking kansenbevordering van het VCLB Leuven. Aan de hand van deze analyse omschreef zij het takenpakket voor een ervaringsdeskundige, dat in een steungroepvergadering van het project 3-Klap geconcretiseerd werd.

Met de uitvoering van het concrete takenpakket ging de ervaringsdeskundige dit schooljaar van start. Zij vult haar taken in vanuit drie functies. 1) De brugfunctie: om de kloof tussen de kansarme ouders en het CLB/de school te overbruggen. 2) De consultatiefunctie: werkers (van het CLB, van de scholen en van Leren Ondernemen) kunnen bij haar terecht voor tips voor het verbeteren van de contacten met kansarmen en voor informatie over kansarmoede. 3) De signaalfunctie: de ervaringsdeskundige bespreekt signalen die ze opvangt over knelpunten in de communicatie met school en CLB.

In beide organisaties is de ervaringsdeskundige steeds de stem van de ouders in armoede met de bedoeling de eigen invalshoek van deze doelgroep ter sprake te brengen. Op die manier wordt de 'missing link' zichtbaar gemaakt en kan het aanbod beter afgestemd worden op de vraag van de kansarmen.

Het takenpakket van de ervaringsdeskundige binnen het VCLB omvat verschillende opdrachten

- De briefwisseling van het VCLB naar de ouders doornemen en aanpassen, zowel de algemene brieven als de individuele brieven. Op eigen vraag kunnen ook scholen haar hiervoor contacteren.
- De vragen van ouders aan het CLB ondersteunen. Het gaat hier om individuele vragen van ouders. De ervaringsdeskundige neemt dit op als brugfiguur, niet als vertrouwenspersoon. Ook vragen van ouders met kinderen die in het Gemeenschapsonderwijs zitten en die bereikt worden via 3-Klap of Leren Ondernemen, neemt zij op.
- Op vraag van CLB-medewerkers kan de ervaringsdeskundige feedback geven over hun handelen, wat betreft communicatie met kansarme ouders.
- Op vraag van VCLB-medewerkers en ouders kan zij meegaan naar oudercontacten, op huisbezoek, om de communicatie op gang te brengen of te onderhouden. Indien gevraagd ook om het handelen van de VCLB-medewerker te observeren om er later feedback over te kunnen geven. De ervaringsdeskundige kan meegaan om de wederzijdse drempels te verlagen.

- De ervaringsdeskundige neemt deel aan de vergaderingen van het Steunpunt Kansanbevoordering van het VCLB. Zij bekijkt de werking kansanbevoordering vanuit de invalshoek van kansarmen en geeft tips voor bijsturing.
- De ervaringsdeskundige heeft een aandeel in vorming over kansarmoede die door het VCLB wordt verzorgd.

De taken binnen Leren Ondernemen

- De ervaringsdeskundige trekt de vrouwengroep. Hierin is de signaalfunctie belangrijk. Zij geeft de opgevangen signalen door aan Leren Ondernemen en aan het CLB.
- De ervaringsdeskundige werkt mee met de oudergroep van de +12-werking, een project rond Breed Leren. Haar brugfunctie is nodig tussen de werker en de ouders. Zij bewaakt mee het hele traject dat met ouders en jongeren wordt afgelegd wijst op de broze en blinde vlekken, bekijkt mee de haalbaarheid ervan.
- Samen met Kinderwerking (-12 jarigen) zal zij een visie ontwikkelen rond de omgang met kansarme ouders als kinderwerker.

Andere taken

- Bij de activiteiten van 3-Klap zal de ervaringsdeskundige de ouders blijven ondersteunen, signalen die zij opvangt doorgeven en tips geven aan de projectcoördinator om haar eigen handelen bij te sturen.
- De ervaringsdeskundige maakt deel uit van de steungroep van het project 3-Klap.
- De ervaringsdeskundige en de projectcoördinator 3-Klap zijn lid van het Provinciaal overleg rond het werken als/met ervaringsdeskundigen in de armoede en sociale uitsluiting. Ervaringsuitwisseling, signaleren van knelpunten en eigen deskundigheidsbevordering van alle participanten zijn het doel van dit overleg.
- De ervaringsdeskundige is lid van het overleg van het CLB, het schoolopbouwwerk en de Leuvense Kinderwerkingen. Zij brengt hier de invalshoek van de kansarmen.

Het takenpakket van de ervaringsdeskundige is zeer ruim. We hebben getracht om de dialoog met de kansarme ouders op die plaatsen in te zetten die verschil kunnen maken, zowel op individueel vlak als op structureel vlak.

Wat zijn de realisaties aan het einde van dit schooljaar?

Binnen het VCLB Leuven

- De ervaringsdeskundige neemt hoofdzakelijk de taak van brugfiguur op in de contacten tussen kansarme ouders, CLB en school en als lid van het steunpunt kansanbevoordering. De vragen komen vooral van de ouders.
- Door de positieve ervaringen in het werken met een ervaringsdeskundige werden zij en vijf kansarme ouders opgeleid tot procesbegeleider om de rol van brugfiguur te kunnen opnemen voor een grotere groep ouders die hier nood aan hebben in hun con-

tacten met de school en het CLB. (zie ook hierboven project 3-Klap).

- De ervaringsdeskundige richt zich niet alleen meer tot het basisonderwijs maar krijgt ook vragen van CLB-medewerkers die anker zijn in het secundair onderwijs.
- De ervaringsdeskundige heeft een voorbeeldfunctie voor de andere ouders om steeds te proberen de communicatie met de school en het CLB op gang te houden. Zij is als het ware de toeleider van de kansarme ouders naar het CLB en naar de school.
- Eén school doet regelmatig een beroep op de ervaringsdeskundige om de brieven naar ouders na te kijken en aan te passen.
- De scholen die samenwerken met het project 3-Klap benoemen de rol van de ervaringsdeskundige als 'vertaler' als heel positief: vooral het binnenbrengen van het perspectief van de kansarme ouders is een antwoord op een nood om de betrokkenheid van deze ouders bij het schoolgebeuren te vergroten.
- Vanuit het CLB van het Gemeenschapsonderwijs kwam de vraag of de ervaringsdeskundige kan ingeschakeld worden door hen. Tot nog toe werd de ervaringsdeskundige door hen telefonisch geconsulteerd..
- Tijdens de vormingsmomenten (in de Lerarenopleiding Heverlee, in het CLB intern, in samenwerking met de Diocesane Pedagogische Begeleiding, in het VSPW te Lovenjoel) wordt telkens opnieuw het belang van die specifieke ervaringsdeskundigheid duidelijk. Het onbekende perspectief van de armoede en de tips die zij kan geven voor een beter contact met mensen in armoede zijn een heel waardevol instrument om aan armoedebestrijding te doen.

Binnen Leren Ondernemen

- Door het werken in Leren Ondernemen blijft de rechtstreekse band met de kansarme ouders behouden. Dit is volgens ons noodzakelijk om de verschillende functies (brug-, consultatie- en signaalfunctie) goed te kunnen uitvoeren.
- De samenwerking met de +12-werking verloopt positief. De werker vindt de feedback over haar eigen handelen zeer relevant en bruikbaar.
- De ervaringsdeskundige wordt ingeschakeld door de ouders om mee naar schoolcontacten te gaan als brugfiguur. Ouders ervaren dit als echte steun.
- De ervaringsdeskundige geeft samen met een andere ouder (opgeleid als procesbegeleider) vorming aan werkers in de Buitenschoolse Kinderopvang rond het omgaan met kansarmoede. Deze vormingscyclus gebeurt in samenwerking met de Vlaamse Dienst voor KinderOpvang.

Andere taken

- De oudergroep van 3-Klap is een hechte groep geworden door de ondersteuning van de ervaringsdeskundige zodat 3-Klap een stevige basis blijft houden. Zij kon een paar nieuwe ouders motiveren om deel te nemen aan de bijeenkomsten van 3-Klap.
- Dit project heeft meegewerkt aan het 'Beroepsprofiel ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting' van het HIVA in opdracht van Vlaams coördinerend minister voor armoedebestrijding, Mieke Vogels.

- In de overlegmomenten (steungroep 3-Klap, Provincie, Leuvense kinderwerkingen-schoolopbouwwerk en CLB) komt telkens opnieuw naar voor dat het overbruggen van de 'missing link' door het inschakelen van een ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting een goede manier is om de vraag van en het aanbod aan mensen in armoede beter op elkaar af te stemmen.

Een nieuwe methodiek vraagt nieuwe zorg

Het werken met een ervaringsdeskundige is een verrijking voor een organisatie, niet alleen door de mogelijkheden die het biedt om op individueel vlak ouders beter te bereiken maar ook door de kansen die eruit voortkomen om de gehele werking bij te sturen en beter af te stemmen op de groep kansarme ouders en kinderen. 'Dit vraagt van de organisatie een open en zoekende houding.' (Vandenbempt en Demeyer, 2003)

In de organisatie dient men er zich bewust van te zijn dat werken met ervaringsdeskundigheid in de armoede en sociale uitsluiting een nieuwe methodiek in de armoedebestrijding is. Alle geledingen van de organisatie dienen hierop afgesteld te worden. Alleen zo kan deze methodiek een echte kans krijgen en kunnen de ervaren knelpunten ervan besproken worden. De inschakeling van een ervaringsdeskundige vraagt ook voldoende zorg, zowel voor de andere collega's voor wie dit zeer nieuw en bedreigend kan zijn, als voor de ervaringsdeskundige zelf, die in een 'andere cultuur' terecht komt. Er is een goede ondersteuning voor de ervaringsdeskundige zelf vereist. Hij/zij moet kunnen terugvallen met eigen vragen, zorgen, moeilijkheden op iemand die hij/zij zelf ziet als vertrouwenspersoon, ondersteuner. De ervaring leert dat hierin tijd moet gestoken worden, zeker in de beginfase van een tewerkstelling. Deze vertrouwenspersoon kan ook de collega's ondersteunen in alle facetten van het werken vanuit ervaringsdeskundigheid. (De Link, 2004) Deze methodiek vraagt niet alleen het leren omgaan met een andere manier van werken maar ook met een collega die nog elke dag kansarmoede aan den lijve ondervindt. In die zin is deze vertrouwenspersoon vaak zelf een brug tussen de ervaringsdeskundige en de andere collega's.

Het is ook belangrijk dat de ervaringsdeskundige veel tijd steekt in het leren kennen van de organisatie van tewerkstelling. Enkel dan kan de ervaringsdeskundige voor beide werelden de brug vormen. In dit project betekent dit dat de ervaringsdeskundige over voldoende inzicht beschikt in de werking van het CLB om ingeschakeld te kunnen worden door de CLB-medewerkers als brug in hun communicatie met kansarme ouders. De inzichten in de werking van Leren Ondernemen heeft zij reeds verworven in haar stage.

Het blijft noodzakelijk dat een ervaringsdeskundige een basis heeft in een werking met en voor kansarmen. Via deze contacten kan de ervaringsdeskundige voldoende voeling houden met mensen in armoede, een voorwaarde om de functie goed te kunnen uitvoeren.

Besluit

De ervaringen met het inschakelen van een ervaringsdeskundige in armoede en sociale uitsluiting in het CLB en in Leren Ondernemen worden dermate positief geëvalueerd dat de betrokkenen bij het project pleiten voor continuering van de tewerkstelling van de ervaringsdeskundige. Hierbij wordt niet in eerste instantie gedacht aan een nieuwe projectformule maar aan een structurele oplossing. Beide CLB-directies zien de meerwaarde van deze nieuwe methodiek als een uitdaging om de werking van het CLB te optimaliseren wat betreft de decretale opdrachten inzake kansarmoedebestrijding. Voor Leren Ondernemen is het werken met een ervaringsdeskundige niet alleen een geschikte methodiek om de zes criteria, waaraan zij moet voldoen voor een erkenning (VAP, 2004), mee uit te bouwen; ook de eigen deskundigheid in de contacten met de doelgroep kunnen erdoor verbeterd worden.

Tot slot nog een reactie van een CLB-medewerker over de ervaringsdeskundige: "Beseft zij hoe belangrijk ze is voor onze organisatie?"

Marie MEEUS

Ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting

Lieve MAESMANS

projectcoördinator 3-Klap

Minderbroederstraat 23

3000 Leuven

016/31.46.00

meeusmarie@msn.com

lieve.maesmans.vclbleuven@skynet.be

Literatuur:

- 1/12/1998: Decreet betreffende de centra voor leelingsbegeleiding
- 28/08/2000: Besluit van de Vlaamse Regering tot bepaling van sommige opdrachten van de CLB.
- 12/03/2004: Vlaams Actieplan Armoedebestrijding, Vlaamse overheid, 92 p.
- DE CIRKEL vzw, *Uit het huis, uit het hart? Innerlijke wortels van de armoede. Krachtlijnen voor een solidariserende armoedebestrijding.* Vzw De Cirkel, Berchem, 1996.
- DE LINK, *Ervaringsdeskundigen in het werkveld - waarden en knelpunten*, vzw De Link, Berchem, 2004, 33p.
- GROENEZ, S., VANDENBRANDE, I. & NICAISE, I., *Cijferboek 'sociale ongelijkheid in het Vlaams Onderwijs'*, Perstekst 29.10.2003, 11p.
- MEEUS, M., *Kansarmoede en onderwijs. Ervaringsdeskundige in het VCLB Leuven. Eindwerk VSPW, Lovenjoel, 2003, s.p.*
- VANDENBEMPT, K. & DEMEYER, B., *Beroepsprofiel Ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting*, KUL - HIVA, Leuven, 2003, 48p.
- VCLB, *Werking kansenbevordering VCLB: krachtlijnen*, 2000, 16p.

VIJF JAAR TIME-OUT ANTWERPEN

Eind april vierden we de vijfde verjaardag van het Antwerpse Time-Outproject. Iets meer dan vijf jaar geleden bleek dat er in Antwerpen op twee verschillende plaatsen en totaal onafhankelijk van elkaar een gelijkaardig concept werd ontwikkeld. Enerzijds was er het Time-Outproject van de vzw Jongeren-voor-Zorg en anderzijds ontwikkelde Arktos vzw, regio Antwerpen de ingroeijschool. Het project van de vzw Jongeren-voor-Zorg was het logische gevolg van het Buitengestuurd Op School (BOS) project van de preventie van het Antwerpse comité voor Bijzondere Jeugdzorg. Binnen dit onderzoek werden de verschil-

lende Antwerpse scholen bevestigd over hun omgang met problematische leerlingen en de eventuele hierop volgende wegzending van leerlingen. Naast de uitgave van een handboek (Spijbelen, wie helpt?) en cd-rom ter ondersteuning van scholen in het ontwikkelen van een beleid inzake het omgaan met 'moeilijke leerlingen' werd het Time-Outproject vanuit de werkgroep onderwijs van het CBJ opgestart. Doelstelling van het project was het deblokken van een problematische schoolloopbaan door middel van een tijdelijke time-out voor leerlingen bij wie uitsluiting dreigde. Doelgroep van het project waren leerlingen uit het

Arktos vzw

Arktos vzw kiest, als professionele vormingsorganisatie, uitdrukkelijk voor het werken met en in functie van maatschappelijk kwetsbare jongeren.

We geloven dat de samenleving op zich de potentialiteit en de mogelijkheid heeft zichzelf zo te organiseren dat maatschappelijke kwetsbaarheid als gevolg van de snel evoluerende samenleving en als gevolg van de organisatie van maatschappelijke instellingen kan ingeperkt worden.

Als vormingsorganisatie werken wij niet zozeer vanuit een 'deficiëntiebenadering', waar de jongeren vooral vanuit een negatief oogpunt worden bekeken, maar wel vanuit een 'competentiebenadering' waar de aandacht gaat naar de positieve kwaliteiten en het potentieel dat bij de jongeren aanwezig is. Vertrekkend vanuit een 'gelijkwaardigheidsprincipe' hebben we oog voor de reeds aanwezige competenties bij maatschappelijk kwetsbare jongeren. De basis van ons werk is dan ook het geloof in elke jongere..

Werken aan de thematiek van maatschappelijke kwetsbaarheid vergt een gedifferentieerde aanpak. Arktos stelt zich drie opdrachten: enerzijds de kernopdracht vorming en anderzijds de signaalopdracht en de ondersteuningsopdracht. Vanuit deze drie opdrachten kunnen we de thematiek vanuit drie essentiële invalshoeken benaderen. De unieke combinatie van deze drie pijlers geeft ons de mogelijkheid de deskundigheid die we opbouwen in het werken met jongeren te vertalen naar het werken met de jongeren zelf, naar heel wat rechtstreeks en onrechtstreeks betrokkenen en niet in het minst naar de bredere samenleving.

Arktos vormingsprojecten vinden dikwijls hun oorsprong in een startvraag van diverse organisaties, diensten en instellingen. Daarnaast neemt Arktos het voortouw waar blinde vlekken in het (vormings)-aanbod naar jongeren gerichte aandacht verdienen.

Telkens vormen goede afspraken (inhoudelijk, organisatorisch, financieel), vastgelegd in een duidelijke samenwerkingsovereenkomst, de basis voor een vruchtbare samenwerking met opdrachtgever en / of partners.

Vanuit een actief en hecht partnerschap ontwikkelen wij een vormingsproject op maat. Het project wordt voorafgegaan door een grondige analyse. Op basis hiervan wordt een totaalproject uitgewerkt. De partners en de jongeren worden in het Arktos project nauw betrokken bij de voorbereiding, planning, uitvoering en evaluatie. We willen immers 'samen' op zoek gaan naar het gepaste antwoord.

Een Arktos vormingsproject bevat vier ingrediënten: het gebruik van ons projectmodel, onze methodiek actieve vorming, een hecht partnerschap en aandacht voor het individu.

Het flexibel samenspel van deze vier ingrediënten en de samenwerking tussen de belangrijkste spelers [de jongeren, het partnerschap en Arktos] vormen de basis voor een actief, doel- en toekomstgericht vormingsproject.

HET ARKTOS PROJECTMODEL

Dit model, ontwikkeld doorheen jaren ervaring in het werken met jongeren via projecten, garandeert een planmatige en resultaatgerichte aanpak waarbij de rol van Arktos, die van de partner(s) en die van de jongeren duidelijk wordt uitgetekend. Heel wat aandacht gaat naar het evenwicht tussen een grondige analyse, haalbare doelstellingen en een creatief programma.

DE ARKTOS METHODIEK ACTIEVE VORMING

Deze methodiek staat voor een geheel waarbij onze specifieke begeleidershouding hand in hand gaat met aangepaste methoden en werkvormen in het werken met jongeren. De jongerencultuur en de leefwereld van de jongeren zijn ons vertrekpunt: dingen doen, actief en creatief bezig zijn... leren vanuit een doorleefde ervaring en betrokkenheid.

EEN HECHT PARTNERSCHAP

De uitbouw van een geëngageerd partnerschap is een belangrijke voorwaarde voor het welslagen van een vormingsproject. Opdrachtgevers, partners, het ganse netwerk rond de jongeren zijn belangrijke puzzelstukken in het geheel. Tevens willen we door het nauw betrekken van de partners en door hen concreet in te schakelen in het vormingsproject garanties inbouwen dat er ook toekomst is na het project.

INDIVIDUELE AANDACHT

We hebben in elk vormingsproject oog voor de individuele situatie van elke jongere. Vanuit onze vertrouwensrol gaan we in op signalen van de jongere zonder evenwel in de plaats te treden van deskundigen terzake. De individuele begeleiding is in de eerste plaats gericht op doorverwijzing. In bepaalde vormingsprojecten kan een meer uitgebouwde individuele trajectbegeleiding een onderdeel vormen van het project.

voltijds secundair onderwijs. Vanuit Arktos vzw (een vormingsorganisatie voor maatschappelijk kwetsbare jongeren, zie kadertekst) werd in 1998 de Ingroeischool opgestart. Aanleiding voor dit project was de vaststelling dat er binnen de Centra voor Deeltijds Onderwijs waarmee Arktos samenwerkt tijdens de loop van het gehele schooljaar zich leerlingen aanmelden die elders werden weggezonden en dat de slaagkansen bij deze leerlingen opmerkelijk lager lagen dan deze bij leerlingen die aan de start van het schooljaar instroomden. Het organiseren van een ingroeiperiode waarbij deze leerlingen werden voorbereid op hun (her)instroom in het onderwijs was het opzet van de Ingroeischool. Doelgroep waren leerlingen die reeds ingeschreven waren in het deeltijds onderwijs of leerlingen die hiervoor in aanmerking kwamen.

Van bij aanvang van deze twee projecten was er een goede onderlinge samenwerking. Opmerkelijk was de grote gelijkenis tussen de twee concepten. In de twee projecten stond een sterk ervaringsgerichte aanpak van de leerlingen centraal, dit vanuit een positieve benadering van elke jongere en zijn of haar omgeving. Het op een open en positieve manier betrekken van ouders en leerkrachten werd door elk project als essentieel geacht. Beide projecten kozen ervoor om, met een weliswaar verschillende duur, de leerlingen tijdelijk schoolextern te begeleiden. Het Time-Out-project begeleidde de jongeren aanvankelijk in de lokalen van een jeugdhuis, de ingroeischool vond plaats in het regionaal vormingscentrum van Arktos vzw. Vrij snel werd zowel door de projectmedewerkers, de projectverantwoordelijken als door de toenmalige financierder (Sociaal Impulsfonds, stad Antwerpen) de zinvolheid van een fusie tussen beide projecten aanvoeld. Na één schooljaar experimenteel samen het project uitvoeren werd dan ook in 2001 tot een definitieve fusie overgegaan. Eindelijk moest ik als coördinator van de Ingroeischool niet langer jaloers zijn op de naam van het andere project: het Time-Out-project.

Deze naam dekt immers nog steeds de lading van het project. Leerlingen die omwille van gedrag en/of spijbelen dreigen van school te worden verwijderd kunnen gedurende een korte periode (acht weken) schoolextern worden begeleid. Daar waar we aanvankelijk er de nadruk oplegden dat alle schoolinterne maatregelen waren uitgeput alvorens over te gaan tot een aanmelding voor het Time-Out-project, zoeken we nu samen met de doorverwijzende scholen naar het meest geschikte moment voor een deelname aan een time-out. Te laat deelnemen aan een time-out (en hier bestaan helaas geen objectieve criteria voor) leidt er immers te vaak toe dat of de betrokken leerling of (één van) de betrokken leerkrachten, ook na een time-out van acht weken, een herinstroom niet meer zien zitten. Een nauwe en open communicatie tussen de betrokken school, het CLB en het project maken het vinden van het 'juiste' instapmoment mogelijk. We hopen dan ook in de toekomst onze relatie met de verschillende Antwerpse scholen nog te kunnen versterken en verbeteren. Een belangrijke partner hierin is het sinds september 2003 actieve Centraal Meldpunt

(CMP), een netoverschrijdend meldpunt rond problematische leerlingen met CLB-medewerkers vanuit de verschillende netten.

