

3000 LEUVEN 1
Verschijnt 4x per jaar,
jaargang 15, nummer 3, september 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 Cattrijsse (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.

DYNAMIC: SNELLE BEATS EN SOCIAAL ENGAGEMENT?

Dit moet een vergissing zijn...

Ongeveer twee jaar geleden kwamen enkele Leuvense jongeren voor het eerst samen met het plan een gloednieuwe jongerenbeweging op te richten. Niet lang daarna zag Dynamic het levenslicht. Het doelpubliek is ongewoon, de activiteiten zijn nog ongewoner. Dynamic zou een jongerenbeweging voor en door clubbers moeten worden. Stevige beats en zinderende dance en trance worden vermengd met een ferme dosis sociaal engagement. Dat is geen evidente opdracht. De vooroordelen zijn groot, de valkuilen talrijk.

Een beeld over jongeren: believers en non-believers

De eeuwige jeugd van tegenwoordig. Het blijft een dankbaar onderwerp dat telkens weer aanleiding geeft tot allerhande discussies, daarbij de discussianten traditioneel opdelend in zij die ervan overtuigd zijn dat men met een kwaadaardig goedje te maken heeft tegenover zij die beweren dat – op de verpakking na – de laatste lichting jong geweld in feite niet erg veel verschilt van de voorgaande. Allerhande thema's worden betrokken in deze steeds weerkerende discussie en moeten ophelderden of we tegenwoordig met tuig, probleemjongeren en nietsnutten, dan wel met creatieve, vernieuwende geesten te maken hebben. Het afnemend sociaal engagement onder jongeren is één van de thema's die de laatste jaren soms leidde tot alarmerende berichtgevingen. Ook aan de Leuvense universiteit vreesde men een verminderd maatschappelijk engagement vast te stellen bij de studenten. Na eigen onderzoek bleek het engagement van studenten niet te verminderen, maar stelt men wel vast dat het zich op een heel andere manier etaleert dan voorheen.¹ Maar leuker dan een onderzoek dat het beeld over jongeren bijspijskert, is wanneer de jongeren dat zelf doen.

Jeugdbewegingen, jeugdhuizen, verenigingen, organisaties in alle soorten en gewichten of jongeren zelf zetten regelmatig prachtige projecten op en geven daarmee de verzuurde, over 'de-jeugd-van-vandaag'-klagende burger bij tijd en wijle lik op stuk. De huidige generatie jeugdigen toont zich – net als vroeger – op heel wat vlakken verschillend ten aanzien van haar voorgangers, heeft – net als vroeger – ongetwijfeld haar specifieke problemen, maar het doembeeld van een apathische, asociale, tamme bende blijkt – net als vroeger – alweer een mythe. En niet alleen binnen het jeugdwerk laten jongeren zich in positieve zin opvallen. Wie deelneemt aan allerhande sociale activiteiten, manifestaties, inzamelacties, enzovoort ... zal meermaals kunnen vaststellen hoeveel jongeren daar nog steeds door bereikt worden. Dankzij de inzet en het engagement van zoveel jong volk zien wij de soms uiterst negatieve berichtgeving over jongeren regelmatig enigzins terug in evenwicht gebracht.

Seks, drugs en discotheken

En toch lijken niet alle jongeren even vaak op dergelijke positieve manier in beeld te komen. In dit artikel bespreken we een project voor en door 'clubbers'. Deze term verwijst naar de discotheken ('clubs') en aanverwante danstenten waar vele van deze jongeren graag vertoeven. Het is opvallend hoe velen deze groep jeugdigen (uitsluitend) aan een hele resem problemen relateren: druggebruik, onveilig rij- en vrijgedrag, het veroorzaken van geluids- en andere overlast, enzovoort. Jammer genoeg lijken ook de media zich weinig moeite te getroosten om de wereld van beats en bass op een evenwichtige manier in beeld te brengen. Enkel foto's of beelden van de meest extravagante discotheekbezoekers en enkel de meest sen-



sationele, smeuijge verhalen krijgen menig reporter aan het schrijven. De duizenden jongeren die zich elk weekend op een minder opvallende, meer legale wijze te pletter amuseren worden blijkbaar vakkundig uit alle berichtgeving geweerd. Eind juni vond in Gent de City Parade plaats, een overweldigend techno-evenement waarop maar liefst 200.000 jongeren afkwamen. Het was werkelijk schrijnend om vast te stellen hoe de prachtige sfeer op dit mega-dansevenement bijzonder minimaal beschreven werd in de krantenberichten daags nadien. Enkele kleine berichtjes daarover ("Samenhorigheid overheerst op City Parade", De Standaard 28.06.2004) verdwenen in het niets tegenover de vele, grote krantenkoppen die de problemen bespraken: 128 feestvierders werden die dag, al dan niet omwille van druggebruik, in het ziekenhuis opgenomen.