Niettegenstaande het de bedoeling is dat in de toekomst leerlingen worden gemeld via het CMP kunnen ook nog komend schooljaar scholen en CLB's leerlingen aanmelden voor het Time-Outproject. Daarnaast zijn ook aanmelding door derden (bv. ouders zelf, consultants CBJ en jeugdrechtbank, voorzieningen Bijzondere Jeugdzorg,...) mogelijk. Bij een aanmelding door derden gaan we vanuit het project steeds zelf de betrokken school en het CLB contacteren. Elk trimester kunnen negen leerlingen deelnemen aan een time-outperiode. Een eerste selectie (doorgaans hebben we tot driemaal meer aanmeldingen dan er plaatsen zijn in het project) vindt plaats op basis van een aantal objectieve criteria. Hier onderscheiden we drie niveaus: het niveau van de jongeren, het niveau van de betrokken derden (school en ouders) en het groepsniveau. Wat betreft de individuele jongere mag er geen sprake zijn van een ernstige drugs- of psychiatrische problematiek (ernstig in die mate dat normaal functioneren in een groep onmogelijk is), moet hij of zij voldoende Nederlands beheersen en misschien wel het belangrijkste criterium, bij de jongere zelf moet er een minimale bereidheid zijn tot deelname aan het project. Op het tweede niveau verwachten we zowel van de betrokken school en CLB als van de ouders of verantwoordelijke derden een bereidheid tot samenwerking met het project. Tot slot gaan we ervoor zorgen dat we bij de samenstelling van de groep een zo heterogeen mogelijke samenstelling krijgen, dit zowel wat betreft geslacht als wat betreft etniciteit. Tevens zorgen we ervoor dat er jongeren met verschillende 'achterliggende problematieken' aan het project deelnemen. Op deze manier zorgen we ervoor dat het terug naar school gaan en niet een dominante achterliggende problematiek (bv. agressie, druggebruik, plaatsing,...) centraal staat tijdens de time-outperiode.

Eens een groep (negen jongeren) samengesteld starten we een gefaseerd traject van acht weken begeleiding. Tijdens deze periode onderscheiden we drie fases. Tijdens de eerste fase (kennismaking en ontlasting) die twee weken duurt wordt de jongeren de kans gegeven om zich een plaats te verwerven in de groep en wordt er bewust gewerkt aan het creëren van een vertrouwensrelatie tussen de jongeren en de begeleiders. Tevens gaan de begeleiders deze fase gebruiken om de jongere en zijn of haar manier van functioneren te observeren. Gedurende het hele project bieden we de jongeren tijdens de voormiddag een atelierwerking aan. Tijdens de eerste fase krijgen de jongeren een korte initiatie in de verschillende mogelijke ateliers. Momenteel kunnen we meer dan twintig verschillende ateliers aanbieden, waaronder: fotografie, percussie, elektronische muziek en rap, zeefdrukken, koken, houtbewerken, steenkappen, klei, zeefdruk, juwelen maken,... Deze ateliers hebben nooit het verwerven van de nodige technische of creatieve vaardigheden als doelstelling maar bieden de mogelijkheid om jongeren, naast het aanbieden van een succeservaring, op een uitdagende en actieve manier

aan de slag te laten gaan. Elke jongere heeft tijdens het project eigen leerdoelen waaraan tijdens de ateliers kan worden gewerkt. Deze leerdoelen worden op basis van de aanmelding en in samenspraak met de jongeren individueel vastgelegd. Wekelijks heeft elke jongere minimaal één individueel contact met zijn of haar individuele begeleider. Het vastleggen en opvolgen van de leerpunten vormt hiervan een belangrijk onderdeel. We streven er immers naar om de leerpunten door de jongere zelf te laten aanbrengen in plaats van deze vanuit onze eigen observaties of op basis van de doorverwijzing vast te leggen. Op de dinsdag en donderdagnamiddag (er vindt geen begeleiding plaats op maandag) wordt er gewerkt rond het centrale weekthema. De thema's worden steeds op maat van de groep vastgelegd, thema's die regelmatig aan bod komen zijn o.a. assertiviteit, waarden en normen, omgaan met gezag, omgaan met grenzen, zelfbeeld, functioneren in groep, omgaan met conflicten,... Door een thema gedurende een hele week centraal te stellen kunnen we het zowel theoretisch duiden als de jongere de kans geven om er in de praktijk, elk volgens zijn of haar individuele behoefte, mee aan de slag te gaan. De week wordt, na een gemeenschappelijke evaluatie op de vrijdagvoormiddag, afgesloten met een sportmoment op vrijdagnamiddag. In de mate van het mogelijke gaan we niet enkel recreatief sporten maar gaan we ook steeds op zoek naar linken naar de vrijetijdsbesteding van de jongeren. Zo gaan we bijvoorbeeld niet enkel badmintonnen, duiken, schermen, fitnessen,... maar laten we ons zoveel mogelijk uitnodigen door een bestaande club zodat jongeren die graag verder deze sport zouden beoefenen meteen een eerste kennismaking met een club in hun omgeving achter de rug hebben.

De overgang van de eerste naar de tweede fase wordt gemaakt door een ontheemdingsweek. Gedurende een periode van vier dagen gaan we met de groep, met een minimum aan comfort, een traject afleggen in de Ardennen of fietsen we naar de (Nederlandse) kust. Voor de meeste van onze jongeren is het afleggen van een vierdaagse wandel- of fietstocht niet enkel fysiek maar ook mentaal een echte overwinning. Door als begeleider samen met de jongeren kou te lijden, verloren te lopen, blij te zijn als je een slaapplek hebt gevonden,... wordt de reeds opgebouwde vertrouwensrelatie hier (doorgaans) nog een stuk intenser. We merken dat de jongeren tijdens deze ontheemding niet enkel grenzen verleggen maar een stuk makkelijker zichzelf kunnen / durven / moeten zijn, dat ze als het ware een stukje loskomen van hun imago.

Na de ontheemding start de tweede fase van het project, zonder dat het programma sterk verandert (atelierwerking in de voormiddag en thema of sport tijdens de namiddag) gaan we tijdens de tweede fase (vormings- of trainingsfase) de individuele leerpunten van de jongeren duidelijker op de voorgrond laten komen. Halfweg de tweede fase (week vier of vijf) vindt er een tussentijdse evaluatie plaats waarop alle betrokkenen worden uitgenodigd en waarop niet enkel het functioneren van de jongere maar ook zijn of haar terugkeer naar school centraal staat.

Een time-outperiode eindigt met een meer individuele oriëntatiefase (week 7 en 8), tijdens deze fase staat de herinstroom van de jongere in de school helemaal centraal. Jongeren stromen bij voorkeur terug in in de school en de klas waar ze oorspronkelijk vandaan kwamen. Wanneer dit onmogelijk of onwenselijk is gaan we samen op zoek naar een nieuwe school of studierichting. Na afloop van het project zullen we de jongeren nog een periode (tot één jaar) opvolgen en kan zowel de jongere zelf als de betrokken school beroep op ons doen.

Naast het intensief werken met de deelnemende jongeren gaan we vanuit het project zowel met de betrokken ouders als met de betrokken school een traject afleggen. Wat de ouders betreft stellen we vast dat een time-out op school ook vaak een time-out thuis betekent. Na een periode van opeenvolgende problemen op school komt er, ook thuis een adempauze. We gaan, indien mogelijk, nog voor de aanvang van het project op huisbezoek, nodigen de ouders, vlak voor de ontheemding, uit op een gemeenschappelijke ouderavond, nodigen hen uit op de tussentijdse evaluatie en hebben nadien nog meerdere contacten in functie van de herinstroom op school. Op de gemeenschappelijke ouderavond merken we dat het voor de meeste ouders een opluchting is om te horen dat ook andere ouders gelijkaardige problemen kennen en zijn ze, naast de uitleg over het projectverloop, ook zeer geïnteresseerd in de manier waarop andere ouders met hun zoon en dochter omgaan. Zowel tijdens de ouderavond als tijdens de individuele contacten proberen we de ouders niet verantwoordelijk te stellen voor het gedrag van hun zoon of dochter maar gaan we samen op zoek naar een mogelijke oplossing. Meestal stellen we vast dat de ontlasting als gevolg van het wegvallen van de schoolse problemen in combinatie met de niet-veroordelende benadering van de ouders opnieuw energie en rust brengt thuis, zodat de ouders opnieuw mogelijkheden zien en bereidheid tonen om hun verantwoordelijkheid op te nemen. Niet zelden betekent een time-outperiode dan ook een aanleiding voor verdere hulpverlening.

Minstens even belangrijk als het ouderlijk vinden we het vanuit het project sterk uitgebouwde schoolluik. Het schoolluik bestaat uit twee delen. Enerzijds gaan we de betrokken scholen sterk betrekken bij de time-out van de individuele jongeren, anderzijds proberen we de in het project opgedane knowhow en ervaring in het omgaan met moeilijke leerlingen door te geven. Dit laatste zowel in onze individuele contacten met scholen als via een recent ontwikkeld ondersteuningsaanbod voor scholen (zie kadertekst). Tijdens een time-outperiode vinden er verschillende contacten plaats met de school. We zullen steeds de betrokken school en het CLB uitnodigen op de intake, vragen de school en het CLB een samenwerkingsovereenkomst te ondertekenen (waarin de wederzijdse verwachtingen duidelijk geformuleerd worden), gaan het project voorstellen op een klassenraad en indien wenselijk in de klas van de jongere zelf en vragen de school om een time-outcoach aan te stellen. De time-outcoach wordt, in overleg met de jongere zelf, aangesteld om de brug tussen de school en het project,

zowel tijdens als na het project, te vormen. Zo wordt de time-outcoach, die zowel een leraar als iemand van de cel leerlingbegeleiding als zelfs een administratieve kracht kan zijn, als vertrouwenspersoon steeds uitgenodigd op de tussentijdse evaluatie. Deze persoon beschikt op deze wijze over de nodige informatie over de problematiek en de evolutie van de jongeren om nadien als eerste aanspreekpunt te dienen.

Terugblikkend op inmiddels iets meer dan vijf jaar projectuitvoering kunnen we stellen dat we de experimentele fase ondertussen achter de rug hebben en dat we vandaag beschikken over een weldoorleefde en efficiënte aanpak van dreigende schooluitval. Van de inmiddels bijna tweehonderd begeleide jongeren hebben meer dan 75 % hun schoolloopbaan heraangevat. We hopen dan ook dat de huidige financiers van het project (het project wordt momenteel, samen met drie andere Vlaamse Time-Outprojecten, experimenteel gefinancierd door een cofinanciering tussen de Vlaamse Minister van Welzijn en Volksgezondheid en de Vlaamse Minister van Onderwijs en Vorming) een meer structurele erkenning zullen uitwerken voor deze werkvorm. We pleiten ervoor om ook in de toekomst, ook al is dit niet altijd even voor de handliggend, te kunnen blijven werken op de grens tussen Welzijn en Onderwijs. Dit vanuit de overtuiging en vaststelling dat beide niet enkel complementair zijn maar, mits een gedegen samenwerking van elkaar kunnen leren.

Koen VAN DE MERCKT

Coördinator Arktos, regio Antwerpen
www.arktos.be

Ondersteuningsaanbod voor scholen

Vanuit het project hebben we het afgelopen jaar een aanbod ontwikkeld dat inmiddels door twee groepen leerkrachten werd gevolgd en zeer positief werd geëvalueerd. We hopen dan ook om dit pakket vanaf september 2004 aan meer scholen te kunnen aanbieden. Het pakket 'Instrumenten in het omgaan met moeilijke leerlingen en leerlinggroepen' werd ontwikkeld i.s.m. Outward Bound Belgium en bestaat uit drie dagdelen. Het aanbod wordt georganiseerd voor leerkrachten van één school en bij voorkeur voor leerkrachten die aan dezelfde leerlingen lesgeven. Gedurende drie dagdelen wordt gestreefd naar een evenwicht tussen theoretische modellen (Roos van Leary, groepsdynamica, actieve vorming, begeleidershouding, Kernkwadranten (Ofman),...) en de toepassing ervan. Samen met de deelnemende leerkrachten wordt gezocht naar mogelijkheden om de instrumenten en modellen op de school te implementeren. Op het einde van de vorming wordt er aan de hand van een SWOT-analyse door de leerkrachten een actieplan opgemaakt om het omgaan met moeilijke leerlingen te verbeteren en om een meer preventieve aanpak van 'probleemleerlingen' op te starten of verder uit te bouwen. Het pakket wordt steeds in overleg met de deelnemende school aangepast aan de gestelde verwachtingen en behoeften. Scholen die volgend schooljaar wensen deel te nemen nemen contact op met An Leus (03/226.83.55) voor verdere afspraken.

INSCHRIJVEN... HET MAG IETS MEER ZIJN!

Reflecties na twee jaar nascholing rond inschrijvingsbeleid

Het inschrijvingsmoment...ouders, leerlingen en scholen zijn steeds meer vragende partij om er samen iets meer van te maken!....

We kunnen er niet omheen. Het GOK-I-decreet (het decreet gelijke onderwijskansen I) met haar veralgemeend inschrijvingsrecht nodigt scholen uit om bijzondere aandacht te hebben voor elke potentieel in te schrijven leerling. Via het nascholingsproject 'van intake naar zorg' heeft het VVKSO¹ – overtuigd van het belang van dit aandachtspunt – de voorbije twee jaar er concreet werk van gemaakt.

Van elke leerling en zijn ouders wordt verwacht dat hij het opvoedingsproject leert kennen, waardeert en respecteert. Volgende vragen komen daardoor in de school steeds vaker en explicieter naar boven: wie komt er in onze school aankloppen, wat vertellen we hem of haar, in welke mate kennen ze ons, waarom kennen sommigen ons niet of willen ze ons niet beter leren kennen, welke medewerking mag ik vandaag van de ouders verwachten?...Vragen om stil bij te staan. Niet alleen de school stelt zich steeds meer vragen en koestert verwachtingen. Leerlingen en ouders doen dit eveneens: hoe zal ik mij in de nieuwe school voelen, zal ik 'mee kunnen', zal men mij begrijpen, zal ik hen begrijpen, zal ik het allemaal kunnen betalen?...

De wederzijdse vragen en verwachtingen hebben veel te maken met het feit dat in onze multiculturele welvaartsmaatschappij de antwoorden niet zo vanzelfsprekend zijn (iedereen heeft tegenwoordig over zo wat alles zijn eigen mening), niet meer zo eensluidend zijn (mensen verschillen nogal van elkaar) of omdat we gewoon allemaal meer eisend zijn geworden t.o.v. alle diensten die ons worden aangeboden. Voor ouders voor wie de school soms veraf staat van hun dagelijkse leven, of voor wie de school vroeger een nachtmerrie was, of die het er alleszins destijds zelf niet goed hebben vanaf gebracht, of die nauwelijks zelf op de schoolbanken zaten, of voor wie het ooit in een ver land helemaal anders was.... is het ongetwijfeld een hele opluchting als er bij de eerste kennismaking, op de fameuze inschrijvingsdag voor hen speciaal tijd en ruimte wordt vrijgemaakt.... en de school zich als het ware op hun persoonlijke komst heeft voorbereid!

De scholen doen het misschien nog te weinig maar steeds meer, nl. door de bril van hun toekomstige klanten kijken. Dit laat hen toe hun eigen kader te toetsen aan die vele andere referentiekaders, die meestal heel wat raakvlakken hebben, maar onderling toch erg verschillend kunnen zijn. Hun inschrijfteam heeft zich ontpopt tot een heus 'intaketeam' dat zich in de kunst van het luisteren heeft verdiept en het schooleigen verhaal in dat van hun nieuwe cliënt probeert in te voegen. Dat is heel wat anders of heel wat meer dan enkele gegevens noteren en te vertellen hoe het allemaal moet en daarbij te veronderstellen dat iedereen het zo maar allemaal kan en onmiddellijk heeft begrepen!

Want dit is heel typisch aan onze actuele maatschappij. Wij denken helemaal niet allemaal hetzelfde over

heel veel (opvoedkundige) dingen en veronderstellen ook steeds meer dat de ander daarmee rekening houdt. Het expliciet schetsen van het eigen kader van de school en kennismaken met het referentiekader van ouder en leerling zijn daarom cruciaal. Luisteren naar elkaar is de ultieme boodschap.

Naar wie echt wordt geluisterd, wie zijn verhaal mag doen, voelt zich al een beetje partner... krijgt een voorzet in het wijgevoel. Dit zal het samenspelen makkelijker maken, de openingen om te scoren groter, de kansen om samen te slagen reëler.

In de school waar men zich bewust is geworden van het belang van het inschrijvingsmoment, waar men de ouder als nieuwe partner echt wil ontmoeten, zal men zich dan ook grondig voorbereiden.

Luisteren moet men immers leren...vooral wij onderwijzensen die vaak zo graag vertellen hoe het allemaal moet en hoort!

Ouders uitnodigen om hun zorgvragen te stellen is eveneens niet vanzelfsprekend. Hoe doe je dat, zodat ze zich veilig genoeg voelen om op dit eerste contactmoment belangrijke informatie voor een goede en vlotte samenwerking aan de school toe te vertrouwen?

Kunnen we respect opbrengen voor ouders die 'zwijgen en afwachten' hoe het allemaal zal lopen?

We dienen er ons alleszins van bewust te zijn dat al wat de ouder en de leerling met ons heeft besproken en aan ons heeft toevertrouwd, bij hen verwachtingen oproept, ook al belooft de school daarbij nog niets. En als we beloven, beloven we dan, vol van goede bedoelingen, niet te veel? Als we zeggen dat we met het dyslexieprobleem, ADHD-probleem, financieel probleem rekening zullen houden, wat betekent dit dan in de praktijk? Hoe zullen we de zorgvragen omzetten in concrete zorgverlening? Welke procedures en handelingsplannen heeft onze school, in antwoord op deze vragen voorbereid? Wie zullen we allemaal informeren: klastitularis, CLB-medewerker, klassenraad,... het zijn vragen waar de school en het inschrijfteam een antwoord op moeten kunnen geven...anders is het eerste zorggesprek – hoe interessant ook – quasi nutteloos geweest.

Ouders en leerlingen vinden het bovendien steeds meer vanzelfsprekend dat met alles wat hen wordt gevraagd ook iets wordt gedaan. Informatie die wordt opgevraagd zonder concreet doel of voordeel voor de

leerling, heeft de school oneigenlijk in haar bezit en kan daarom het recht op privacy wel degelijk schaden!

En dan is er ongetwijfeld ook nog dit dat een deel van onze ouders en leerlingen kan een helpende hand goed gebruiken bij het zetten van een nieuwe stap in de schoolloopbaan, vooral bij de overstap van het basis naar het secundair onderwijs...

Volgende vragen zijn bij de inschrijving voor hen nog onbeantwoord:

in welke studierichtingen kan ik allemaal terechtkomen wanneer ik start in 1A? Hoe zit het met die keuzepakketten? Zijn ze beperkend voor mijn verdere traject of kan ik nog alle kanten uit?... Welke trajecten zijn er zoal?... Ben ik hier en nu in de juiste school...of zal ik nog ergens anders moeten gaan aankloppen?

Studies hebben uitgewezen dat deze vragen meer leven dan we denken. Dat de gemiddelde Vlaamse leerling te weinig een rechtlijnig studietraject aflegt doet hoe dan ook de wenkbrauwen fronsen. Amper 60% van de Vlaamse leerlingen haalt tijdig en naar wens de eindstreep!



Onze scholen zijn ongetwijfeld het best geplaatst om bij het keuzeprocess extra hulp te bieden. Ook dat vergt voorbereiding van de school en het inschrijfteam. Is het inschrijfteam voldoende op de hoogte van het studieaanbod binnen de eigen school, de scholengemeenschap, de stad? Hebben zij middelen (b.v. studieloopbanenroosters) en/of mensen ter beschikking die hierbij voldoende kunnen ondersteunen of waarnaar kan worden verwezen? Wordt er bij het intakegesprek voldoende gepeild naar het fundament van de keuze en de nog niet beantwoorde vragen?

Verwachten we dat de ouders zelf spontaan met die vragen komen of hoe dan ook elk advies volgen? Vinden we dat ze anders in gebreke blijven?

Ouders en leerlingen maken wellicht niet altijd onmiddellijk de juiste keuze. Sommige ouders zouden misschien beter het gegeven advies volgen in plaats van het naast zich neer te leggen en eerst nog een andere keuze te maken voor hun kind....

Feit is dat we enkel ons eigen gedrag in handen hebben en enkel ons eigen gedrag voor 100% kunnen stu-

ren. Dáárop moeten wij ons dan ook focussen. Vanuit die reflectie kunnen we kiezen voor een optimale ondersteuning bij het zetten van cruciale stappen in de schoolloopbaan van onze leerlingen. Daarin groeien en verbeteringen aanbrengen ligt in onze handen en is een belangrijke actuele opdracht...niet in het minst voor de vele kansarmen die niet altijd onmiddellijk de juiste weg vinden in het onderwijslabrynt.

Om te besluiten...enkele tips t.a.v. het inschrijfteam m.b.t. het intakegesprek.

1. De ouders worden *uitgenodigd* om hun zorgvragen te communiceren (niet verplicht).
2. De ouders krijgen *uitleg* over het waarom van de zorgvragen en over wie er wat mee doet.
3. Het 'zwijgen' van de ouders wordt *gerespecteerd*.
4. Een uitvoerige vragenlijst fungeert als *ondersteuning* voor de beide gespreksvoerders.
5. De *voorbereiding* binnen de school is belangrijk, zowel gesprekstechnisch als inhoudelijk.
6. Als ouders informatie geven aan de school, hebben ze in dat verband *verwachtingen ten aanzien van de school*.
7. Samenwerking en afspraken met *CLB* zijn belangrijk.
8. *Dubbele bevraging* vermijden. Kort op de bal spelen.
9. Goede communicatie en *doorstroming van gegevens* naar die personen voor wie ze bedoeld zijn is belangrijk.
10. Het gesprek dient ter *bevordering van het schools functioneren van de jongere* (geen diagnose, geen verhoor!!!).

Enkele reacties van leerkrachten na de voorbije inschrijvingsperiode waarop ze zich samen hadden voorbereid, o.a. door gebruik te maken van aangepaste formulieren en te werken aan hun communicatieve vaardigheden,...

Enkele minpunten:

- o de organisatielast
- o weerstanden van sommige leerkrachten – angst om met ouders over problemen te praten
- o niet alle nieuwe afspraken werden door iedere collega even goed opgevolgd
- o

Enkele pluspunten:

- o de leerkrachten hebben er veel aan gehad
- o de leerkrachten konden korter op de bal spelen
- o de leerkrachten kregen meer begrip voor bepaalde gedragsfactoren
- o de leerkrachten waren verbaasd dat ouders zoveel vertelden
- o ...

Lut COCQUYT

Medewerker Diversiteit – LOP – VVKSO
Abdisstraat 14
9000 Gent

Voor geïnteresseerden: cfr. nascholingsaanbod VVKSO 'van intake naar zorg' – Mededelingen mei-juni 2004 – Contact: 02 50 70 742

NOTEN

- ¹ VVKSO – Vlaams verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs.

EEN NETOVERSCHRIJDEND CENTRAAL MELDPUNT VOOR DE OPVOLGING VAN JONGEREN UIT HET SECUNDAIR ONDERWIJS MET EEN PROBLEMATISCHE SCHOOLLOOPBAAN

Krachtlijnen

Scholen in de grotere steden worden meer en meer geconfronteerd met jongeren waarvan de schoolloopbaan problematisch verloopt. Een kwetsbare sociale achtergrond, maatschappelijke uitsluiting en kansarmoede behoren tot de belangrijkste oorzaken van het schools falen. De jongeren zijn schoolmoe, gaan spijbelen, ze zitten thuis achter hun pc, hangen rond op pleinen, in straten en winkelcentra en krijgen daar al gauw het etiket 'overlastjongeren' mee.

Sommige van deze jongeren stellen daarbij ernstig risicogedrag. Ze overschrijden met een zekere regelmaat de door de school en maatschappij vooropgestelde normen en grenzen en stellen agressief gedrag van alle aard. Op school stellen ze normoverschrijdend gedrag t.o.v. medeleerlingen, leerkrachten, opvoeders en directie. Ze vernielen moedwillig school- of andere infrastructuur, maken amok op het openbaar vervoer op weg van en naar school en zetten zo hun eerste stappen in de richting van de 'kleine' criminaliteit. Zij dragen bij tot de gevoelens van onveiligheid, maar bevinden zich anderzijds ook persoonlijk in een zeer onveilige situatie.

Hoewel het om een kleine minderheid van de schoolgaande jongeren gaat, is het een groep die zeer veel aandacht vraagt en ook moet krijgen. Deze groep jongeren adequaat begeleiden is echter geen eenvoudige opdracht. Ze wisselen frequent van school en/of studierichting en zijn voor hun begeleiders op school, op het CLB en/of de derde lijn erg moeilijk op te volgen.

Om deze grootstedelijke problematiek, die zich in Antwerpen bijzonder scherp stelt, aan te pakken, werkte de werkgroep **VISI**Er in opdracht van het college van burgemeester en schepenen in samenwerking met de **Antwerpse Onderwijsraad** en het **Algemeen onderwijsbeleid Antwerpen** een concreet voorstel uit voor een netoverkoepelende CLB-structuur, functionerend binnen een 'centraal meldpunt risicojongeren'.

Het centraal meldpunt (CMP) wil de schooluitval, de definitieve uitsluiting en het schoolshoppen in het secundair onderwijs in groot Antwerpen tegengaan. Het biedt daarvoor een goed op mekaar aansluitend en in hoge mate gestructureerd centraal gestuurde procesbegeleiding aan.

Gekoppeld aan deze procesbegeleiding verzamelt het meldpunt data met betrekking tot het profiel van de risicojongere en voorbeelden van succesvolle begeleidingsmodellen voor deze doelgroep.

Concreet

Het concept 'centraal meldpunt risicojongeren' werd vooraf besproken in de verschillende werkgroepen binnen de zeven sectoren die structureel verbonden zijn met **VISI**Er (de stedelijke regiecel risicojongeren).

Na voorbereidend overleg in de schoot van de Antwerpse onderwijsraad met de mandaathouders van de zeven CLB's die in Antwerpen actief zijn, ging het meldpunt effectief van start op 1 september 2003. De financiële middelen voor de infrastructuur en de vervanging van het door de CLB's ter beschikking gesteld personeel werden vrijgemaakt vanuit het Stedenfonds binnen het algemeen onderwijsbeleid Antwerpen. De kantoorruimte werd ter beschikking gesteld door Lerende Stad (stad Antwerpen)

Vanuit de zeven CLB's werden vijf halftijdse equivalenten vrijgemaakt voor de CMP-opdracht.

Hierdoor werd er een noodzakelijke structurele link met de CLB-werking gelegd en kon er een beroep gedaan worden op ervaren krachten.

De opdracht werd driedelig:

- *procesbegeleiding* van jongeren die uitvallen of dreigen uit te vallen;
- *dataverzameling* m.b.t.
 - o de profielen van risicojongeren
 - o het spijbelgedrag in Antwerpse scholen
 - o de uitschrijvingen op basis van een tuchtprocedure;
- *onderzoek* m.b.t.
 - o opvangstructuren voor jongeren die dreigen uit te vallen of uitvallen t.g.v. grensoverschrijdend gedrag, ernstig spijbelgedrag en schoolmoeheid
 - o begeleidingsmodellen voor scholen m.b.t. spijbelopvolging.

A. Procesbegeleiding

De risicojongeren worden door het begeleidende CLB aangemeld. Het meldpunt onderzoekt de aanmelding en doet in samenspraak met alle betrokken hulpverleners een gericht ondersteuningsaanbod.

Naast de CLB's kunnen er ook aanmeldingen komen uit de verschillende welzijns- en ondersteuningsdiensten uit de derde lijn, de sociale dienst van de jeugdrechtbank of het comité bijzondere jeugdzorg (schema in bijlage). Het meldpunt zal voor deze aanmeldingen steeds opnieuw contact opnemen met het CLB dat instaat voor de begeleiding van de jongere.

De begeleiding richt zich vooral op de volgende groepen jongeren:

- jongeren die definitief uitgesloten dreigen te worden wegens normoverschrijdend gedrag en/of ernstig spijbelgedrag;
- jongeren die definitief uitgesloten werden en nog niet opnieuw schoollopen;
- jongeren die na definitieve uitsluiting een nieuwe school vonden maar (verder) door de derde lijn begeleid moeten worden;
- jongeren die na een verblijf in een instelling ondersteund moeten worden bij hun herintegratie in een school;
- jongeren die leerplichtig zijn maar reeds langere tijd geen school meer lopen of nooit naar school gingen.

De procesbegeleiding verloopt in grote lijnen in vijf stappen.

1. Aanmeldings- en vraagverhelderingsfase

Bij de aanmelding gaat vooral aandacht naar de vraagverheldering. Met de aanmelder wordt de reden van aanmelding besproken en een eerste reeks afspraken gemaakt. Op deze manier krijgen alle betrokkenen meer inzicht in de situatie en wordt de aanmelding voorbereid ter bespreking in het CMP-team.

2. Teamfase

In de loop van de week wordt de aanmelding besproken op het CMP-team. Hier wordt beslist of het CMP de procesbegeleiding kan opnemen en wordt het meest wenselijke hulpverleningsvoorstel vastgelegd.

3. Intakefase

Aan de hand van een checklist wordt een uitgebreid profiel van de jongere gemaakt. Hier is er naast de onmiddellijke probleemstelling en de verwachtingen van de verschillende betrokkenen ook aandacht voor de vroegere schoolloopbaan, de gezinssituatie en andere omgevingsfactoren zoals bijvoorbeeld vrije tijd. Het meest wenselijke hulpverleningsaanbod wordt bij de intake teruggekoppeld naar de aanmelder.

4. Coachen van het hulpverleningsproces

Anders dan voordien, waar er vooral uitgegaan werd van het bestaande hulpverleningsaanbod, wordt er nu in de eerste plaats gezocht naar het 'meest wenselijke' hulpverleningstraject in functie van de vraag en de jongere.

Zo kunnen ook in het kader van de registratie- en onderzoekopdracht beter de hiaten in het bestaande aanbod in kaart gebracht worden.

Uiteraard wordt er bij het ontbreken van het meest wenselijke hulpverleningsaanbod gezocht naar de beste voor de hand liggende alternatieven.

Met de aanmelder worden afspraken gemaakt m.b.t.

- de te bereiken doelstelling;
 - taakafspraken rond de verschillende acties;
 - rolverdeling, follow-ups, overleg en coördinatie;
 - evaluatie en bijsturing van het hulpverleningstraject.
- om het meest wenselijke hulpverleningsvoorstel te definiëren wordt een vaste indeling gehanteerd met een dertigtal verschillende voorstellen van begeleiding, therapie en opvang.

5. Evaluatie

De evaluatie van de procesbegeleiding situeert zich op twee niveaus.

- Extern, door bevraging van de aanmelder en de bespreking van de bereikte resultaten;
- Intern, door het team.

Het meldpunt staat in voor het aansturen, bewaken en ondersteunen van het hulpverleningstraject en neemt dus zelf in principe geen begeleiding van jongeren op. In functie van de operationalisering van afspraken bij het openen van een dossier kan het wel nodig zijn om de jongere, de ouders en de andere partners fysiek samen te brengen en wordt er een door alle betrokkenen voor akkoord te ondertekenen overeenkomst opgesteld.

Om onduidelijkheid m.b.t. verwachtingen en mogelijkheden van de derdelijnsondersteuners te vermijden werden er met al de in het schema voorkomende diensten en organisaties duidelijke samenwerkingsafspraken gemaakt. Deze afsprakennota's worden jaarlijks geëvalueerd en waar nodig aangepast.

In het kader van het decreet Gelijke Onderwijskansen werkt het meldpunt samen met de bemiddelingscel van het lokaal overlegplatform.

Daarnaast kan het CMP, via het wekelijks teamoverleg met de coördinator van de jongerencoaches van het Antwerps Minderhedencentrum De8vzw, snel de vraaggestuurde coaching op wijkniveau aanspreken. De intensiteit en de duur van de coaching verschillen van jongere tot jongere en is afhankelijk van de aard van de problematiek waarmee de jongere te maken heeft. De coaches doen de opvolging in samenspraak met de schoolinterne begeleiding (de coach, de groene leerkracht,...) en of het CLB.

B. Dataverzameling

Het CMP verzamelt gegevens omtrent schooluitval t.g.v. normoverschrijdend gedrag en/of spijbelen.

Alle aanmeldingen worden elektronisch geregistreerd. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen de aanmeldingen waarbij een registratie volstaat, een consult gevraagd wordt en het openen van effectieve dossiers procesbegeleiding.

Daarnaast werden er in nauwe samenwerking met de databank sociale planning van de stad Antwerpen drie dataverzamelingsprogramma's ontwikkeld.

Het intakeprogramma

Het programma is in de eerste plaats een elektronisch dossier van de jongere. Het is een gebruiksinstrument dat de medewerkers van het CMP moet toelaten snel en adequaat data terug te vinden in functie van de lopende procesbegeleiding. Daarnaast maakt het programma met deze geïnformateerde dossiers het mogelijk om geanonimiseerd verbanden te leggen en conclusies te formuleren die het lokaal beleid moeten toelaten beter in te spelen op de noden van deze jongeren.

Het onderzoeksprogramma 'hulpverleningsvoorstellen'

Voor elke opgenomen procesbegeleiding wordt uitgegaan van het meest wenselijke hulpverleningsvoorstel. De registratie hiervan laat toe de hiaten m.b.t. het aanwezige hulpverleningsaanbod in kaart te brengen.

Ook hier zullen we verbanden kunnen leggen die het beleid moeten toelaten nieuwe en/of bestaande begeleidingsinitiatieven nog beter te enten op de profielen en noden van de jongeren en de verwachtingen van hun ouders en scholen.

Het spijbelregistratieprogramma

Via het CLB worden op drie meetmomenten, 1 december, 1 maart en 1 juni geanonimiseerd alle leerlingen geregistreerd die tien halve dagen (voor het voltijds onderwijs) en acht halve dagen (voor het deeltijds onderwijs) ongewettigd afwezig bleven.

Deze metingen moeten ons meer inzicht geven in het spijbelgedrag van de jongeren:

- over welke jongeren gaat het, leeftijd, geslacht?
- in welke onderwijsvormen, studierichtingen, graden zitten ze?
- in welke periode van het schooljaar spijbelen ze?
- hoeveel van deze leerlingen werden uitgeschreven?

Net als de data van het onderzoeksprogramma 'hulpverleningvoorstel' worden de data spijbelregistratie gebruikt in het kader van de onderzoeksopdracht.

C. Onderzoek

Opvangstructuren

In nauwe samenwerking met VISIEr werden een vijftigtal opvang- en begeleidings-initiatieven in binnen- en buitenland opgezocht en in kaart gebracht. Het gaat om schoolondersteunende of tijdelijk schoolvervangende initiatieven die rechtstreeks toegankelijk zijn.

Het is de bedoeling deze initiatieven via het onderzoeksprogramma 'hulpverleningvoorstel' te koppelen aan:

- de profielen en de noden van de jongere;
- de hiaten aan de aanbodzijde.

We gaan ervan uit dat we gerichte voorstellen zullen kunnen doen m.b.t. opvang- en begeleiding gebaseerd op de ervaringen opgedaan in binnen- en buitenland en geënt op de Antwerpse situatie.

Spijbelopvolging

Vanuit de spijbelregistratie worden in samenwerking met het betrokken CLB en de respectievelijke scholen, een zestigtal succesvolle spijbelbegeleidingen nauwer bekeken.

Het is de bedoeling deze 'goede voorbeelden' via de CLB's te verspreiden aan alle Antwerpse secundaire scholen. Er wordt bij de selectie dan ook rekening gehouden met goede voorbeelden vanuit verschillende onderwijsvormen, studierichtingen en graden.

Tot slot

De coördinatie van het hulpaanbod en de draaischijf-, doorgeef functie die het CMP opneemt, is in grote mate gebaseerd op een doelgerichte, goed gestructureerde data-uitwisseling en communicatie tussen de vele betrokken partners.

De nieuwsbrief

Naast de vaste overlegmomenten met de derde lijn en de informatiefolder verzorgt het CMP een driemaandelijks nieuwsbrief. Deze wordt verstuurd aan alle

partners en houdt hen o.a. op de hoogte van nieuwe initiatieven, onderzoeksgegevens en vragen.

Op termijn kan deze nieuwsbrief een vast item worden op de webstekken van de Lerende Stad en VISIEr.

De map 'uitvalpreventie'

In samenwerking met VISIEr, het Algemeen Onderwijsbeleid Antwerpen en het **overlegforum uitvalpreventie** werd het initiatief genomen om een map met de infolders van de verschillende partners ter beschikking te stellen van alle organisaties, diensten en hulpverleningsinitiatieven die instaan voor de opvang en begeleiding van risicjongeren in Antwerpen.

Het is de bedoeling met deze map een dynamisch, gebruiksvriendelijk en blijvend actueel werkinstrument aan te reiken. De inhoudsopgave, het overzicht van de verschillende projecten worden losbladig aangeboden om snel en gemakkelijk wijzigingen en/of aanvullingen mogelijk te maken.

Het CMP zal instaan voor de verspreiding.

Woordenlijst

De stedelijke regiecel risicjongeren VISIEr (stad Antwerpen). De regiecel moet *een integraal en geïntegreerd beleid ten aanzien van risicjongeren en jongerencriminaliteit realiseren* door het voorbereiden van het beleid over de sectoren heen. Het opzetten van een projectontwikkelingsbalie waarbij projecten inzake risicjongeren opgevolgd, aangestuurd en geëvalueerd dienen te worden. Het realiseren van een informatie- en documentatiecentrum voor diensten en organisaties en het opzetten van een communicatiestructuur. Momenteel zijn het algemeen welzijnswerk, de bijzondere jeugdbijstand, de integratiesector, de jeugdsector, de lokale politie, justitie en het onderwijs via antennes structureel met VISIEr verbonden.

De Antwerpse Onderwijsraad. De onderwijsraad is een overleg- en adviesorgaan met gemandateerden uit de vier grote onderwijsnetten, aangevuld met vertegenwoordigers van organisaties die nauw bij onderwijs betrokken zijn, de vakbonden en de leerlingen-vertegenwoordiging.

Overlegforum uitvalpreventie. Het overlegplatform van de belangrijkste derde lijnsorganisaties, diensten en hulpverleningsinitiatieven staan in voor de opvang en begeleiding van schooluitvallers in Antwerpen.

Algemeen onderwijsbeleid Antwerpen. De afdeling van de bedrijfseenheid Lerende stad (stad Antwerpen), waarbinnen gewerkt wordt aan een netoverschrijdende visie, waarin alle onderwijspartners aangesproken worden om initiatieven te nemen die passen in de context van een steeds veranderende stad die zich richt op de ontwikkeling van onderwijs en die vorming en het levenslang en levensbreed leren promoot.

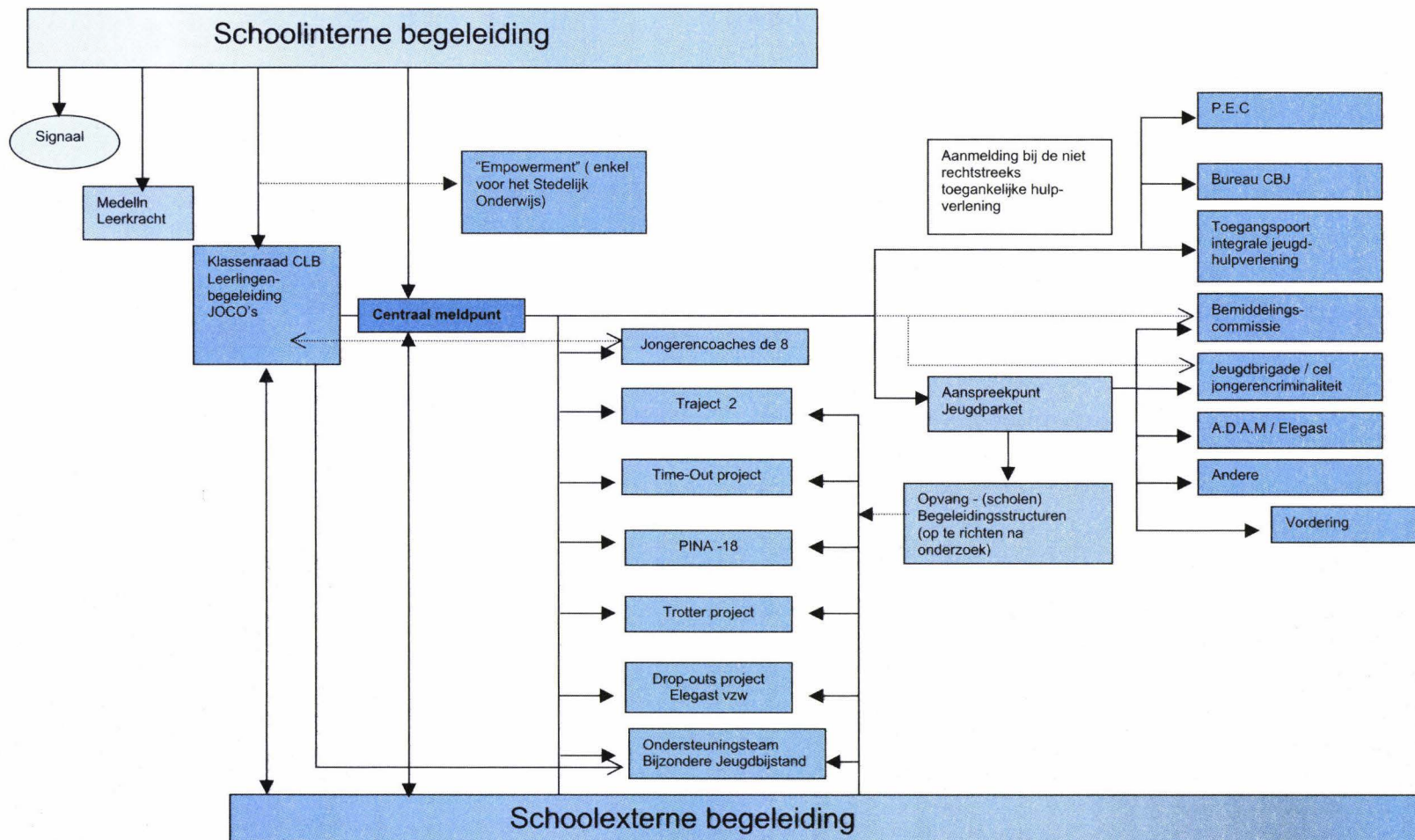
Luc CLAESSENS
Lerende Stad / AOBA
Lange Gasthuisstraat, 29
2000 Antwerpen

Bijlage: schema Antwerps netwerk uitvalpreventie

Bibliografie:

- Beleidsnota VISIEr www.visier.be
- Stedenfondsrapport juli-december 2003 jongerencoachingsproject

Het netwerk uitvalpreventie en opvang:



DRAAGKRACHT IN HET ONDERWIJS

Met de verwijzingen in het Gelijke Onderwijskansendecreet (GOK-decreet) en de discussies over inclusief onderwijs staat het begrip "draagkracht" weer volop in de belangstelling in de onderwijswereld (zie kader). Hoewel, het thema is nooit weg geweest. De laatste 20 jaar zijn er voortdurend meningen en visies geventileerd over de concentratiescholen. Ook daarbij ging en gaat het steeds weer over de grenzen aan de draagkracht, hoever die reikt en hoe kan vermeden worden dat die grenzen bereikt worden.

Ging het vroeger vrijwel uitsluitend over de instroom van leerlingen met andere culturele of etnische achtergronden, dan wordt het recht op inschrijving nu scherp gesteld op de aanwezigheid van leerlingen met leerstoornissen of met een handicap; waarbij een attest voor het type 8 geen recht op doorverwijzing geeft (zie kader). De basisvraag blijft echter dezelfde: het gaat om de overtuiging dat die groepen op een niet evenwichtige manier gespreid zijn, waardoor op een onevenredige manier een beroep wordt gedaan op de draagkracht van de betrokken scholen. Nu is daar echter nog een aspect bijgekomen: de specificiteit van de zorgvraag en de (nood aan) middelen om tot passende ondersteuning voor deze kinderen te komen.

De hele discussie wordt bovendien overschaduwd door een gevoel van onmacht om het tij te keren. 'Eens de grens van de draagkracht bereikt, kan je die alleen nog maar overschrijden, een weg terug is er niet!', zo vrezen althans een aantal scholen. Of, binnen een ruimere maatschappelijke context gezien: het dualisme dat andere maatschappelijke ontwikkelingen kenmerkt, wordt blijkbaar (onomkeerbaar?) ook in de schoolwereld bevestigd.

In sommige gevallen leidt dat tot defaitisme. Bijvoorbeeld omdat de mogelijke oplossingen niet altijd ten volle benut kunnen worden. 'Het decreet inzake Gelijke Onderwijskansen (GOK) biedt een instrument om leerlingen die een andere thuistaal hebben, naar een andere school door te verwijzen, maar wat heb je daaraan als er geen redelijke alternatieven voorhanden zijn?', zo vragen de scholen zich af. Bovendien gaat het bij GOK over slechts één achtergrondkenmerk waarop men zich kan beroepen om tot doorverwijzing te besluiten. En, zo benadrukken een aantal scholen, het is niet noodzakelijk (enkel) de thuistaal die voor problemen zorgt wanneer men binnen de school tot een haalbaar evenwicht wil komen.

Het minste wat men echter in het GOK-decreet zal moeten erkennen is dat het de vinger op de wonde legt en dat het de aanzet biedt om tot oplossingen te komen. Het gekozen criterium - (gebrek aan) taalvaardigheid (als gevolg van een andere thuistaal) steunt op voldoende wetenschappelijk onderzoek. Het is bovendien - samen met het opleidingsniveau van de moeder - het enige van de GOK-criteria dat niet vatbaar is voor een plotse wijziging. Het is daarom zeker te verdedigen hierop een mogelijkheid tot doorverwijzen te baseren. Het hanteren van een regio-gemiddelde geeft daarnaast ook een objectieve maatstaf waaraan scholen kunnen getoetst worden om zo te bepalen of ze wettelijk mogen doorverwijzen.

Een tweede mogelijkheid tot doorverwijzen die in het GOK-decreet voorzien wordt, is de aanwezigheid van een oriënteringsverslag naar het buitengewoon onderwijs van de types 1 tot en met 7 (zie kader). Of deze leerlingen wel of niet worden doorverwezen is een beslissing van de betrokken inrichtende macht. Die moet daarover overleggen met de ou-

Achtergrondinfo:

Het Gelijke Onderwijskansendecreet

Het Gelijke Onderwijskansendecreet of GOK-decreet garandeert het **inschrijvingsrecht** in de school of de vestigingsplaats naar keuze op voorwaarde dat de leerling voldoet aan de toelatingsvoorwaarden (instapleeftijd,...) en dat de ouders het pedagogisch project en het schoolreglement onderschrijven. Enkel op basis van veiligheidsredenen (de school is "vol" en een bijkomende inschrijving zou de veiligheid van andere reeds ingeschreven leerlingen in het gedrang brengen...) kunnen leerlingen **geweigerd** worden.

Wanneer de gangbare communicatie binnen het gezin (thuistaal) niet het Nederlands is, kan een leerling **doorverwezen** worden, maar dan enkel op voorwaarde dat de school 10% meer van deze leerlingen heeft dan het gemiddelde van het geografisch gebied waarin ze ligt (het zogenaamde regio-gemiddelde). Leerlingen met een attest voor buitengewoon onderwijs - behalve een attest voor type 8 - kunnen ook doorverwezen worden indien de school meent dat hun aanwezigheid de draagkracht zou overstijgen, en zij niet kunnen instaan voor het nodige specifieke onderwijs, verzorging of therapie. Het kind zal dan in een andere school voor buitengewoon of gewoon onderwijs ingeschreven worden, waar de opvang en de ondersteuning beter aangepast is.

Achtergrondinfo:

de types in het buitengewoon onderwijs

- type 1:** kinderen met een *licht mentale* (= geestelijke) handicap
- type 2:** kinderen met een *matige of ernstige mentale* handicap
- type 3:** kinderen met *ernstige emotionele of gedragsproblemen*
- type 4:** kinderen met een *fysieke* (= lichamelijke) handicap
- type 5:** kinderen die opgenomen zijn in een *ziekenhuis* of op medische gronden verblijven in een *preventorium*
- type 6:** kinderen met een *visuele* handicap (= gezichtsstoornis)
- type 7:** kinderen met een *auditieve* handicap (= gehoorstoornis)
- type 8:** kinderen met ernstige *leerstoornissen*

ders en letten op de beschikbare ondersteunende maatregelen, het advies van het begeleidend CLB en het advies van de participatieraad of de schoolraad.

Het feit dat hier adviezen worden in rekening gebracht duidt al op een moeilijke objectiverbaarheid. Intussen stellen we immers vast dat de meningen en principiële stellingnamen

op dit vlak ook binnen een school en/of inrichtende macht nogal eens kunnen verschillen. Sommigen menen dat kinderen met een oriënteringsattest naar het buitengewoon onderwijs per definitie niet (voldoende) kunnen geholpen worden in gewone scholen. Anderen neigen eerder tot nuanceren en willen dat principe niet blind toepassen. Combineer dit met de positie van de ouders die in dit geval de vragende partij zijn (waren ze dat niet dan zouden ze hun kind in het buitengewoon onderwijs inschrijven) en men krijgt een moeilijke evenwichtsoefening. De kans om hierin een voor iedereen aanvaardbaar compromis te vinden is daarbij niet zo vanzelfsprekend.

De bedoeling van dit artikel is niet om tot een opsomming te komen van elementen die zouden kunnen leiden tot een beslissing over al dan niet inschrijven. Dat moet het resultaat zijn van een afgewogen individueel beslissingsproces. Het loont echter de moeite om een aantal overwegingen die kunnen helpen om het begrip "draagkracht" in individuele gevallen beter te omschrijven, op een rijtje te zetten.

Bekijk het individueel

Elke ouder die met het verzoek tot inschrijving bij een school aanklopt, verwacht een positief antwoord. Dat is zo voor kinderen met én zonder oriënteringsattest. Elke ouder heeft ook het recht om te vernemen waarom de school meent dat een inschrijving niet opportuun zou zijn. Dat wil niet zeggen dat de ouders die opvatting van de school ook zullen delen. Maar in elk geval hebben zij het recht om te weten waarom de school meent dat die opvattingen *voor hun kind* van toepassing zijn.

Dit betekent twee dingen:

- a) de school moet beschikken over een doorzichtige inschrijvingsprocedure en
- b) de ouders moeten voldoende *individueel -specifieke* argumenten krijgen en de kans krijgen om daarop in te gaan.

Antwoorden vanuit een principiële opstelling ('Wij aanvaarden geen kinderen met een doorverwijzingsattest naar Buitengewoon Onderwijs en we wensen daar verder niet over te praten!') kunnen dus niet en zijn overigens ook in strijd met de decretale bepaling die *overleg* met de ouders vooropstelt.

Wat zijn de verwachtingen?

Een andere overweging betreft de verwachtingen die ouders en school hebben. Dat men zijn kind in een gewone school wil inschrijven betekent niet noodzakelijk dat men ook een "gewoon" leertraject verwacht. Wie als ouder een kind met het Down-syndroom inschrijft verwacht allicht geen probleemloze schoolloopbaan die aan het eind van het 6^{de} leerjaar tot een getuigschrift Basisonderwijs leidt. Als de school in dit geval als (enig) argument het niet (kunnen) voldoen aan de eindtermen inroept, is dat dus niet ter zake. Wat uiteraard niet betekent dat men hoe dan ook tot een inschrijving moet komen, alleen dan niet enkel op basis van dit argument.

Men gaat er over het algemeen van uit dat ouders bij de inschrijving in een school een overwogen keuze maken die in het verlengde ligt van het belang van het kind op korte en op langere termijn. Dit betekent dat de ouders ervan overtuigd zijn dat de gekozen optie past binnen de mogelijkhe-

den en de belangstellingssfeer van hun kind. Het blijft verwonderen dat sommigen ervan uitgaan dat ouders van kinderen met een handicap deze inschatting niet, of in elk geval minder adequaat zouden kunnen maken. Dat houdt impliciet een ontkenning in van de expertise als ouder, die toch als eerste goed geplaatst is om als opvoedingsexpert t.a.v. *zijn eigen kind* te kunnen oordelen over wat wel en niet haalbaar en aangewezen moet worden geacht.

Het belang van de leerling?

Een kind wordt niet zomaar ingeschreven in een school. Het komt er terecht in een hele context van impliciete en expliciete verwachtingen inzake al dan niet gewenst gedrag, inpassing in een (eventueel al bestaande) groep, mogelijke verschillen in visie binnen het schoolteam, etc.

Het is best mogelijk dat in het belang van het betrokken kind geprobeerd wordt om de inschrijving af te houden. Tegelijk schermen sommige scholen misschien met deze elementen om er een principiële weigering achter te verschuilen. In het belang van het kind kunnen nogal tegenovergestelde standpunten worden ingeroepen en het gevaar is niet denkbeeldig dat ook hier de ouders een andere inschatting maken dan de school over wat al dan niet in het belang van *hun* kind ligt.

Die standpunten kunnen trouwens ook in de tijd evolueren: sommige directies die eerder wantrouwend stonden tegenover de inschrijving van kinderen met een handicap, zijn na verloop van tijd geëvolueerd tot overtuigde voorstanders. Het omgekeerde is wellicht even zeer waar.

Het is daarom zeker aangewezen om ook met de concrete context van de betrokken school rekening te houden. Je moet als ouder al sterk staan om, met het welzijn van je kind als inzet, te proberen om een aarzelende directie en/of leerkracht te overtuigen om je kind toch in te schrijven. Want je moet daarbij niet alleen optornen tegen gebrek aan goede wil die je in bepaalde scholen ontmoet, je moet evenzeer op je hoede zijn voor misschien te lichtzinnig enthousiasme, gebaseerd op veel goede wil, echter zonder dat de nodige voorwaarden aanwezig zijn om effectief tot een goede opvang en begeleiding te komen.

De mogelijke ondersteuning afwegen

De beschikbare ondersteuning kan nogal eens verschillen van geval tot geval.

Uiteraard hangt de afweging van wat aan ondersteuning nodig is af van de specifieke situatie van het betrokken kind. Ook hier geldt dat generalisering een precies oordeel over de individuele noden in de weg staat. Daarnaast kunnen de voorhanden zijnde middelen ook variëren naargelang de (financiële) draagkracht van de ouders en de hulpmiddelen die via verschillende kanalen ter beschikking kunnen gesteld worden (Geïntegreerd Onderwijs, aangepaste leermiddelen, externe begeleiding,...).

Soms wordt ook te weinig aandacht geschonken aan de goede omschrijving van de noden tot ondersteuning en de middelen die hierbij nodig geacht worden. Dat een school bv. geen traplift heeft hoeft niet noodzakelijk een bezwaar te zijn om een kind in een rolstoel in te schrijven: misschien kan men eenvoudig van klaslokaal wisselen zodat die lift er helemaal niet hoeft te komen.

Hoe zwaar is de school al "belast"?

De meest voor de hand liggende optie om integratie van kinderen met een handicap te realiseren is dat men zou terecht kunnen bij die school die men zou kiezen als het kind geen handicap zou hebben.

Vanzelfsprekend zal die mogelijkheid ook afhangen van wat in de school al gebeurt. Het is evident dat in een klas waar al een kind zit waaraan (heel) veel extra zorg moet besteed worden, een bijkomende inschrijving kan afgewezen worden. Het mag niet zo zijn dat scholen die in dit verband al hun verantwoordelijkheden opnemen daarom ook inschrijvingen moeten realiseren die hun zorgcapaciteit overstijgen. Men mag geen inschrijving afdwingen met het argument dat een bepaalde school de nodige ervaring bezit, als dat tot gevolg heeft dat de school precies daardoor tot een overbevraging van die expertise komt. We moeten het buitengewoon onderwijs niet in een "gewone" school organiseren: dat staat haaks op de integratiegedachte.

Tegelijk is het wenselijk dat de haalbaarheid van bepaalde inspanningen die scholen doen, ruimer gekend worden. Er zijn prachtige voorbeelden van soms verre gaande integratie van kinderen met een handicap in "gewone" scholen. Het zou goed zijn dat andere scholen hierover geïnformeerd worden en daaruit het nodige vertrouwen putten. Dat doe je niet met naïef-idealistische verhalen, wel met eerlijke verslagen over de eigen twijfels, aarzelingen en mislukkingen en over de redenen waarom men er toch blijft in geloven.

Uiteraard blijft de vraag dubbel: niet alleen moet afgewogen worden wat de draagkracht in de concrete situatie is, we moeten ook durven kijken naar wat ze zou kunnen zijn. Is er binnen het schoolteam voldoende aandacht voor differentiatie, voor het uitzetten van aangepaste individuele leertrajecten, voor gerichte nascholing, voor mogelijkheden tot samenwerking met externen die als coach kunnen optreden,...? Heeft men de nodige expertise en voldoende zicht op wat de praktische gevolgen zijn van de specifieke nood van het kind waarvoor een inschrijving gewenst wordt? Mogelijk is het allemaal veel eenvoudiger dan men vreest, of is men juist geneigd de complexiteit van wat te wachten staat te onderschatten... Dit maakt de discussies moeilijk, soms irrationeel en in elk geval delicaat.

Sociale druk?

Een argument dat door sommigen gebruikt wordt om kinderen met bijzondere (of beter extra-) onderwijsnoden niet in te schrijven is dat van de sociale druk: andere kinderen en/of hun ouders nemen het niet dat er (te) veel aandacht gaat naar één of enkele kinderen en daardoor zou het peil van de hele groep erbij inschieten. Het verhaal is dan: 'wij (de school) staan wel open voor deze inschrijving maar de andere ouders zouden niet akkoord zijn'.

Het is niet altijd duidelijk of dit echt strookt met de realiteit, of dit al bevraagd is en of aan ouders met eventuele bezwaren voldoende duidelijk gemaakt werd wat de inschrijving van een bepaalde leerling (met extra noden) voor de rest van de (klas)groep concreet zou betekenen. Soms is het ook een beetje hypocriet: men vindt wel dat iedereen een plaats in de maatschappij moet kunnen opeisen maar men weigert dat principe op de eigen school toe te passen... We hebben het dan uiteraard niet over die situaties waarin objectieve redenen kunnen bestaan om

een inschrijving als minder of niet aangewezen te beschouwen, bv. wanneer de veiligheid van zowel het kind als de klasgenoten in gevaar zou komen.

Met andere woorden: de sociale druk waarnaar men verwijst is niet altijd echt aanwezig en zelfs als die er zou zijn blijft nog de vraag wat de school kan en moet doen wanneer zij van mening is dat die onterecht is. Als er binnen het eigen opvoedingsproject geen reden is om dergelijke kinderen te weigeren is het vanzelfsprekend dat men dit als argument kan gebruiken om dergelijke bezwaren te pareren. Doet men dat niet dan heeft dat pedagogisch project nog weinig waarde.

Via de Lokale Overlegplatforms, waar alle scholen uit een bepaalde regio elkaar, en andere relevante partners ontmoeten, hebben scholen die zich wel openstellen trouwens ook de mogelijkheid om enige sociale druk in de andere richting te leggen: Hoe kan het dat bepaalde scholen wel een hoge draagkracht hebben en andere - met een vergelijkbare leerlingenpopulatie en opleidingen - niet? Welke mechanismen verhinderen andere scholen om hun draagkracht te verhogen? Het kan toch niet zo zijn dat we het onderwijslandschap gaan opdelen in scholen mét, en scholen zonder (extra) draagkracht. Dat valt moeilijk te verdedigen in een onderwijsbestel waarin allen kunnen genieten van dezelfde ondersteunende maatregelen indien ze leerlingen met dezelfde achtergrondkenmerken binnen hun schoolmuren hebben.

Wat nu?

Het zal duidelijk zijn dat een oplossing voor deze moeilijke kwestie niet zomaar voor de hand ligt. Drie zaken staan voorop:

Met generaliseren doen we tekort aan zowel de situatie van de betrokken leerling als aan die van de betrokken school. Enkel via overleg op basis van voldoende informatie en openheid is in individuele gevallen een genuanceerde beslissing mogelijk.

Een beslissing moet tot stand komen op basis van rationele argumenten.

Of daarmee telkens ook een oplossing uit de bus komt die voor alle betrokkenen (emotioneel) aanvaardbaar is, valt te betwijfelen. Het feit dat de eindbeslissing toch bij de school ligt en enkel *formele* elementen betrokken kunnen worden bij de beoordeling van een betwiste doorverwijzing, geeft al duidelijk aan wie de zwakke partner in het geheel is. Tegelijk zou het natuurlijk geen goede zaak zijn als een inschrijving formeel afgedwongen kan worden terwijl ze geen uitzicht biedt op een maximaal aangepaste opvang en begeleiding van de betrokken leerling.

Er zal nooit een wiskundige formule gevonden worden om de draagkracht van een school te bepalen. Wel kunnen voldoende mogelijkheden aangereikt worden om tot een meer gefundeerd oordeel te komen waardoor men een beslissing misschien soms wel betreurt maar ze toch ook grijpt.

Gil THYS

Departement Onderwijs van de
Vlaamse Gemeenschap
contactadres: Bijlokenvest 29
9000 Gent



GELIJKE KANSEN IN HET ONDERWIJS?

Het onderzoek¹ dat we hieronder beschrijven is een poging om de kansengelijkheid in het Vlaamse onderwijs te evalueren. Nadat we een korte historiek van dit onderzoeksdomein hebben gegeven, bespreken we de resultaten.

Een halve eeuw geleden kwam het onderzoek naar de kansengelijkheid in het onderwijs op gang. Dit was het logische antwoord op de fundamentele veranderingen die de samenleving had ondergaan (Coleman, 1968; Karabel & Halsey, 1977). Met de overgang van de pre-industriële naar de industriële en post-industriële samenleving kwam de continuïteit op de arbeidsmarkt in het gedrang nadat de vanzelfsprekende opvolgingssituatie van vader op zoon doorbroken werd. Vanaf toen stond niet meer vast wie welk beroep zou uitoefenen en bijgevolg ook niet wie wat zou studeren. De sociaal selectieve toegang tot geprivilegieerde opleidingen en beroepen was binnen de nieuwe maatschappelijke context niet meer te verantwoorden en een rechtvaardigheidsperspectief drong zich langzamerhand op.

In het onderzoek over de democratisering van het onderwijs dat door deze evolutie op gang is gekomen kreeg de impact van de socio-economische status, al dan niet vanuit genderperspectief, op de onderwijsloopbaan specifieke aandacht (Coleman et al., 1966; Jencks, et al.; 1972; Vandekerckhove & Huyse, 1976; Stinissen, 1986, 1987a, 1987b; Lammertyn, 1987, 1992; Verhoeven, Vandekerckhove & Huyse, 1992; Tan, 1998). Eind jaren '80 ontwikkelde de invloed van etniciteit op de schoolloopbaan zich tot een autonoom onderzoeksthema binnen het Vlaamse onderwijsonderzoek. Dit gebeurde onder invloed van de intrede van een groeiend aantal leerlingen van Italiaanse afkomst en later ook van Turkse en Maghrebijnse afkomst in het Vlaamse onderwijs als gevolg van het tewerkstellings- en migratiebeleid dat respectievelijk tijdens de jaren veertig en zestig gevoerd werd (Roosens, 1989). Samen met het marginaliseren van het terugkeerbeleid, de institutionele uitbouw van een migrantenbeleid op federaal en iets later op Vlaams niveau, kwam het onderzoek naar etniciteit in een stroomversnelling terecht (Martens & Caestecker, 2001; Caestecker, 2001; Verlot, 2001). Het feit dat deze bevolkingsgroepen integraal deel uitmaakten van de samenleving leidde ertoe dat ze als doelgroep mee opgenomen werden in het rechtvaardigheidsvraagstuk

over de participatiekansen in het onderwijs, de arbeidsmarkt, de politiek, de gezondheidszorg, etc..

Naar elk van de genoemde drie achtergrondkenmerken, geslacht, etniciteit en socio-economische status, werd dus in Vlaanderen vanaf de tweede helft van de jaren '80 onderzoek verricht, maar zelden werden de drie achtergrondkenmerken in relatie tot elkaar bestudeerd (Van der Heyden & Michielsens, 2001). Dit kwam onder andere doordat men, althans voor kwantitatief onderzoek, over voldoende respondenten moest beschikken om over de onderscheiden categorieën uitspraken te kunnen doen. Een andere reden hiervoor is dat de onderscheiden subgroepen het onderzoeksobject vormden van verschillende wetenschappelijke disciplines: socio-economische status en geslacht behoorden eerder tot het sociologisch en psychologisch onderzoeksdomein en etniciteit eerder tot het antropologische (Verlot, 2001).

Met de analyses waarover we hier rapporteren, willen we in de Vlaamse situatie de effecten van geslacht, socio-economische status en etniciteit op de schoolloopbaan nagaan met bijzondere aandacht voor eventuele interacties tussen de drie achtergrondkenmerken. De tweede onderzoeksvraag luidt: 'Wat is de bijdrage van het secundair onderwijs aan deze effecten'. Hiervoor vertrekken we vanuit een meritocratische visie op het onderwijs. Deze visie steunt op de idee dat iedereen een positie moet kunnen bekleden die overeenstemt met zijn of haar capaciteiten en inzet. Niet de afstamming maar de capaciteiten en de inzet zijn de legitieme criteria om de verdeling van verschillende maatschappelijke posities te organiseren en te rechtvaardigen.

Het onderzoeksoepzet

De onderzoeksvragen trachten we te beantwoorden met behulp van de data van het LOSO-project. In het LOSO-project werden twee regio's in Vlaanderen ge-

selecteerd waarbinnen in principe alle leerlingen die in het schooljaar 1990-1991 het secundair onderwijs hebben aangevat werden opgenomen. Het voordeel van deze werkwijze is dat het mogelijk werd de loopbanen van deze leerlingen te volgen met een minimum uitval van respondenten (Van Damme et al., 1997). In totaal werden ongeveer 6400 leerlingen gedurende 10 jaar uitgebreid gevolgd aan de hand van tests, toetsen en vragenlijsten. Informatie werd verzameld over de leerlingen, het ouderlijk milieu en het schoolmilieu.

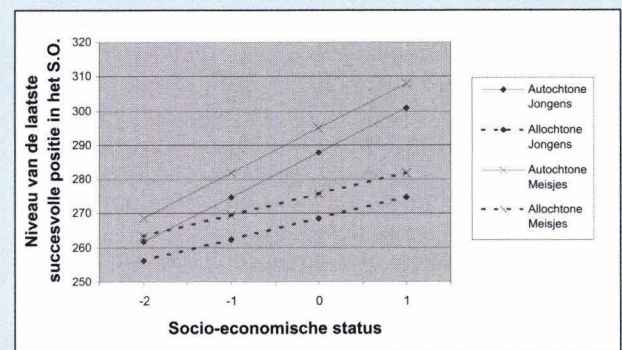
Met het oog op het beantwoorden van de onderzoeksvragen hebben we een variabele geconstrueerd die voor elke leerling een bereikt onderwijsniveau weergeeft. Meer bepaald hebben we nagegaan wat de laatste succesvolle positie in het secundair onderwijs van elke leerling was (b.v. 6e leerjaar Latijn-wetenschappen, 5e leerjaar electro-mechanica, 6e leerjaar houtbewerking, BuSO,...). Deze posities kregen vervolgens een niveauscore toegekend die berekend werd op basis van de gemiddelde intelligentie van de leerlingen (gemeten op 12 jaar) in de onderwijspositie en het leerjaar van de onderwijspositie. Op deze wijze verkregen we een hiërarchische ordening van alle onderwijsposities. De keuze voor de gemiddelde intelligentie van de leerlingen binnen één onderwijspositie om de hiërarchie op te baseren werd gemaakt vanuit de doelstelling een zo objectief mogelijke hiërarchie op te stellen gegeven de middelen aanwezig in de dataset van het LOSO-project. De voorkeur voor de gemiddelde intelligentie blijft echter subjectief. Drie redenen hebben ons ervan overtuigd de intelligentie te verkiezen boven de schoolse prestaties. Een eerste reden is dat de intelligentie een doorheen de tijd stabiel concept is dan de schoolse prestaties (eveneens gemeten bij de start in het secundair onderwijs). Een tweede reden is dat de intelligentie naar een éénduidiger concept verwijst dan de schoolse prestaties. De intelligentie kan gezien worden als een indicatie van de capaciteiten terwijl de schoolse prestaties beschouwd kunnen worden als het resultaat van het samenspel van de inzet en van de capaciteiten. Een derde reden is dat uit voorgaand onderzoek is gebleken dat de schoolse prestaties een betere voorspeller van het bereikte onderwijsniveau zijn dan de intelligentie. Aangezien we in dit onderzoek zowel de prestaties als de intelligentie gebruiken om de eindonderwijsposities te voorspellen zou het hiërarchisch ordenen op basis van de gemiddelde schoolse prestaties te zeer tot een cirkelredenering leiden.

De meeste statistische analysetechnieken zijn gebaseerd op de premisse van onafhankelijkheid van de analyse-eenheden. Omdat leerlingen van eenzelfde school niet als onafhankelijk van elkaar beschouwd kunnen worden, gebruiken we hier multiniveau modellen. In deze modellen wordt er van uitgegaan dat leerlingen (niveau 1) gegroepeerd zitten binnen scholen (niveau 2). Met dit soort modellen is het bovendien mogelijk na te gaan hoeveel procent van de variatie in de afhankelijke variabele zich op de verschillende niveaus bevindt. In de voorliggende analyses is 27% van de variatie in de afhankelijke variabele gesitueerd op het schoolniveau. Met andere woorden, als we enkel de scholen kennen waar de leerlingen schoollopen kunnen we reeds een vierde van de totale varia-

tie voorspellen. De resterende 73% variatie hangt samen met verschillen tussen leerlingen binnen scholen.

Ongelijke uitkomsten!

Een eerste stap in de analyse is het voorspellen van het niveau van de laatste positie in het secundair onderwijs aan de hand van het geslacht, de socio-economische status en de etniciteit van de leerlingen. Zo krijgen we een zicht op de *totale effecten* van het geslacht, de socio-economische status en de etniciteit. Deze effecten laten het vervolgens toe het gemiddelde niveau van de laatste succesvolle positie in het secundair onderwijs te voorspellen voor elke subgroep die we kunnen vormen op basis van de categorieën van geslacht, socio-economische status en etniciteit (waarbij de etniciteit gebaseerd is op het geboorteland van de ouders en waarbij de socio-economische status gebaseerd is op het onderwijsniveau van de ouders: -2 voor wie zelfs geen getuigschrift lager onderwijs behaalde tot +1 voor wie een diploma hoger onderwijs behaalde).



Als we de totale effecten bekijken zien we dat - zoals blijkt uit de grafiek - meisjes en autochtonen een hoger onderwijsniveau bereiken dan respectievelijk jongens en allochtonen en dat leerlingen met een hogere socio-economische status een hoger onderwijsniveau bereiken dan leerlingen met een lagere socio-economische status. Bovendien zien we dat er een interactie optreedt tussen de effecten van de socio-economische status en de etniciteit: het effect van de socio-economische status is minder sterk bij allochtone leerlingen.

Autochtone meisjes met een hoge socio-economische status behalen het hoogste onderwijsniveau gevolgd door autochtone jongens met een hoge socio-economische status. Het laagste onderwijsniveau vinden we bij de allochtone jongens met een lage socio-economische status. Tussenin bevinden zich de autochtone leerlingen met een lage socio-economische status, de allochtone meisjes en de allochtone jongens met een hoge socio-economische status.

Er zijn dus aanzienlijke verschillen tussen de subgroepen wat de uitkomst in het onderwijs betreft. Vanuit een meritocratisch perspectief dringt volgende vraag zich op: 'Zijn de ongelijke uitkomsten het resultaat van ongelijke behandeling in het onderwijs of zijn ze

toe te schrijven aan verschillen in leerlingkenmerken die samenvallen met de onderscheiden subgroepen? Indien bijvoorbeeld blijkt dat meisjes intelligenter zijn dan jongens dan is het vanuit meritocratisch perspectief gerechtvaardigd dat zij een hoger onderwijsniveau behalen dan jongens.

En wat betekent dit interactie-effect tussen socio-economische status en etniciteit? Mede omdat de hoge categorieën van socio-economische status bij de allochtonen weinig voorkomen, betekent dit concreet dat het feit dat de ouders of één van de ouders het volledig lager onderwijs of enkele jaren van het secundair onderwijs succesvol afgewerkt heeft, bij de allochtonen minder effect heeft dan bij autochtonen. (En vanzelfsprekend is het bij autochtonen uitzonderlijk dat geen van beide ouders zelfs het lager onderwijs niet met succes afgewerkt heeft.)

Ongelijke behandeling?

Om de bijdrage van het secundair onderwijs aan deze effecten te evalueren vertrekken we van een meritocratische visie op het onderwijs. Met andere woorden, we herhalen de analyse maar eerst trachten we het onderwijsniveau zo goed mogelijk te voorspellen aan de hand van ondermeer de intelligentie en de prestaties bij aanvang van het secundair onderwijs. Immers, als meisjes zoals gezegd bijvoorbeeld intelligenter zijn dan jongens dan is het gerechtvaardigd dat zij ook een hoger onderwijsniveau behalen dan jongens.

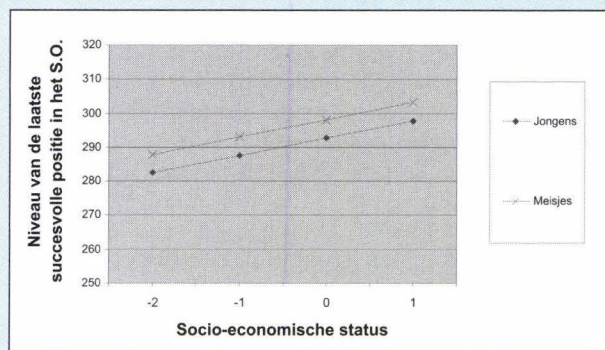
Voor deze analyse gaan we na in welke mate we het onderwijsniveau van de leerlingen kunnen verklaren aan de hand van de intelligentie en de prestaties op schoolse toetsen (beide gemeten bij de aanvang van het secundair onderwijs). Als subjectieve maat van de capaciteiten en de inzet werd ook de beoordeling door de leerkracht lager onderwijs als voorspeller opgenomen in de analyses.

Een eerste vraag die we ons hierbij stellen is: 'Welke leerlingkenmerken voorspellen het beste het niveau van de laatste succesvolle positie in het secundair onderwijs?'. De voorspellende kracht van de prestaties op schoolse toetsen bij aanvang van het secundair onderwijs is groter dan die van de twee andere leerlingkenmerken. Op de tweede plaats komt de subjectieve leerkrachtbeoordeling en in zeer beperkte mate verklaart de intelligentie ook nog een bijkomend deel van het niveau van de laatste succesvolle positie in het secundair onderwijs.

We zijn echter vooral geïnteresseerd in de effecten van geslacht, socio-economische status en etniciteit. Wat rest er nog van deze effecten als we rekening houden met mogelijke groepsverschillen op vlak van intelligentie en prestaties bij de start van het secundair onderwijs. Met andere woorden, als we leerlingen vergelijken die gelijk scoorden op de intelligentietest en de schoolse toetsen en die een gelijke beoordeling kregen van de leerkracht lager onderwijs, vinden we dan nog steeds effecten van geslacht, socio-economische status en etniciteit?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden hebben we de variabelen geslacht, socio-economische status en

eticiteit toegevoegd aan het model waarin gecontroleerd wordt voor de aanvangsprestaties, de intelligentie en de leerkrachtbeoordeling. De resultaten worden weergegeven in de grafiek.



Nog steeds behalen meisjes een hoger onderwijsniveau dan jongens maar de kloof is nu minder groot. Een leerling met een hogere socio-economische status behaalt een hoger onderwijsniveau dan een leerling met een lagere socio-economische status die even hoog scoort op de intelligentietest en op de prestatietoetsen bij aanvang van het secundair onderwijs. Ook het effect van de socio-economische status is kleiner geworden in vergelijking met de analyse waarin geen rekening gehouden werd met de intelligentie en de aanvangsprestaties. Het meest in het oog springende resultaat is het verdwijnen van het effect van etniciteit. Met andere woorden, als we autochtone leerlingen vergelijken met allochtone leerlingen die gelijk scoorden op de intelligentietest en de prestatietoetsen bij aanvang van het secundair onderwijs en die dezelfde socio-economische status en hetzelfde geslacht hebben, dan is er geen beduidend verschil in het niveau van de laatste succesvolle positie in het secundair onderwijs die beide groepen bereiken.

Een implicatie van onze resultaten zou kunnen zijn dat wat betreft het gelijkekansen beleid in het secundair onderwijs er geen behoefte is aan specifieke financiering op basis van het al dan niet allochtoon zijn van leerlingen. Toch willen we enkele reflecties formuleren bij ons onderzoek en bij de bekomen resultaten.

Is het feit dat meisjes een hoger onderwijsniveau behalen dan jongens, ook als ze even goed scoorden op de intelligentietest en de prestatietoetsen, een indicatie van ongelijke behandeling in ons secundair onderwijs? Is het feit dat allochtone en autochtone leerlingen, die even goed scoorden bij aanvang van het secundair onderwijs, een gelijk onderwijsniveau behalen een indicatie van een gelijke behandeling van allochtonen en autochtonen in het Vlaamse secundair onderwijs?

Dat het effect van etniciteit verdwijnt indien we controleren voor de aanvangsintelligentie en de aanvangsprestaties kunnen we verklaren met het feit dat allochtonen gemiddeld slechter scoren op de test en toetsen dan de autochtone leerlingen. In onze data scoren de allochtone leerlingen bijna één standaarddeviatie lager op de intelligentietest, een bevinding die in de meeste onderzoeken tot uiting komt. De

vraag die we ons bijgevolg stellen is of we er vanuit mogen gaan dat eenzelfde score op een intelligentietest of schoolse toets voor een allochtone leerling dezelfde betekenis heeft als voor een autochtone leerling. Antropologen, psychologen en sociologen zijn het er in grote mate over eens dat de capaciteiten van allochtonen systematisch onderschat worden met de gebruikelijke intelligentietests. Stellen dat allochtone leerlingen eenzelfde onderwijsniveau behalen als autochtone leerlingen als we gelijke leerlingen met elkaar vergelijken is ons inziens dan ook niet helemaal correct. Wellicht onderschatten we de 'ware' aanvangskenmerken van de allochtonen enigszins en in dit geval zouden we - bij een gelijke behandeling én bij gelijke uitkomsten - eigenlijk een hogere onderwijspositie voor de allochtonen moeten voorspellen. We mogen dus aannemen dat allochtonen ook in ons secundair onderwijs nog een beperkte bijkomende achterstand oplopen. Ook wat het oordeel van de leerkracht van het lager onderwijs betreft kunnen analoge bedenkingen geformuleerd worden. Wellicht is het feit dat een leerling een hoge of lage socio-economische status heeft en allochtoon of autochtoon is, al in zeker mate mee verrekend in dat oordeel.

Wat onze resultaten in elk geval duidelijk maken is dat de grote achterstand van allochtonen opgelopen wordt vooraleer het secundair onderwijs aangevat wordt. En dat de specifieke inspanningen die nodig zijn zich dan ook op het basisonderwijs én de periode die daaraan vooraf gaat zullen moeten concentreren. Wat onze resultaten in elk geval ook bevestigen is dat de ongelijke onderwijskansen in sterke mate samenhangen met de socio-economische status van de leerlingen.

Wat het verschil tussen jongens en meisjes betreft kunnen we een gelijkaardige opmerking maken als wat betreft de allochtonen. Meisjes scoren doorgaans iets lager op intelligentietests. Als we die globale lagere intelligentiescore van meisjes (en meer in het bijzonder wat betreft de numerieke intelligentie en het ruimtelijk voorstellingsvermogen; inzake verbale intelligentie doen meisjes het immers beter) ook interpreteren als het gevolg van een 'cultural bias' van intelligentietests dan overschatten onze resultaten in feite de voorsprong van meisjes. Echter, we kunnen verwachten dat de foutmarge hier niet zo groot is als bij de vergelijking van allochtone leerlingen met autochtone leerlingen. We zijn dan ook geneigd te stellen dat meisjes meer voordeel halen uit het onderwijs en/of dat het onderwijs beter afgestemd is op meisjes dan op jongens.

De bedenkingen die we hier geformuleerd hebben moeten duidelijk maken dat er nog steeds een kloof bestaat tussen de theoretische concepten en de operationalisering ervan in statistisch onderzoek. Exploratieve resultaten uit dergelijk onderzoek moeten met de nodige omzichtigheid vanuit theoretisch perspectief geherinterpreteerd worden. Onze bedoeling was na te gaan of leerlingen gelijke kansen hebben in het onderwijs. We hebben onze vaststellingen aan de lezer voorgelegd. We zijn er echter niet helemaal zeker

van dat we alle leerlingen gelijke kansen hebben gegeven in het onderzoek. En we nodigen de lezer uit ook daarover na te denken.

Dirk HERMANS & Jan VAN DAMME
Steunpunt Loopbanen doorheen
Onderwijs naar Arbeidsmarkt
Dekenstraat 2
3000 Leuven

Referenties

- COLEMAN, J.S., CAMPBELL, E.Q. & HOBSON, C.J., *Equality of educational opportunity*. ERIC reports OE 38001, Washington (D.C.): US Department of health, education and welfare, Office of education, 1966.
- COLEMAN, J.S., *The Concept of Equality of Educational Opportunity*. *Harvard Educational Review*, 1968, 38; 7-22.
- JENCKS, C. et al., *Inequality. A reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York, London, Basic Books, 1972.
- KARABEL, J. & HALSEY, A.H., (red.) *Power and Ideology in education*. New York, Oxford, Oxford University Press, 1976.
- LAMMERTYN, F., *Sociale ongelijkheid en universiteit*. *Onze Alma Mater*, 1987, 41; 151-185.
- MARTENS, A. & CAESTECKER, F., *De algemene beleidsontwikkelingen sinds 1984*. In: J. Vranken, C. Timmerman & K. Van Der Heyden, (red.) *Komende Generaties. Wat weten we (niet) over allochtonen in Vlaanderen?* (pp. 99-127.) Leuven, Acco, 2001.
- STINISSEN, J., *De overgang van secundair naar hoger onderwijs. Een follow-up van 6000 abiturienten - Rapport 1*. Leuven, Amersfoort, Acco, 1986.
- STINISSEN, J., *De overgang van secundair naar hoger onderwijs. Een follow-up van 6000 abiturienten - Rapport 2*. Leuven, Amersfoort, Acco, 1987a.
- STINISSEN, J., *De overgang van secundair naar hoger onderwijs. Een follow-up van 6000 abiturienten - Rapport 3*. Leuven, Amersfoort, Acco, 1987b.
- TAN, B., *Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs*. *CSB Berichten*, Antwerpen, Ufsia. Centrum voor Sociaal Beleid Antwerpen, 1998.
- VAN DAMME, J., DE TROY, A., MEYER, J., MINNAERT, A., LORENT, G., OPDENAKKER, M.-C. & VERDUYCKT, P., *Succesvol doorstromen in de aanvangsjaren van het secundair onderwijs*. Leuven, Acco, 1997.
- VANDEKERCKHOVE, L. & HUYSE, L., *In de buitenbaan: arbeiderskinderen, universitair onderwijs en sociale ongelijkheid*. Antwerpen, Standaard, 1976.
- VAN DER HEYDEN, K. & MICHELENS, M., *Tweemaal anders. Vrouwelijke allochtonen in het Vlaamse onderzoek*. In: J. Vranken, C. Timmerman & K. Van Der Heyden, (red.) *Komende Generaties. Wat weten we (niet) over allochtonen in Vlaanderen?* (pp. 283-295) Leuven, Acco, 2001.
- VERHOEVEN, D., VANDEKERCKHOVE, L. & HUYSE, L., *In de buitenbaan... nog steeds? De (on)aantrekkelijkheid van intellectuele beroepen voor het werkmilieu*. Leuven, Acco, 1992.
- VERLOT, M., *Van een beekje naar een stroom. Vijftien jaar onderzoek naar onderwijs aan migranten in Vlaanderen (1985-1999)*. In: J. Vranken, C. Timmerman & K. Van Der Heyden, (red.) *Komende Generaties. Wat weten we (niet) over allochtonen in Vlaanderen?* (pp. 179-212) Leuven, Acco, 2001.

NOOT

¹ Het onderzoek werd uitgevoerd in het kader van het Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt, opgericht door de Vlaamse overheid. Wie meer informatie over het onderzoek wenst, vindt het volledige rapport (LOA-rapport nr 17: Ongelijke kansen in het secundair onderwijs in Vlaanderen: een longitudinale analyse van de interactie-effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status op de bereikte onderwijspositie: een vervolg) op www.Steunpuntloopbanen.be.

DE CLB-BIJDRAGE TOT DE MULTI-DISCIPLINAIRE LEERLINGBEGELEIDING

Aan deze rondetafel namen deel: Georges Baeten (CLB GO Tienen), Benjamine Hofman (CLB VGC Brussel), Jan Tallon (redactie Welwijs), Hugo Van de Veire (VCLB Gent), Bea Vandewiele (redactie Welwijs), Nicole Vetenburg (redactie Welwijs)

Bea Vandewiele leidde het gesprek in, Georges Baeten zat de vergadering voor en Jan Tallon maakte het verslag.

Inleiding

Over leerlingbegeleiding en de rol van de verschillende actoren hierin zijn heel wat visieteksten te vinden. Al verscheidene jaren is dit in de vakliteratuur en in het wetenschappelijk onderzoek een veel besproken thema. In de loop der jaren zijn een aantal belangrijke evoluties vast te stellen. Een goed overzicht van deze evoluties vinden we o.a. in het document "Visie op leerlingenbegeleiding" van het CLB Genk-Maasland.

Terwijl in de jaren '70 leerlingbegeleiding gezien werd als werk van specialisten (veelal PMS-medewerkers), die individuele leerlingen die uit de boot vielen trachten te remediëren, verschoof in de jaren '80 het accent naar de preventieve en groepsgerichte aanpak. Zo werden lespakketten ontwikkeld rond leren leren en werd leefsleutels in heel wat scholen op het programma gezet.... Vanaf de jaren '90 ligt de nadruk op de begeleiding van alle leerlingen door alle leerkrachten en op een schoolorganisatie die een positief schoolklimaat bevordert. Met preventief werken wil men problemen voorkomen en anticiperen op risicosituaties, bij pro-actief werken ageert men voor van enige risicosituatie sprake is en vanuit een vertrekpunt dat liefst door de leerlingen zelf wordt aangegeven.

Een tweede evolutie die kan worden aangegeven is de evolutie van een begeleiding door externe deskundigen naar een geïntegreerde leerlingbegeleiding. We zien een evolutie van een leerlingbegeleiding door de PMS-centra als externe deskundige dienst, via de schoolinterne leerlingbegeleiders tot een geïntegreerde leerlingbegeleiding. De verschillende geledingen slaan de handen in elkaar om een positief schoolklimaat uit te bouwen. Zowel de leerlingen, het schoolteam, de ouders, het CLB-team, de pedagogische begeleidingsdienst en eventueel andere betrokken begeleidingsdiensten werken samen initiatieven uit om het leren en leven op school positief te laten verlopen en bouwen aan een adequate leerlingbegeleidingsstructuur.

In het remediërende en preventieve begeleidingsmodel is de leerlingbegeleiding een 'probleemoplossende' of 'probleemvoorkomende' activiteit. De oorzaken van problemen worden in een enge visie op leerlingbegeleiding voornamelijk gezocht in de persoonlijke problemen van de leerlingen. Vanuit een brede

visie is de leerlingbegeleiding een taak voor elke leerkracht en dient zij zich te richten op elke leerling in zijn totaliteit, zowel leerlingen met als zonder problemen. De leerlingbegeleiding zal in haar acties beide interactiepolen – leerling en leerkracht (school) – betrekken en aan de jongere structuur met ruimte om te groeien geven.

"In het pro-actieve begeleidingsmodel vertrekt men van de participatiegedachte en sluit men aan bij de krachten van de leerlingen. Leerlingbegeleiding bouwt mee aan de school als een ontmoetings- en werkplaats waar de ontplooiingskansen en leeraspiraties van kinderen en jongeren ondersteund worden. Er wordt gezocht naar werkvormen en methodes die aansluiten bij de initiatieven van de jongeren zelf. De interactie tussen de jongeren onderling en tussen de jongeren en de volwassenen staat hier centraal." (Gegevens uit 'Studie 62bis, naar een gefundeerde omschrijving van leerlingenbegeleiding' VLOR.)

Het CLB-decreet sluit naadloos bij deze visie op de leerlingbegeleiding aan.

- Het stelt dat de CLB-werking moet gedragen zijn door de principes van de rechten van het kind (art 27). Hierdoor wordt van het CLB verwacht dat zij een emanciperende werking uitbouwen en bepaalde waarden in de omgang met kinderen en jongeren respecteren.
- Het CLB werkt vanuit bepaalde principes. De CLB-medewerker ondersteunt en betreft de leerling in zijn ontwikkeling naar zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en zelfrealisatie.
- Het CLB werkt subsidiair ten aanzien van de ouders en de school, tracht de ouders en leerkrachten te versterken in hun begeleidingsvaardigheden. Alleen als het probleem te ernstig of te ingewikkeld is worden door de school of door de ouders externen ingeschakeld (CLB-medewerkers of externe hulpverleners uit de welzijns- en gezondheidssector).
- Het CLB helpt een adequate vorm van leerlingbegeleidingsstructuur uit te bouwen via een gerichte samenwerking tussen de actoren.
- Het CLB werkt raadgevend en begeleidend, waar mogelijk preventief en waar nodig remediërend.

Een groot verschil met de vroegere PMS-werking is dat er van de CLB's minder persoonsgerichte, remediërende interventies gevraagd worden maar meer

structuurgerichte tussenkomsten vanuit een brede begeleidingsvisie.

Tot zo ver een aantal duidelijke evoluties zoals die in visieteksten en wetenschappelijk onderzoek in verband met de leerlingbegeleiding te vinden zijn. Maar wat met de realiteit? Hoe ver staan de scholen en de CLB's met de implementatie van deze fundamenteel andere aanpak? Zijn ze klaar voor het operationeel maken van het gelijke kansendecreet en het CLB-decreet? In hoeverre is de visieontwikkeling zoals die in pedagogische projecten is uitgeschreven, gedragen door de hele school en voelbaar in de dagelijkse klassenpraktijk? Is een evolutie naar meer preventief werken merkbaar, denkt men na over het reilen en zeilen op de school zelf of probeert men toch vooral nog in een sterk individuele benadering de jongere weer behoorlijk te laten functioneren? Legt men de oorzaken van problemen nog vooral bij de jongere en zijn thuismilieu of mogen/kunnen de leerlingbegeleiders en CLB-medewerkers gesignaleerde problemen interactioneel en contextueel bekijken en ook de schoolorganisatie en de pedagogische aanpak kritisch bevragen? Is er voldoende inspraak van de leerlingen op klassenniveau? Krijgen de leerlingen voldoende kansen om zelfstandig te leren en te werken? Treedt men tijdens de lessen al voldoende pro-actief en preventief op met gedifferentieerd onderwijs en wisselende werkvormen of wordt er toch nog heel vaak frontaal en docerend lesgegeven? Denkt men tijdens het overleg in een cel leerlingbegeleiding na over doelen op langere termijn en probeert men tot een werkplan leerlingbegeleiding te komen of beperkt men zich nog vooral tot het bespreken van individuele leerlingendossiers? Zijn school- en CLB-teams voldoende betrokken bij het opmaken van schoolwerkplannen en beleidsplannen of beleidscontracten? Worden prioriteiten niet te veel gevoelsmatig of door toevalligheden ingegeven? Werkt men niet te veel fragmentarisch? Weten de schoolleiders en de CLB-directies voldoende hoe ze het innovatieproces vorm zullen geven? Zijn de verschillen tussen de vroegere PMS-centra en de huidige CLB's door ouders, leerlingen en leerkrachten gekend?

Om de begeleiding van de school en de begeleiding aangeboden door het CLB optimaal op elkaar te kunnen afstemmen en ieders positie en rol duidelijk te kunnen definiëren, dienen de verschillende betrokken partijen van de school en van het CLB het eerst eens te zijn over de algemene doelstellingen en plannen inzake de leerlingbegeleiding die men op termijn wil bereiken om daarna deze om te zetten in concrete acties. Het is belangrijk hierbij eerlijk en realistisch te werk te gaan: wat wil men bereiken en wat bereikt men feitelijk; welke lacunes zijn er nog en hoe zijn verbeteringen mogelijk; welke knelpunten of problemen zijn er en welke oplossingen kunnen gefaseerd gegeven worden? De keuze van de vertrekbasis mag niet gebeuren boven de hoofden van de betrokken leerkrachten en CLB-begeleiders. Die moeten mee kunnen beslissen over datgene wat wenselijk en haalbaar is. Ook de leerlingen en de ouders moeten actief kunnen participeren. Bijzondere aandacht dient

hierbij uit te gaan naar de betrokkenheid van de maatschappelijk kwetsbaren.

De focus op de leerkracht-leerlingrelatie

Heel wat teksten – of ze nu komen van de netten of van andere beleidsmensen – vertrekken van een ideaalbeeld van de leerlingbegeleiding in een even ideaalconcept over het onderwijs. Voor de lange termijn zal dat wel perspectief bieden maar intussen zit je op het werkteerrein met concrete vragen, die soms op een dringend antwoord wachten. M.a.w. hoe goed bedoeld ook, deze teksten staan nogal eens veraf van de primaire interactie in de klas, nl. de leerkracht-leerlingrelatie. De situatie op papier is totaal anders dan de situatie in de realiteit.

Neem nu de nieuwe functie van de zorgcoördinator. Alles wat van hen verwacht wordt, staat mooi uitgeschreven. Maar hoe maak je dit waar op de werkvloer als je die functie, met een diversiteit aan taken, moet opnemen in meerdere scholen tegelijk? Er is gewoon geen beginnen aan. Het duidelijk aangeven van prioriteiten door de scholen zelf is hier een *conditio sine qua non*. Dit staat los van het feit dat er verschillende formules bestaan voor de school om een zorgcoördinator aan te stellen. Als school kan je voor enkele toegekende uren een zorgcoördinator aantrekken. Je kan evengoed in overleg met andere scholen ijveren om met het oog op het opbouwen van ervaring en competenties, gezamenlijk te investeren in een voltijdse kracht. Bepaalde schoolgemeenschappen gaan zelfs nog verder en werken met meerdere zorgcoördinatoren die dan gecoacht worden door een coördinator met specifieke deskundigheid, bijv. een pedagoog. Voor welke formule men ook kiest, de visie van de school op dit nieuwe ambt van zorgcoördinator zal voor een groot deel bepalen hoe de taken worden ingevuld.

Het is essentieel dat een school keuzes maakt maar papier is toch heel verduidelijgend. Is zo een visietekst niet vaak maar een eerste en geïsoleerde stap? M.a.w. ontbreken niet veelal de tussenstappen naar de concrete leerkracht-leerlingrelatie? Het is toch veel realistischer om te zeggen: 'kijk, we focussen ons dit schooljaar vooral op een eigen leerlingvolgsysteem'. Een goed afgebakend terrein is veel meer haalbaar en geeft meer garantie op resultaat dan alles wat op papier werd gezet, meteen te willen realiseren. Maar ook hier moet gesteld worden dat het zich beperken tot één bepaald begeleidingsdomein niet voldoende is. Het gevaar blijft bestaan dat er veeleer geopteerd wordt voor iets dat geweldig goed staat en dat men vervalt in slogantaal. Zo staat het misschien goed voor een school om in haar brochure te schrijven 'wij zijn een zorgzame school' omdat deze term in is en omdat de overheid, in het kader van het gelijke kansenbeleid, veel aandacht besteedt aan de zorgbreedte. Maar aan die optie moet je als school werken. De slogan moet nog naar de praktijk vertaald worden vooraleer ze realiteit wordt en de leerkracht-leerlingrelatie er beter van wordt.

Wat geldt voor de relatie tussen het schoolbeleid en de zorgcoördinator moet ook gelden in de relatie tussen de school en de pedagogische begeleiding en tussen de school en het CLB. Als de pedagogische begeleiding de structuurgerichte ondersteuning doet, dan gaat de school dat ook moeten kunnen vertalen in concrete activiteiten. En als een CLB in haar verzekerd aanbod zich vooral richt naar risicoleerlingen, dan gaat de school dat moeten kunnen vertalen in heel concrete afspraken voor de volgende drie jaar. Kijk je nu terug op die 20 - 25 jaar samenwerking tussen de scholen en het CLB (PMS), dan krijg je toch duidelijke verschillen te zien. Er is een verschuiving van individueel gericht werken naar meer structureel werken of van een hoofdelijk werken naar de ondersteuning van de leerkracht-leerlingrelatie. Je hoort zulke dingen in de scholen echter eerder toevallig. Maar het is niet omdat het niet mooi uitgeschreven op papier staat dat er niets concreets zou gebeuren ten gunste van de leerkracht-leerlingrelatie.

Oude ideeën in nieuwe teksten

Er is op de werkvloer en over de netten heen een consensus aan het groeien over de CLB-bijdrage in het schoolgebeuren. Kan dit ook gezegd worden van het middenveld? Zo is er zeer recentelijk in één van de netten een visietekst verschenen in verband met territoriumafbakening tussen de pedagogische begeleiding en het CLB. Deze tekst roept vragen op: in hoeverre heeft dat middenveld of de koepel voeling met de basis? De tekst staat een CLB-concept voor rond de individuele hulpverlening. Als je weet dat deze tekst gebracht is op de officiële hoorzitting over het CLB in de commissie onderwijs van het Vlaams Parlement – vanuit het standpunt van het onderwijs: 'zo zien wij de werking van het CLB' – dan wordt het voor de basis wel een stukje moeilijker gemaakt. Als jouw scholen vanuit zulke tekst vertrekken en zeggen 'naarmate de vraag specifiekere wordt en naarmate het meer persoonsgericht wordt, is dit het specifieke werk voor het CLB' dan zou je aardig in de problemen kunnen komen en dan zou je wel eens de klok moeten terugdraaien.

Om duidelijk te maken waarom de tekst van de koepel zo verontrustend is een klein uittreksel:

"Het zal duidelijk zijn dat op de dimensie zorgbreed onderwijs de specifieke hulp – de rol en de inbreng van het CLB – toeneemt naarmate de zorgbrede werking zich meer situeert naar de specifieke hulp toe. De begeleidingsinitiatieven van het CLB zullen ook meer persoonsgericht zijn omdat ze gericht zijn op de school..... Dit neemt echter niet weg dat de school het CLB kan consulteren in verband met de zorgbrede werking van de school." Hier zeggen ze toch echt wel: "Dit kind heeft problemen, haal het uit de klas en het CLB zal er iets mee doen." Het is verontrustend dit te moeten lezen. Het is ontgoochelend dat ook de CLB-ondersteuningsdiensten zulke tekst goedkeuren. Deze visie past immers niet bij het CLB-decreet. Dit decreet gaat veel verder.

Het is wel zo dat er binnen de scholen – ongeacht hun reputatie of goede naam – altijd individuele jonne-

ren met ernstige problemen zullen zijn. Het zou maar erg zijn mocht het CLB daar niet bij betrokken worden. Maar van zodra het gaat om meer beleidsmatig werken (algemeen preventief en structureel) zou het logisch zijn dat de school het CLB daar ook bij betreft. Enkel en alleen tussenkomen in crisissituaties is natuurlijk ook een optie, maar het werkt systeembevestigend en is niet conform met het CLB-decreet. Het CLB moet de scholen hierop kunnen aanspreken. Uiteindelijk moet het CLB haar werking kunnen verdedigen en nieuwe inzichten inzake leerlingbegeleiding kunnen inbrengen in de school. De school kan er alleen maar beter van worden.

Als je dan vertrekt vanuit de positionering van het CLB in het onderwijslandschap dan heeft onze specifieke positie toch vooral te maken met de multidisciplinaire samenstelling van de equipe. Hierdoor hebben we als CLB toch een meerwaarde niet alleen voor de individuele leerlingbegeleiding maar ook voor het onderwijs. Het onderwijs – dat toch steeds meer stoelt op de multidisciplinaire gedragswetenschappen – kan niet zonder dat multidisciplinaire. Die multidisciplinaire meerwaarde geldt zowel voor het preventieve als voor het remediërende luik. De pedagogische begeleiding mist deze multidisciplinaire aanpak, waardoor ze niet kan terugvallen op een equipe met psychologen, pedagogen, sociaal werkers, medici,... De school kan deze multidisciplinaire aanpak alleen maar vinden in het CLB.

We moeten op onze strepen staan: het CLB als draaischijf in de hulpverlening

De werking van de verschillende externe ondersteuners op elkaar afstemmen is voor de scholen geen gemakkelijke opdracht. Bovendien zijn er voor de school buiten de pedagogische begeleiding en het CLB nog meer externe ondersteuners in het spel. De scholen kennen die andere externe diensten en doen er soms te pas maar ook te onpas een beroep op. Eigenlijk zou de school al deze externe diensten op een continuüm moeten plaatsen. Het komt erop aan dat er duidelijke afspraken komen wanneer er op welke externe dienstverlening een beroep gedaan wordt en dat er efficiënt samengewerkt wordt. Ouders rechtstreeks naar gespecialiseerde dienstverleningen verwijzen, is niet altijd zo succesvol gebleken. Uiteindelijk staat een diagnosestelling, gesteld dat ze noodzakelijk was, niet los van de behandeling en kan een ambulante behandeling, gesteld dat deze eveneens noodzakelijk is, niet los gezien worden van wat er op school gebeurt.

Er is dat onprettig gevoel dat de school en het CLB niet altijd op hetzelfde spoor zitten. Dat is toch iets wat duidelijk aanvoeld wordt zowel vanuit de CLB's als vanuit de scholen. Dit wordt trouwens ook door anderen bevestigd. Zo hoor je op verschillende plaatsen dat het CLB-decreet er niet is gekomen op vraag van de school. Dit is inderdaad juist. Maar dit wil nog niet zeggen dat de school daarmee een vrijkaart heeft. Het is jammer dat er helemaal geen toelichting gegeven wordt aan de scholen over wat voor hen de consequenties van het CLB-decreet zijn.

De regelgever gaat hier trouwens ook niet vrijuit. Hij is zelf niet altijd even consequent. Neem nu de richtlijnen i.v.m. de zorgcoördinatie. Deze zijn tot stand gekomen zonder overleg met het CLB. Dit blijft ons parten spelen. Zo is er bijvoorbeeld ook de visie i.v.m. het CLB als draaischijf in de jeugdhulpverlening. Het staat duidelijk op papier, dat als er externe diensten moeten ingeschakeld worden, dit de taak is van het CLB. Wat leert nu de evaluatie van de integrale jeugdhulp in de drie pilootregio's? CLB's worden zowel langs de kant van de scholen als langs de kant van de welzijnsdiensten voorbij geschoten. Omwille van dat rechtstreeks beroep doen op ambulante hulpverleners verlies je als CLB de mogelijkheid om structureel te werken in die school. Die gespecialiseerde diensten gaan zeer gericht werken naar de problemen die de school met een bepaalde leerling heeft, maar niet verder. De vraag 'hoe komt het dat die problemen hier in deze school zitten' wordt niet gesteld. Deze draaischijffunctie van het CLB is zeer belangrijk en dan niet alleen voor de ontwikkeling van het CLB-werk maar ook voor een beter onderwijs.

Als het CLB deze draaischijffunctie dan zo belangrijk vindt dan zullen we op dit vlak meer assertiviteit moeten aan de dag leggen. Het is een decretale opdracht en dan moeten we dit maar afdwingen bij onze scholen door ons op dit vlak waar te maken. Vooreerst door – in het kader van de afsprakennota – expliciet aandacht te vragen voor de doorverwijzing naar de ambulante hulpverlening en de multidisciplinaire hulpverlening voor leerlingen in de ambulante zorg. Daarnaast is er prioriteit toe te kennen aan het uitbouwen van een netwerk door het sluiten van samenwerkingsprotocollen met de instanties waarnaar het meest frequent wordt doorverwezen. Nu, dat staat allemaal nog wat in zijn kinderschoenen en dat is niet van vandaag op morgen te realiseren. Er zijn zoveel dingen die de aandacht opeisen. Maar als we als CLB de draaischijffunctie zo belangrijk vinden dan moeten we ervoor zorgen dat we ons niet laten voorbij steken. We moeten op onze strepen staan.

Multidisciplinair samenwerken met de pedagogische begeleiding

De draaischijffunctie in de jeugdhulpverlening is één opdracht, het pro-actief en preventief werken in de school is een tweede zeer belangrijke taak. Akkoord dat de leerlingbegeleiding niet kan blijven steken in het afhandelen van schoolaccidenten met jongeren. De school en het CLB zouden ter plaatse blijven trappelen. Immers hoe meer je spreekt over pro-actief werken, over preventief werken, over groepsgericht werken, hoe meer je bezig bent met dingen die gebeuren op school en die gebeuren in de interactie tussen leerkrachten en leerlingen. Want daar speelt het zich allemaal af; het is daar dat het allemaal gebeurt. De leerkrachten hebben dagelijks omgang met leerlingen en oefenen een invloed uit. Wanneer je het hebt over een pro-actieve, groepsgerichte werking, loskomen van individuele karakteristieken, dan betreed je de werkvloer van de school. Op deze werkvloer loop je als CLB niet alleen en ben je niet de eer-

ste actor. We delen dit territorium met anderen die ook bezig zijn met wat een leerkracht zoal doet of zou moeten doen in een klas. Het bevreedende is wel dat het CLB-decreet ons die opdracht geeft maar verder niets zegt over een taakverdeling met de pedagogische begeleidingsdiensten. Waarom is in het decreet die uitzuivering niet gebeurd? Is dat ooit toen ter discussie gekomen of was het een taboe?

Er is nog een derde actor die van de klas als werkvloer zijn territorium kan maken, nl. de zorgcoördinator. Die werkt dan wel rechtstreeks onder het gezag van de directie van een school, terwijl CLB en pedagogische begeleiding daar toch een beetje buitenstaan. Indien er geen duidelijke afspraken zijn dan is het gevaar zeer reëel dat er overlapping ontstaat. Die overlapping kan best voorkomen worden omdat elk van de drie instanties toch telkens vanuit een andere setting werkt; de opdrachten en de middelen verschillen. Het is dus een kwestie van het afstemmen van doelstellingen en middelen. Daar zit het probleem. De scholen bepalen 'de facto' hun begeleiders. Ze kennen hun probleem en kiezen in functie van het gestelde probleem een deskundige ondersteuner. Hebben ze die niet zelf in huis dan gaan ze extern. Een verantwoorde beslissing kan maar genomen worden wanneer de doelen en middelen van de verschillende actoren geëxpliciteerd staan.

Het probleem is nu dat we onze medespeler niet goed kennen. Wat is dan precies de opdracht van de pedagogische begeleiding en waar liggen de raakvlakken met de preventieve leerlingbegeleiding van het CLB? Hoe ziet elk net zijn pedagogische begeleiding en welke competenties hebben deze begeleiders? Hoe werkt de pedagogische begeleiding en hoe is de taakverdeling? Met welke frequentie doen ze de scholen aan en op wiens initiatief? Met al die open vragen wordt het wel moeilijk om een blauwdruk te maken van de ondersteuning van de leerlingbegeleiding binnen de school. Het blijkt dus wel een noodzaak om ons meer te informeren over deze partner. Het is misschien ook niet zo irreëel van te veronderstellen dat de andere partij evenzeer nood heeft aan meer informatie over het concrete CLB-werk. Hoe dan ook, we zitten hier met een probleem en een latent spanningsveld dat voor beide partijen, maar ook en vooral voor de school, niet leuk is. Zoals wij als CLB niet altijd weten waarom we voor een bepaald probleem gevraagd worden, zo zullen de pedagogische begeleiders wellicht ook dezelfde vragen stellen: "Waarom wij en waarom wij nu?" De taakinfilling is al niet erg duidelijk; de samenwerking – tussen de school, de pedagogische begeleiding en het CLB – is het nog minder.

De schoolteamontwikkeling een gedeelde taak

Onder alle voorbehoud kan er voorzichtig gepoogd worden om de grijze zone tussen de pedagogische begeleiding en het CLB wat te omschrijven. Indien we naar een systeemgerichte benadering van ons werk willen evolueren dan zitten we duidelijk op het raakvlak met de pedagogische begeleiding. Deze systeem-

gerichte benadering impliceert immers dat de leerkrachtenbegeleiding of de schoolwerking in teamcontext gezien wordt. Alle leerkrachten worden erbij betrokken.

In essentie komt het hierop neer dat er in de preventieve benadering moet geanticipeerd worden op problemen die zouden kunnen komen. Het gaat dan niet alleen over dingen als de tijdige detectie van problemen via een leerlingvolgsysteem maar ook en vooral over een leerkrachtige leeromgeving. Hoe wordt die les gegeven? Hoe worden rekenproblemen aangepakt? Hoe wordt de rekendidactiek gegeven? Hoe wordt het technisch en begrijpend lezen georganiseerd? Welke methoden gebruikt men en welke didactiek wordt gevolgd? Ofwel heb je een schooldirectie die dit alles sterk stuurt met een krachtig onderwijskundig leiderschap, ofwel is het de CLB'er die dit opneemt. Soms zijn ook de twee niet mogelijk. Is hier dan het actieterrain van de pedagogische begeleiding te situeren? De CLB'er kan het verschil maken vanuit zijn professionele ervaring met leer- en ontwikkelingsprocessen.

Voor de CLB-methodiek i.v.m. schoolteamontwikkeling zijn er echter nog twee grote problemen op te lossen: de visieontwikkeling enerzijds en de bijscholing van de CLB-medewerkers anderzijds. Er moeten mensen in het CLB aanwezig zijn met een visie i.v.m. dit onderwerp, personen die de medewerkers oproepen om zich in te zetten voor een pro-actieve benadering van de leerlingbegeleiding, die hen stimuleren om deze pro-actieve benadering inhoud en vorm te geven. Dat werk houdt ook een stuk leiderschap in. Van wie moet dat komen? Dat kan van een CLB-directie komen maar ook evenzeer van iemand die expliciet die rol van coördinator binnen een centrum tot opdracht krijgt. Schoolteamontwikkeling betekent ook dat je als CLB'er het perspectief van de leerkracht moet leren hanteren. De CLB-medewerker moet zichzelf in die klas kunnen indenken "Ik sta voor die klas en ik moet die leerlingen iets laten doen en hoe zou ik dat aanpakken?" Dat is niet zo evident, want het ontbreekt de CLB'er veelal aan beroepservaring terzake. Hij heeft geen stielkennis uit de praktijk maar enkel uit de boekjes. Het blijft nog de vraag of iedere CLB-medewerker zich geroepen voelt (of zich moet geroepen voelen) om deze taak op zich te nemen en heeft iedereen die zich geroepen voelt bovendien de competenties om zich in dat proces in te leven en het op te volgen. Hier ligt voor het schoolteam wellicht de meerwaarde van de zorgcoördinator. Zeker wanneer hij zich tot doel stelt het team te helpen bij het bieden van een zo goed mogelijk onderwijs waardoor de kinderen zo veel mogelijk leerwinst gaan boeken en tevens hun betrokkenheid en welbevinden verhogen.

De meerwaarde van de CLB-medewerker ligt dan weer in het kunnen stellen van een klinische en een handelingsgerichte diagnostiek. De handelingsgerichte diagnostiek is een zeer sterke methodiek wanneer hij vertrekt van de reële pedagogisch-didactische situatie en de resultaten ervan ook worden teruggekoppeld naar de uitgangssituatie. De handelingsgerichte

diagnostiek kan voor het CLB heel veel op gang brengen. Het vraagt een werken met de leerkracht en het samen zoeken naar het doorbreken van een 'impasse' met een leerling. Uiteindelijk komt het in de handelingsgerichte diagnostiek hierop neer dat we de deskundigheid van de leerkracht bevorderen. Het betreft hier niet zozeer zijn deskundigheid als leraar, op het vlak van de leerstofbeheersing, maar vooral als begeleider van leerprocessen. Het is een samen zoeken naar nieuwe invalshoeken en nieuwe mogelijkheden en de leerkracht-begeleider intussen bemoeiden. Dat is eigenlijk ook emancipatorisch werken. Je moet als CLB-medewerker geloven in de competenties van de leerkracht en er blijven een beroep op doen. Gaat hij uiteindelijk weer op stap met die leerling dan is het doel bereikt. Doet hij dit op een eigen wijze, afwijkend van wat je voorstelt, dan is dat niet erg. Integendeel dit kan juist getuigen van een teruggevonden geloof in de eigen competenties.

Tot nu toe komen we niet veel verder dan tot het geven van enkele aanzetten: 'Hoe zou jij daarmee omgaan, hoe zie jij dat?' Maar dat is nog geen systematische aanpak. Er ligt werk op de planken, veel werk en dat zal tijd vragen. Het gaat hier niet alleen om het leren beheersen van nieuwe technieken maar ook en vooral om het in de vingers krijgen van methodieken i.v.m. veranderingsgericht werken. Niet alleen de techniek van handelingsgerichte diagnostiek moet algemeen verworven worden maar ook en vooral het veranderingsgericht werken binnen een school. Die tijd moet je ook van een school krijgen. Het is een gezamenlijke opdracht, een zoeken samen met het schoolteam. De school moet immers die voorwaarden creëren om te kunnen komen tot handelingsgericht en veranderingsgericht werken.

Naast al het voorgaande is er nog een belangrijke rem, nl. de onderbemanning of de overbevraging. De CLB-sector – als we de decretale opdracht bekijken plus wat er nog allemaal bijkomt – kan voortdurend voor wat alles en nog wat in gebreke gesteld worden. We zitten ook met de spanning tussen enerzijds meer systeem- en structuurgericht werken en anderzijds de persoonsgerichte benadering of de hulp aan de leerlingen die problemen hebben en die een individuele begeleiding vragen. Die beide accenten, perspectieven of taakstellingen zijn een realiteit die er altijd zal zijn. Het is geen kwestie van het één of het ander. Het perspectief van de individuele probleemstelling, de individuele diagnostiek, dat is iets wat vertrouwd is, maar ook daar is nog een evolutie mogelijk. Ofwel heb je de diagnostiek die focust op het kind en het falen van het kind of een diagnostiek met een kijk van 'wat kan een leerkracht allemaal doen om te beletten dat het kind in die problemen zou terechtgekomen zijn of wat heeft die leerkracht nagelaten te doen. Wat zijn structurele zwaktes in de methodes en de handelingen, de gehanteerde didactiek en handboeken of in de manier waarop de leerkracht ze implementeert?'

Het CLB als onafhankelijke maar volwaardige partner van de school

Om aan schoolteamwerking te kunnen doen, is het essentieel dat er onderling vertrouwen is. Beschouwt de school ons als een geldige gesprekspartner wanneer het gaat over hoe er onderwijs moet gemaakt worden, over wat er in de klas gebeurt? Zijn wij daar een geldige gesprekspartner? Het probleem gaat zich nu al stellen rond de nieuwe praktijk die zich ontwikkelt in het kader van het inschrijvingsrecht en meer in het bijzonder met de doorverwijzing naar buitengewoon onderwijs. Hierbij geldt niet alleen de indicatiestelling op basis van kindkenmerken maar ook de draagkracht van de school, de zorg die zij heeft gerealiseerd of kan realiseren en waar zij dan ook de grenzen van aangeeft. Dit betekent dus ook dat de school hierin verantwoording aflegt. Dan is de vraag of dit mag gebeuren in een gesprek waarin wederzijds ideeën worden uitgewisseld. Wat zijn hier de verhoudingen?

In de GOK-brochure voor de ouders staat letterlijk: *”Indien uw kind specifiek onderwijs, verzorging of therapie nodig heeft, dat verder reikt dan de draagkracht van de school, kan de school besluiten uw kind door te verwijzen. Uw kind dat zorgbehoevend is of een handicap heeft, zal dan in een andere school voor gewoon of buitengewoon onderwijs ingeschreven worden, waar de opvang en ondersteuning beter aangepast is. Dit gebeurt pas na uitgebreid overleg met u en andere instanties.”* M.a.w. het gaat hier om de idee van de inclusie. De ouder heeft recht op inclusief onderwijs en de school heeft het recht om te zeggen ‘dit gaat onze mogelijkheden te boven; wij beroepen ons nu op het recht op doorverwijzing’. Het gaat hier dus duidelijk om de draagkracht van de school. Maar welke criteria gelden hier? Moet de school daar verantwoording over afleggen en mag zij daar kritisch over bevraagd worden? Of mag het CLB zich als een partner beschouwen van de school in haar streven om een zo breed mogelijke zorg te realiseren en dan is de vraag of zij het CLB zien als bondgenoot? Of zal het CLB hier misbruikt worden telkens als de school wil zeggen: ‘hier dat kan niet meer met dit kind, schrijf eens een attest waarop staat dat wij het niet meer aankunnen’. M.a.w. hebben we enkel de taak te notuleren? Wat hebben de ouders dan aan zo een formalistische CLB-notulering?

Hoe moet je daar als CLB op reageren? Kan je dan zeggen: ‘Nee, wij doen dat niet want wij vinden dat niet eerlijk naar de ouders toe’? De pilootscholen voor inclusief onderwijs hebben zich duidelijk geëngageerd om het op die manier uit te proberen. Het doorverwijzen ligt er vast in een procedure. Maar hoe ver ga je? Het wordt gezien als een gelegenheid om handelingsgericht te werken. Maar natuurlijk als de school dat niet zo ziet, wordt dat een heel moeilijke klus. Bovendien moet je rekening houden met het feit dat de pilootscholen scholen zijn die daarvoor openstaan. Maar daar zijn niet alle scholen aan toe. Er zijn gelukkig al enkele scholen waar het schoolteam, samen met de zorgcoördinator, zelf gezegd heeft dat ze hun zorgkinderen in kaart gaan brengen en waar het

team ook aangeeft wat ze zelf kunnen bieden. Ze gaan ook nakijken onder welke voorwaarden dat dit kan gebeuren, wat ze als team nog nodig hebben als nascholing en als ondersteuning. Je hebt dan een inventaris van de zorgbreedte en je kan de ouders gefundeerd informeren. Er is dus niet alleen naar het kind te kijken. Ook de flexibiliteit in de zorgverstrekking moet bekeken worden: moet je niet op een andere manier lesgeven, moet je niet klassendoorbekend werken, zou je dat kind niet in een andere groep zetten, moet er niet gezocht worden naar concrete middelen,...?’. En het is dan de taak van de zorgcoördinator van die school om dit alles te bewaken.

Het werken in productgerichte scholen en in procesgerichte scholen

Wanneer je leerresultaten bekijkt vanuit de leer- en leesstrategieën van de leerlingen dan krijg je toch een andere kijk op het onderwijs. Heel wat leerlingen krijgen deze strategieën niet echt aangereikt op school. Wanneer een school te productgericht werkt heeft die enkel oog voor het eindresultaat, de leerstof is gekend of niet. Als een leerling toch beschikt over deze strategieën dan is dit een gunstig neveneffect. Vooral voor leerlingen uit een subcultuur die wat verderaf ligt van – om niet te zeggen vreemd is aan – de schoolcultuur blijft dit neveneffect uit of komt het veel te laat. De leerling is dan voor deze jongeren al geworpen. Ze hadden geen andere keuze en zitten in een school met in de bovenbouw enkel BSO-TSO. Een school die procesgericht werkt, helpt de leerlingen reflecteren en kent veel belang toe aan het leergesprek, zowel in groep als hoofdelijk. De leerlingen worden gevraagd na te denken: wat heb ik nu eigenlijk gedaan en waarom en hoe heb ik dat gedaan? Er wordt met andere woorden veel aandacht besteed aan de metacognitie, het leren lees- en leerervaring opdoen bij het lezen en leren.

Nu men steeds meer aandacht gaat besteden aan basiscompetenties en basisvorming dan aan kennisoverdracht en algemene vorming is het onderscheid tussen productgerichte en procesgerichte scholen vrij belangrijk. Dit heeft ook te maken met het werken met de eindtermen en vooral met de vakoverschrijdende eindtermen. Het is voornamelijk in die laatste dat vaardigheden en attitudes aan bod komen. De ene school zal er meer aandacht aan besteden dan de andere. Dat zal zich ook weerspiegelen in de hulpvragen en de aard van de antwoorden die men van het CLB verwacht. Het was vroeger in ons extreem categoriaal onderwijs de gewoonte om een rechtstreeks verband te zien tussen goede schoolresultaten en intelligentie. Een intelligentietest verklaarde dan ook veel en het antwoord lag dan ook voor de hand. Als er vragen komen rond de basiscompetenties mogen we ons als CLB aan heel andere vragen verwachten en moeten we ons bekwaamen om een heel ander soort antwoorden te formuleren. In voorbereiding op een pedagogische studiedag in een secundaire school zei iemand: ‘Het wordt tijd dat wij als hoger onderwijs aan het secundair onderwijs eens duidelijk gaan maken, dat ze dringend moeten afstappen van de idee dat het leerplan

allesbepalend is. Dat ze zich toch niet blind blijven staren op de leerstof en op de leerprogramma's! In het hoger onderwijs wordt veel meer zelfstandig gewerkt, of met groepso opdrachten,... werkvormen die ze momenteel in het secundair onderwijs gewoonweg niet of nog veel te weinig gebruiken."

Vanuit het onderwijsverleden is het zo dat het productgerichte onderwijs impliceert dat er heel verstandige kinderen zijn en heel domme kinderen. Als die laatste de leerstof niet meer vatten, zullen ze wel minder intelligent zijn. En dan ging het PMS eens uitmaken hoe dat nu precies zat. De leerkrachten zeggen nu meer en meer: 'Ik voel dat die gast verstand heeft, maar ik krijg hem niet gemotiveerd. Er schort iets, maar wat?' Dat kan een vraag zijn die wellicht veel beter kan opgelost worden door de maatschappelijk werker dan door een psycholoog of een pedagoog. Door die grotere betrokkenheid van de leerkracht op de leerprocessen die aan de basis liggen van het probleem van de leerling ga je als CLB-er heel andere vragen krijgen. De leerkracht gaat ook meer achter je aanzitten om een antwoord te krijgen dat aarde aan de dijk brengt. Dat gebeurt al vaker en vaker ook in het secundair onderwijs; er komen vragen over houding, het afhaken, het minder gemotiveerd zijn,... Het komt er op neer een antwoord te geven op de juiste vragen. En wat zijn de vragen nu precies? In het verleden hebben we de vragen vaak verkeerd begrepen en misschien doen we dat vandaag nog steeds. Welke vraag wordt er nu precies gesteld? Stel je zelf niet de vraag in hun plaats? Er wordt ons iets aangegeven en wij vertalen de vraag naar ons kader. In het verleden was dit veelal een testkader. Er werd dan ook veel getest. Nu hebben we helemaal geen tests meer. Wat is nu ons kader en is dit beter? Vroeger kwamen ze echt naar het CLB zoals men met zijn auto naar een garage gaat: 'Hier, ik kom hem straks afhalen'. Dus je kreeg carte blanche. Welk etiket je er ook op plakte, het werd aanvaard. Er was een probleem en wij moesten het maar benoemen. Maar dat valt weg, want van het ogenblik dat leerkrachten verder kijken, kijken naar leerprocessen, gaan ze heel moeilijke vragen stellen.

Multidisciplinair samenwerken met de zorgcoördinatoren/interne begeleiders

CLB-ers gaan zich kwetsbaarder voelen maar ook de leerkrachten zitten niet meer zo veilig. Als je vroeger een vraag stelde aan het PMS, dan was het echt zo van 'kijk, het is te zwaar voor mij dus los het nu eens op'. Nu daarentegen word je zelf in vraag gesteld. Je moet goed beseffen dat een deel van de oplossing ook wel eens bij de leerkracht kan liggen en evenzeer bij de school. Misschien is het in die zin niet expliciet tot uiting gekomen, maar daar zit ten dele de link tussen de zorgcoördinatoren en de externe begeleiding.

Zorgcoördinatoren staan niet altijd op eenzelfde lijn en vatten niet altijd, dat er moet van uitgegaan worden dat de leerlingbegeleiding een taak is van alle leerkrachten en gericht is op alle leerlingen. De onderwijsleersituatie of die interactie tussen de leerkracht en de leerling staat centraal. Ook al wordt de

diagnose misschien gesteld door externen, het therapeutisch handelen zal in grote mate in die klas moeten gebeuren. Er moet dus aandacht zijn voor de twee polen in de onderwijsleersituatie, nl. voor het emancipatorisch omgaan met de leerlingen en het aansluiten bij de krachten van die leerlingen enerzijds en voor het creëren van een leerkrachtige omgeving anderzijds. Dat alles maakt deel uit van een goede leerlingbegeleiding. Er is natuurlijk nog heel wat werk aan de winkel. Dat persoonsgerichte en dat aanpassen, dat remediëren uit de zeventiger jaren is vandaag de dag in heel wat scholen nog sterk aanwezig. Dat is op zich misschien niet zo erg als het niet langer betekent: 'ik neem het van jou, de leerkracht over'... maar dat het wordt 'wij gaan dat samen bekijken'. Dan krijg je al een ander verhaal. Dat persoonsgerichte mag niet de persoon alleen focussen maar moet ook oog hebben voor de totale situatie van de leerling en dus ook voor de schoolsituatie. En daar sluit dan het structuurgerichte op aan. Als je zegt 'we nemen de leerling uit de klas en de taakleerkracht zal hem wel bijwerken', dan moet een leerkracht niet reflecteren over het eigen handelen, dan mag hij gerust zijn ding blijven verder doen. Die verkeerde mentaliteit moet eruit.

Je hebt dus voorwaarden aan twee kanten: de leerkracht moet bereid zijn te veranderen en de begeleider moet de knowhow in huis hebben om die leerkracht te begeleiden. Die begeleider kan de zorgcoördinator of de CLB-medewerker zijn. Op de werkvloer zal je niet veel verschil merken. Er is natuurlijk wél een verschil wat betreft hun specifieke deskundigheid en hun opdracht ten overstaan van de school. Stel dat de CLB-medewerker verbonden aan de school een maatschappelijk werker is en je hebt een pedagoog als zorgcoördinator dan zal de zorgcoördinator bij leerproblemen beter beslagen zijn en verder kunnen gaan in die diagnostiek dan de CLB-medewerker. Daar staat dan wel tegenover dat de CLB-er – indien nodig – een beroep kan doen op een andere deskundige binnen zijn CLB-team om die competentie in te brengen die hijzelf mist. Een ander verschil ligt in hun statuut. Een zorgcoördinator is iemand met een middenmanagementfunctie die door beleidsvoorbereidend werk te doen, het schoolbeleid mee moet ondersteunen. Een CLB'er is onafhankelijk en heeft minder greep op het beleid. Hij staat eerder in een ombudsfunctie.

Zorgcoördinatoren kunnen of moeten op drie niveaus werken. Wanneer een taakleerkracht zich vroeger te veel toespitte op individuele diagnostiek en behandelingen déresponsabiliseerde hij de leerkracht. Ontstonden er problemen, dan haalde men de leerling uit de klas en dan ging men ermee naar de taakleerkracht. Om deze misgroei tegen te gaan moet de klemtoon meer gelegd worden op de middenmanagementfunctie met haar ondersteunende opdracht naar het beleid én naar de leerkracht toe. Zo zie je in de praktijk grote verschillen tussen zorgcoördinatoren/interne begeleiders. Er zijn er al heel wat die visie hebben en weten waarmee ze bezig zijn. Helaas zijn er ook nog anderen die maar afwachten tot ze orders krijgen van de directie of die zich verliezen in administratieve taken of andere opdrachten die hen ooit wer-

den toegewezen. Het is zo wat te vergelijken met de PMS-ers van tien jaar geleden. De ene wordt overstelpt door hulpvragen terwijl de andere zichzelf voorbij loopt met het organiseren van testprogramma's en leerlingvolgsystemen in zijn scholen. Helaas zijn er nog te weinig die in die goede rol zitten. Maar dan is het nog de vraag hoeveel van die mensen kunnen dat? Waar de zorgcoördinator/interne begeleider weet waarmee hij bezig is en er duidelijke afspraken zijn over zijn bevoegdheden, daar kan je als CLB-er/externe begeleider vlot werken.

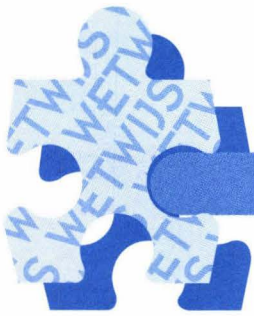
Besluit

Het zoeken naar de meerwaarde van het CLB in een geïntegreerde leerlingbegeleiding is als een slingerpad door een jungle. Dit hoeft ons niet te verwonderen. De externe leerlingbegeleiding komt van ver. In oorsprong – zie het KB van 62 – was men bang dat het PMS op het terrein van de school zou komen. De counseling – zoals dat toen aangegeven werd – was er enkel en alleen voor de leerling en de ouders. Het huidige decreet is vervaard dat het CLB systeembestendig zou werken. De leerlingbegeleiding – zoals die nu evolueert – wil preventief zijn en de relatie tussen de leerkracht en de leerling ondersteunen. De vroegere dualiteit in de leerlingbegeleiding – individuele leerlingbegeleiding en systeembegeleiding – krijgt een andere inhoud en naam nl. consultatieve

leerlingbegeleiding en preventieve leerlingbegeleiding. Het zijn nieuwe inzichten die daarom nog niet algemeen aanvaard zijn, laat staan dat ze al op ruime schaal toegepast zouden worden. Het zijn wel concretisering van een emancipatorische leerlingbegeleiding en een vraaggestuurde werking, zoals het CLB-decreet dit wil. Dat de regelgeving de consequentie hiervan niet altijd even duidelijk ziet – meer bepaald in verband met de multidisciplinaire samenwerking met andere onderwijsondersteuners – is begrijpelijk. Het is minder begrijpelijk dat de regelgever, bij het decreteren van andere regelgeving, vergeet dat ze een CLB-decreet heeft afgekondigd.

Hoe dan ook, we zullen op onze strepen moeten staan om het CLB in haar draaischijffunctie bevestigd te krijgen en ons extra moeten inspannen om het vertrouwen te winnen van de scholen die aan meer procesgericht onderwijs toe zijn of om in de scholen die nog te uitsluitend bezig zijn met productgericht onderwijs, meer aandacht te vragen voor het ontwikkelings- en leerproces van hun leerlingen. Ook is het laatste woord nog niet gezegd over de samenwerking en/of taakverdeling met andere ondersteuners. Er valt nog heel wat uit te klaren.

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



Eind april

De Vlaamse regering wijzigt principieel het besluit betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs. Het beoogt de vereenvoudiging van de toegang tot een zevende specialisatiejaar door alle overgangen mogelijk te maken, voor zover ze in hetzelfde studiegebied zijn ondergebracht. In tweede orde worden ook studiegebiedoverschrijdende overstappen mogelijk gemaakt na akkoord van de toelatingsklassenraad. Verder wordt de leeftijdsgrens verlaagd voor deelname aan het ingangsexamen in het kader van de toelatingsvoorwaarden tot het eerste leerjaar van de vierde graad beroepssecundair onderwijs, studierichting verpleegkunde. Het wijzigingsbesluit wordt voor advies voorgelegd aan de Raad van State.

De Vlaamse regering hecht haar principiële goedkeuring aan een besluit betreffende de keuze voor en de vrijstelling van het volgen van een cursus in een van de erkende godsdiensten of een cursus niet-confessionele zedenleer in het officieel lager en secundair onderwijs. Het besluit bevat een model tot verklaring door de ouders van de keuze in kwestie en een model van aanvraag tot vrijstelling. Het stelt ook de uitvoeringsmodaliteiten van de vrijstellingsprocedure vast.

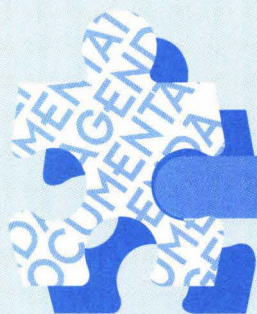
De Vlaamse regering kent 492.000 euro toe aan de vzw Werkgroep Immigratie voor de organisatie en implementatie van Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC) volgens het bicultureel model in de Nederlandstalige scholen in Brussel. Zo kunnen de leerlingen van de betreffende taalgroep gedurende enkele lestijden per week de leerstof in de eigen taal aangeboden krijgen.

De Vlaamse regering wijzigt het besluit over de regels voor het uitreiken van een getuigschrift van het basisonderwijs en het vastleggen van de vorm ervan. Jaarlijks fungeren er een tiental scholen als examencommissie voor het behalen van het getuigschrift basisonderwijs: per provincie één officiële en één vrije school. Door het wijzigingsbesluit wordt de vrije examenschool uit Antwerpen vervangen door een andere.

De Vlaamse regering wijzigt principieel het besluit van 7 september 1999 inzake de studiegebieden en structuuronderdelen in het secundair onderwijs. Het wijzigingsbesluit heeft zeven doelstellingen. Allereerst het integreren van programmaties onder een nieuwe benaming in de regelgeving op het studieaanbod, met name dierenzorg, tweede graad BSO en land- en tuinbouwmechanisatie – specialisatie BSO. Daarnaast het actualiseren van de benamingen van de specialisatiejaren TSO en BSO van het studiegebied mode. Verder het toekennen van het label 'specifiek' aan alle structuuronderdelen van de tweede en derde graad van het studiegebied land- en tuinbouw. Ook het opsplitsen van het specialisatiejaar BSO restauratie en renovatiebouw in restauratiebouw en renovatiebouw. Tevens het invoeren in het studiegebied mechanica-elektriciteit tweede graad BSO van de nieuwe benaming basismechanica. Bovendien worden er drie combinaties met topsport toegevoegd: twee in het ASO en een in het TSO. Ten slotte komt er een opname van de technische secundaire opleidingen van de Krijgsmacht. Het wijzigingsbesluit wordt nog voor advies voorgelegd aan de Raad van State.

De Vlaamse regering beslist principieel tot wijziging van het besluit van 1 maart 2002 inzake het experimenteel secundair onderwijs volgens een modulair stelsel. Enerzijds is dit wijzigingsbesluit technisch van aard met de aanpassing van de benaming van het studiegebied 'kleding' in 'mode', de aanpassing aan de gewijzigde studiesanctionering, de specifieke aanpassing om basisvorming en gedifferentieerde activiteiten roostertechnechisch aan elkaar te kunnen koppelen. Anderzijds is het besluit ook inhoudelijk van aard door de fusie van de modules toegepaste verpleegkunde A en B, de aanpassing van de modulaire trajecten en de corpora (d.i. afgeronde verzamelingen van modules) aan vastgestelde doorstromings- en beroepsnoodwendigheden. Het wijzigingsbesluit wordt nog voor onderhandelingen voorgelegd aan alle betrokken actoren.

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



AGENDA EN DOCUMENTATIE

IPSOC-Bijbscholing Kortrijk

IPSOC organiseert volgend vormingsaanbod voor onderwijs:
- Vaardigheden en methoden in het omgaan met moeilijke klassen. De cursus vindt plaats op: 13/10, 27/10, 17/11, 1/12/2004.
- Tieners in de knoei - op 6/10, 20/10, 10/11, 24/11/2004.
- Omgaan met ouders binnen de schoolcontext - op 16/02, 9/03, 20/04, 4/05/2005.

Deze lessen worden gegeven in IPSOC (Kortrijk), telkens tussen 9 en 17u. Voor meer informatie: Linda Lacombe, IPSOC-bijbscholing, Doorniksesteenweg, 145, 8500 Kortrijk, tel. 056/26 41 86 - fax: 056/21 58 03; email: ipsoc-bijbscholing@katho.be

Navorming Hogeschool Gent

Het departement Sociaal Agogisch Werk van de Hogeschool Gent organiseert voor het academiejaar 2004-2005 diverse vormingscycli:

- Psychoanalytisch werken met kinderen en adolescenten. De opleiding is gespreid over zeven sessies (één namiddag maandelijks) en start op 15/10/04;
- Handicap en tewerkstelling: er worden 6 lesdagen georganiseerd tussen 4 oktober en 9 december 2004;
- Groepsleiding en kinder- en jeugdpsychiatrie (postgraduaat): het programma omvat 25 halve dagen van gemiddeld 3 contacturen en 2 volle dagen congres gespreid over 2 academiejaren en een aanzienlijk aantal uren voor het opbouwen van een portfolio.

Inlichtingen: agnes.biltris@hogent.be, 09/242 42 82 en <http://soag.hogent.be>

Postgraduaat Katholieke Hogeschool Leuven

De Katholieke Hogeschool Leuven, departement Sociale School Heverlee, biedt vanaf 2004-2005 twee postgraduaat aan:

'Leiding geven in de sociale sector' voor verantwoordelijken en leidinggevenden die samen met anderen bewust en actief aan hun eigen groeiproces willen werken. Volgend academiejaar loopt de module leiding geven (24 dagen); in 2005-2006 de module organisatieontwikkeling (12 dagen) en organisatiebeheer en recht (16 dagen). Er kan voor de afzonderlijke modules ingeschreven worden. 'Agogisch-theologisch werk(st)er' voor beroepskrachten en vrijwilligers/vrijwilligsters die een taak van pastorale zorg opnemen in parochies, scholen, ziekenhuizen, vormings- en welzijnsorganisaties, sociale bewegingen, jeugdwerk, basisgroepen, enz.. Er zijn tien modules rond de thema's maatschappij, pastoraal en religie, werken met mensen individueel en in groep, organisatieontwikkeling en leiding geven. Er kan niet voor afzonderlijke modules ingeschreven worden. Er wordt één lesdag per week voorzien (op donderdag) gedurende twee jaar. Info op tel.: 016/20 58 95 of via mia.vanderwaeren@khleuven.be.

Postgraduaat Opleiding: Management in de gezondheids- en welzijnszorg

EHSAL Management School - Brussel organiseert samen met Vormingscentrum Guislain (Broeders van Liefde) en Katholieke Ho-

ogeschool Gent St. Lieven, een postgraduaat opleiding 'Management in de Gezondheids- en Welzijnszorg'. Deze praktijkgerichte tweejarige opleiding wil de cursisten inzicht en vaardigheden bieden in het management van een zorginstelling en dit vanuit een waaier aan invalshoeken (zowel strategisch als operationeel). Ook juridische, ethische en deontologische aspecten komen aan bod. De opleiding richt zich tot personen werkzaam in de zorgsector die zich willen bekwalen in beleids- en managementvraagstukken en tot jong afgestudeerden met interesse voor de zorgsector. De opleiding is opgebouwd uit vier modules gespreid over twee academiejaren. Modulair inschrijven is mogelijk. Cursisten krijgen een namiddag per week les (occasioneel op zaterdag). Dit academiejaar start vanaf 14 september 2004.

Folder en info: contacteer EHSAL Management School - Brussel (Nathalie Pots, coördinator - Tel. 02/210.12.43 - nathalie.pots@ehsal.be)

SIG: vorming open aanbod

Het programma van studiedagen en workshops van het SIG voor professionele hulpverleners van het komende werkjaar krijgt volop vorm. Het volledige programma 2004-2005 is vanaf begin juli op de SIG-website (www.sig-net.be) beschikbaar. Alvast een kleine greep uit het geplande aanbod: Vroegtijdige onderkenning van autismespectrumstoornissen (2/11/2004); Differentiaal-diagnostiek en behandeling van hechtingsstoornissen (3/11/2004); Dyslexie Screening Test (DST): Achtergronden en toepassingen (4/11/2004); Verwenning: vermijdbaar of onvermijdbaar? (5/11/2004); Interdisciplinair overleg en diagnostiek rond leerproblemen (zeven halve dagen van september 2004 tot mei 2005). Voor meer info en het volledige programma kan u steeds terecht op bovenstaande website.

Vormingsaanbod Faculteit voor Mens en Samenleving

De Faculteit voor Mens en Samenleving stelde ook dit jaar een programma samen met opleidingen en bijbschelingen voor het schooljaar 2004-2005. Dit aanbod omvat een opleiding tot counselor (start in oktober 2005) en een bijbscholing voor therapeuten en counselors over gezonde verbintenissen aangaan (27-28/11/2004). Wilt u op de hoogte blijven van deze en andere opleidingen, bijbschelingen en zomerweken, dan kunt u zich nu inschrijven op de elektronische nieuwsbrief. Stuur een e-mail naar fms@aula.com met als onderwerp 'intekening-nieuwsbrief'. Voor meer info kan u eveneens terecht op de website: www.aula.com/fms of bij de Faculteit voor Mens en Samenleving, Stationsstraat 82, 2300 Turnhout, tel.: 014/41 53 98, fax: 014/41 84 48, e-mail: fms@aula.com of op de site www.aula.com/fms.

Vormingsaanbod Katholieke Hogeschool Limburg, departement Sociaal-Agogisch Werk

Vanaf september 2004 organiseert het departement Sociaal-Agogisch Werk van de Katholieke Hogeschool Limburg de vorming 'Su-

pervisie als middel om professionelen te ondersteunen in hun werkzaamheden. In deze vorming wordt gewerkt met supervisie als methodiek om de persoonlijk-professionele ontwikkeling te bevorderen. Dit gebeurt in een tweejarige opleiding waarbij de deelnemers in het eerste jaar gedurende tien sessies van drie uren zelf in supervisie werkworpen brengen en bespreken. In het tweede jaar werken de deelnemers eveneens gedurende tien sessies, ditmaal als intervisiegroep vanuit werkworpen die de introductie van de supervisiemethodiek in het eigen werkkader met zich meebrengt.

Voor meer inlichtingen kan u terecht bij Liesbeth Lenie op tel.: 011/ 28 82 70, via e-mail naar liesbeth.lenie@saw.khlim.be of op de site www.khlim.be/saw.

In het najaar (9 en 16 november 2004) wordt een tweedaagse vorming georganiseerd rond *'macht en onmacht in het omgaan met agressie'*. Via oefeningen en voorbeelden van agressie-incidenten ervaart u zelf hoe u zich in deze machtsdriehoek beweegt en wat u belemmert krachtig met agressieve cliënten om te gaan. De training richt zich tot hulpverleners met jonge en volwassen cliënten die regelmatig met agressie in een begeleidingsrelatie geconfronteerd worden. Voor meer info: departement SAW, tel.: 011/28 82 70, via e-mail infosaw@saw.khlim.be of op de website www.khlim.be/saw. Inschrijven voor 15 oktober.

Project 'ff down'

Waar vind ik achtergrondinformatie over sombere gevoelens bij jongeren? Hoe praat ik met leerlingen over sombere gevoelens en depressie? Hoe kan ik dit thema op een creatieve, interactieve manier aanpakken op school? Kan ik mee het taboe rond dipjes en depressie helpen doorbreken? De dienst gezondheids promotie van de Christelijke Mutualiteit biedt, in samenwerking met Skratsj, de CM-jongeren service, met 'ff down' een totaalpakket aan rond sombere gevoelens en depressie. 'ff down' is een project voor iedereen (leerkrachten, CLB-medewerkers, jeugdwerkers,...) die met jongeren werkt. Het pakket bevat onder andere een minikrant op maat van jongeren, een folder 'Jongeren en depressie', een didactische map voor leerkrachten 2^{de} en 3^{de} graad secundair onderwijs met concreet uitgewerkte lessuggesties, ruime achtergrondinformatie en een lijst van beschikbaar materiaal over het thema. Ook de brievenroman "Spiegelschrift" vormt een onderdeel van het pakket. Skratsj brengt bovendien het toneelstuk 'Spiegelschrift' tot in de school.

Meer informatie bij de dienst gezondheids promotie CM op het nummer 02/46 48 64. De minikrant en de folder zijn eveneens downloadbaar van het net via www.cm.be.

Gezocht: Buiten Gewone Buurten

De Koning Boudewijnstichting lanceert de projectoproep Buiten Gewone Buurten. Het is een uitnodiging aan bewoners, gebruikers/verblijvers (bedrijven, handelaars, verenigingen, instellingen) van buurten, wijken of woonkernen en gemeentebesturen, om projecten in te dienen die door samenwerking en actieve participatie het plaatselijke samenleven concreet verbeteren. De projecten worden verwacht voor 15 September 2004. Een externe jury selecteert en kent de "Buiten Gewone Buurten" een financiële steun toe tussen 2.500 en 6.000 euro om dit project te helpen realiseren voor het einde van 2006.

De ingediende projecten worden beoordeeld op drie belangrijke eigenschappen: *participatie, partnership en project*.

Folder en kandidaatsdossier kunnen worden aangevraagd via www.kbs-frb.be, proj@kbs-frb.be of via tel.: 070/233 065. Meer info bij Guy Redig (tel.: 02/549 02 97) of Pascale Crikemans (tel.: 02/549 02 14).

CAW-witboek

De CAW's vinden dat te vaak en te snel een beroep wordt gedaan op dure en ingrijpende zorg, ook in situaties waar een lichtere vorm van hulp reeds heel wat problemen kan oplossen. Mensen komen vaak op wachtlijsten terecht, omdat een hulpaanbod op de eerste lijn ontbreekt of onvoldoende is uitgebouwd. Wie op een wachtlijst staat riskeert ondertussen helemaal geen hulp te krijgen.

Een zeer toegankelijk hulpaanbod op de eerste lijn, zoals dat van de CAW's, ondersteunt mensen in hun eigen mogelijkheden en in hun basisrechten, zodat ze niet afhankelijk worden van de zorgsector. Daarom vinden de CAW's dat het hoog tijd is dat Vlaanderen resoluut kiest voor meer investeringen in preventieve zorg en een hulpaanbod met een lage drempel en in het eigen (thuis-)milieu. Het Witboek van de CAW's (autonome Centra Algemeen Welzijnswerk) kan bekomen worden bij het Steunpunt Algemeen Welzijnswerk, Diksmuidelaan 50, 2600 Berchem, tel.: 03/366 15 40 of via een e-mail naar ludo.serrien@steunpunt.be.

Eindrapport project 'onderzoek-actie-vorming' rond armoede-indicatoren.

In april 2002 namen het 'Collectief van Verenigingen partners van het Algemeen Verslag over de Armoede' en het 'Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting' het initiatief tot een project 'onderzoek - actie - vorming'. De kennis van mensen die zelf in armoede leven (afgevaardigd door verenigingen waar armen het woord nemen) was in dit project de vertrekbasis voor een dialoog met afgevaardigden van overheidsadministraties en instellingen en met wetenschappers. De neerslag van deze gedachtewisselingen zijn opgenomen in het eindrapport dat op 11 maart 2004 werd voorgesteld.

Dit verslag is beschikbaar in het Nederlands en het Frans. De kostprijs bedraagt 5 euro + 2,30 euro verzendkosten. U kan deze publicatie bestellen bij de Directie-Generaal Externe Communicatie: door overschrijving op rekeningnummer 679-2003650-18, of per e-mail: shop@belgium.fgov.be. Vermeld duidelijk: "Een andere benadering van armoede-indicatoren - maart 2004", de gewenste taal en het gewenste aantal exemplaren. Deze publicatie vindt u ook op de website <http://www.armoedebestrijding.be>.

Met de cliënt rond de tafel. Draaiboek lokaal cliëntoverleg.

Lokaal cliëntoverleg wordt toegepast in ingewikkelde situaties waar meerdere hulpverleners, elk vanuit hun eigen invalshoek, de cliënt willen helpen. Via het lokaal cliëntoverleg wordt de hulpverlening meer doeltreffend. De meerwaarde van het overleg ligt in het terug centraal stellen van de cliënt en in de afstemming tussen de hulpverleners onderling. Dat resulteert in een hulpverlening die de cliënt met kleine stappen vooruit helpt en terug perspectief geeft. Op vraag van het Limburgs Steunpunt OCMW's bracht de studiecél van het provinciebestuur coördinatoren van lokaal cliëntoverleg bij elkaar om een instrument te ontwikkelen ter ondersteuning van diegenen die wensen te starten met lokaal cliëntoverleg. Het draaiboek is interessant voor coördinatoren en OCMW-medewerkers en ondersteunt alle hulpverleners die hun activiteiten meer op maat van hun cliënt willen afstemmen.

Het draaiboek kan afgehaald worden op de provincie Limburg, lokaal DO 12 tegen betaling van 9 euro. Bestellen kan via tel.: 011/23 72 31 of via e-mail studiecél@limburg.be. Het boek wordt u toegestuurd na storting van 9 euro (+ 2,05 euro voor verzending) op het rekeningnummer 000-3050003-32 met vermelding van 'Draaiboek lokaal cliëntoverleg'. Vergeet je naam en adres niet te vermelden.

Themanummer 'geweld in het gezin'

Het decembernummer 2003 van de reeks 'GEZINSBELEID IN VLAANDEREN', een publicatie van de Gezinsbond, is volledig gewijd aan het thema 'Geweld in het gezin'. De Gezinsbond wil allereerst de druk op gezinnen verminderen. Zo ijveren ze onder andere voor voldoende financiële ondersteuning van gezinnen, een goede huisvesting en een veilige leefomgeving. De Gezinsbond wil ook de combinatie gezin en arbeid vergemakkelijken om ouders en kinderen tijd te gunnen om samen gezin te vormen. Mantelzorgers moeten ook ten volle gewaardeerd worden en waar nodig ondersteund door professionele dienstverleners. Ook beeldvorming heeft een belangrijke invloed op het denken over en het gebruiken van geweld. Op tv, internet en via computerspelletjes worden we van jongs af aan bestookt met agressieve beelden. Uit onderzoek blijkt dat dit helemaal niet zo onschuldig is. De Gezinsbond wil zich niet beperken tot aanbevelingen inzake preventie, maar ook als het

misloupt zoeken naar die oplossingen die de rechten van het slachtoffer ten volle respecteren en die, werken aan het herstel binnen het gezin. Tot slot vindt u een lijst met een aantal meldpunten en hulpverleningsinstanties rond intrafamiliaal geweld. "Geweld in het gezin" kost € 5 (verzendingskosten inbegrepen).

Bestellen kan bij: Studiedienst Gezinsbond, Troonstraat 125, 1050 Brussel, tel.: 02/507 88 77, fax: 02/507 88 29 of via e-mail: studiedienst@gezinsbond.be. Voor meer informatie kan u terecht bij Hilde Timmermans, tel.: 02/507 88 76.

BOEKEN

Gebruikersrechten in de welzijnszorg

PUT, J., VERDEYEN, V. en LOOSVELDT, G. (eds.)
Die Keure, Brugge, 2003, 330p., 49 euro.

Het **Decreetvoorstel Gebruikersrechten** wenst de gebruiker van een welzijnsvoorziening direct afdwingbare rechten te geven ten aanzien van de welzijnsvoorziening. De rechten, opgenomen in het decretevoorstel, zijn het recht op een menswaardige behandeling, het recht op vrije keuze van de welzijnsvoorziening, het recht op informatie, het recht op een eigen levenssfeer, het recht op financiële autonomie, het recht om hulp- en dienstverlening te weigeren en het recht om klachten te uiten. Daarnaast voorziet het decretevoorstel in een regeling van collectieve inspraak door de (vertegenwoordigers van de) gebruikers van de welzijnsvoorziening. Dit boek bevat een uitgebreid verslag van de studiedagen "Gebruikersrechten in de welzijnszorg". De eerste vier bijdragen zijn de juridische bespreking van de gebruikersrechten in de welzijnszorg. Na de juridische bespreking van het Decreetvoorstel Gebruikersrechten, volgen een aantal bijdragen van praktijkmensen die hun visie geven op de mogelijkheden, wenselijkheid en tekortkomingen van het Decreetvoorstel Gebruikersrechten, toegespitst op een bepaalde sector van de welzijnszorg.

Dit doe je kinderen niet aan. Het begeleiden van kinderen op bezoek bij een stervende.

SNOECK, J.
LannooCampus, Heverlee, 2004, 112p., 14,95 euro.

Als hulpverlener in thuiszorg, in de ouderenzorg, in het ziekenhuis,... wordt je geregeld geconfronteerd met lijden en sterven. Wanneer iemand stervende is, worden kinderen dikwijls weggehouden. De familie 'wil ze dit verdriet besparen', 'vindt het niet verantwoord de kinderen mee op bezoek te brengen bij de stervende', 'wil dat ze zich de persoon herinneren zoals hij/zij vroeger was', 'wil hen geen trauma bezorgen',...

Is deze intuïtieve reactie van de familie en de omgeving wel de juiste? De ervaring leert dat kinderen veel intenser bezig zijn met de situatie dan algemeen aangenomen wordt. Kinderen moeten de kans krijgen om afscheid te nemen van iemand van wie ze houden. Wel is noodzakelijk dat ze - en hun familie - daarbij deskundig begeleid worden.

Dit doe je kinderen niet aan is voor professionelen in de gezondheidszorg een praktische handleiding die het nodige inzicht in de problematiek en een uitgewerkt stappenplan aanbiedt om kinderen en hun omgeving in die moeilijke omstandigheden bij te staan.

Maakt de school het verschil?

Effectiviteit van scholen, leraren en klassen in de eerste graad van het middelbaar onderwijs.

VAN DAMME, J., VAN LANDEGHEM, G., DE FRAINE, B., OPDENAKKER, M.-CL., ONGHENA, P.,
Leuven/Leusden, Acco, 2004, 50,00 euro.

Op basis van een longitudinaal onderzoek bij 6.400 leerlingen - op initiatief van de Minister van Onderwijs - gaan de auteurs na of het er toe doet naar welke school je gaat, van welke leraar of leraar je les krijgt, en in welke klasgroep je terecht komt. Dit wordt nagegaan bij leerlingen van het tweede leerjaar van het secundair onderwijs.

Het onderzoek gaat in eerste instantie over effecten op de prestaties voor wiskunde en Nederlands. Ook effecten op het schools welbevinden, de inzet, het zelfconcept en de integratie in de groep van de klasgenoten worden bekeken. Bovendien wordt nagegaan of een school die goed is voor de prestaties, ook goed is voor het welbevinden, of juist niet.

Als blijkt dat de ene school, leraar of klas beter is dan de andere, gaan de auteurs na welke de kenmerken zijn van effectieve scholen en klassen. Is vooral het soort leerlingen op school of in de klas belangrijk, of heeft vooral het onderwijs dat gegeven wordt en het schoolbeleid invloed?

De auteurs zijn allen verbonden aan het Departement pedagogische Wetenschappen van de K.U.Leuven. De meesten zijn werkzaam in het Steunpunt Loopbanen doorheen het onderwijs en de overgang naar de arbeidsmarkt (Steunpunt LOA), opgericht door de Vlaamse Overheid.

Als je er alleen voor staat. Opvoeden binnen een eenoudergezin.

KÚTI, K., COLPIN, H., DE MUNTER, A., VANDEMEULE-BROECKE, L.

Tielt, Lannoo, 2004, 17,95 euro.

Alleenstaande ouders hebben het niet altijd makkelijk. Zij staan alleen in voor de opvang van hun kinderen, beantwoorden de vragen van hun kinderen alleen, verdienen alleen de kost en moeten tegelijk de kinderen de nodige aandacht en zorg geven.

De auteurs van dit boek verzamelde vele tientallen herkenbare getuigenissen en formuleren tal van tips voor vaders en moeders die hun kinderen alleen opvoeden. Hoe zoek en vind je het goede evenwicht tussen buitenhuis werken en het huishouden doen? Hoe ga je om met vooroordelen? En hoe hou je de (broodnodige) tijd vrij voor jezelf?

Een verhaal met betekenis. Diagnostiek bij kinderen en adolescenten vanuit een psychodynamisch interpretatief model.

VLIEGEN, N., VAN LIER, L., WEYTENS, S., CLUCKERS, G. (RED.)

Leuven/Leusen, Acco, 2004, 38,00 euro.

Vanuit een psychodiagnostisch onderzoek bijdragen tot de hulpverlening aan kinderen en gezinnen vereist een begrijpen van wat er met dit kind aan de hand is, van hoe dit kind zich binnen zijn context voelt en gedraagt, en van wat de sterkten en kwetsbaarheden zijn. Dergelijk psychodiagnostisch begrip impliceert dat we de persoonlijke expressiviteit van dit kind binnen een diagnostisch proces ondersteunen en faciliteren.

In dit cahier wordt uiteengezet hoe men het diagnostisch verhaal zoveel mogelijk het verhaal van het kind kan laten worden, opdat aangrijpingspunten voor groei en verandering doorheen het verdere hulpverleningsproces gevonden kunnen worden.

Er wordt stilgestaan bij hoe de leeftijdseigen communicatie van kinderen via spel, verhaal en creatieve uitingen diagnostisch gehanteerd kan worden. De principes van interpretatie van het verzamelde diagnostisch materiaal, met zo nauw mogelijke aansluiting bij de ontwikkeling van het individuele kind, worden uiteengezet. Vervolgens wordt dit denkkader toegepast op enkele diagnostische beelden en op specifieke ontwikkelingsfasen. Deze worden uitvoerig geïllustreerd via gevalbeschrijvingen.

Het boek biedt een kader om het diagnostisch handelen en interpreteren te verfijnen en om de eigen betekenissen van het kind - met zijn ontwikkelingsgeschiedenis en binnen zijn context - zoveel mogelijk op de voorgrond te krijgen.

MAJONG

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

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

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

Hiertoe werden volgende activiteiten opgezet:

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

MAJONG v.z.w.

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

ASLK: 001-2064133-49.

PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INHOUD

Hoe armoedebestrijding vormgeven als CLB? De methodiek van het inschakelen van ervaringsdeskundigen in de armoede en sociale uitsluiting: samenwerking tussen VCLB Leuven en Leren Ondernemen, Vereniging waar Armen het Woord nemen <i>M. Meeus en L. Maesmans</i>	p. 3
Vijf jaar Time-Out Antwerpen <i>K. Van de Merckt</i>	p. 10
Inschrijven... het mag iets meer zijn! Reflecties na twee jaar nascholing rond inschrijvingsbeleid <i>L. Cocquyt</i>	p. 14
Een netoverschrijdend centraal meldpunt voor de opvolging van jongeren uit het secundair onderwijs met een problematische schoolloopbaan	p. 16
Draagkracht in het onderwijs <i>G. Thys</i>	p. 20
Katern Gelijke kansen in het onderwijs? <i>D. Hermans & J. Van Damme</i>	p. 23
De CLB-bijdrage tot de multidisciplinaire leerlingbegeleiding <i>J. Tallon</i>	p. 27
Wetwijs Eind april <i>J. Tallon</i>	p. 35
Agenda en documentatie <i>E. Verduyckt</i>	p. 36