Ook wanneer men in het journaal de thema's 'drugs', 'alcohol achter het stuur' of zelfs 'aids' aanhaalt, slaagt men erin om op de achtergrond stevast beelden van een discotheek te tonen.

Kortom, clubbers worden bijzonder vaak afgespiegeld als een zootje ongeregeld dat zich in het weekend in talrijke oorden van verderf bezondigt aan al wat slecht is. Of dat is althans het beeld dat behoorlijk wat ouderen hebben over de 'boenkende' jongeren.

Clubbers gezocht

Wanneer men de sociale kant van de jongeren in het licht brengt, lijken clubbers al helemaal niet in dit plaatje te passen. Hoeveel Tommy Hilfiger sweaters zag u op de laatste vredesbetoging? Kent u iemand met Bucci sunglasses in uw plaatselijk Amnesty International groepje? Hoe vaak ziet u een uitgebouwde Mazda 626 met 'DTM'-sportuitlaat, under car neon 'optix' en 'lumma design' side skirts voor de Oxfam wereldwinkel geparkeerd? Hoorde u ooit de keiharde beats van DJ Massiv op een fuif ten voordele van een ontwikkelingsproject in Bolivië?

Zonder een wetenschappelijk onderbouwd meetinstrument te hebben ontwikkeld om volgende uitspraken te kunnen doen, lijken we te moeten vaststellen dat deze belangrijke deelgroepering onder de jongeren weinig of (zeer vaak) helemaal niet op deze sociaal getinte bijeenkomsten zijn waar te nemen. Waar is in hemelsnaam dat bontgekleurde volkje dat we elk weekend in de talrijke discotheken of populaire danscafé's op mekaar gepakt zien? Waar zijn de clubbers, de boenkers, de tuners, de gabbers? Of om enigzins enige afbakening na te streven: waar zijn al die jongeren die je enkel ziet vergezeld van een beat?

Een dergelijke vaststelling is natuurlijk een sterke veralgemening van de situatie. Ze zijn er wel hoor, hier en daar, meestal vermomd als 'normale' jongere. Maar toch zal menig medewerker uit het jeugdwerk, vrijwilligerswerk of sociaal werk beamen dat het een bijzonder moeilijk bereikbare groep betreft. Clubbers zullen daarom niet snel met sociale inzet in verband gebracht worden.

Er zijn verschillende manieren om deze kloof tussen de sociale initiatieven en de clubbers enigzins te ver-

klaren. Nogal wat mensen lijken ervan overtuigd dat dit nu eenmaal samenhangt met de kenmerken van deze jongeren. De combinatie van een – zowel auditief als visueel – opvallend uitgaansleven, al dan niet overdreven gerelateerd aan tot de verbeelding sprekende problemen en daarnaast het uitblinken in afwezigheid op sociaal vlak, geeft meer dan voldoende materiaal om clubbers af te schrijven als de volgende verloren generatie. Volgens velen bestaat dat discotheekvolkje louter uit gasten die anti-sociaal, apathisch of zelfs extreem-rechts geörienteerd zijn. Het enige wat hen interesseert is hun blitse wagen, uitgaan en pillen pakken. Dergelijke ideeën worden niet weinig ondersteund door de algemene berichtgeving over deze subcultuur. Het laatste wat men dan verwacht is dat zij zich zouden inzetten voor sociale doelen.

Dynamic: beats, bass en sociaal engagement

De initiatiefnemers van Dynamic kwamen echter met een heel andere verklaring op de proppen. Zij hadden helemaal niet het gevoel dat de jongeren uit het clubmilieu zo antisociaal zijn als men ze placht voor te stellen. Wél stelden zij vast dat de wereld van de sociale initiatieven mijlenver afligt van de wereld der clubbers. De bestaande projecten worden al generaties lang georganiseerd voor en door mensen uit heel andere deelgroeperingen binnen onze samenleving: amnesty-briefschrijfavonden voor wie graag gezellig samenzit (liefst nog met wat kaarslicht erbij), djembe- en capoeira-avonden voor de liefhebbers van een zuiderse atmosfeer, fietstochten en plantjesweekend ten voordele van Kom op tegen Kanker voor liefhebbers van een beetje beweging en mooie landschappen, enzovoort. Stuk voor stuk bijzonder waardevolle initiatieven, telkens op maat gesneden van verschillende doelgroepen. Maar waar zijn de acties die de clubbers kunnen interesseren? Waar kunnen jonge mensen terecht voor sociaal getinte acties met een stevige beat op de achtergrond? Waar kan men zich uitleven met meer extreme actie en spektakel ten voordele van het goede doel? Het aanbod blijkt zo goed als onbestaande. Vermoedelijk zien de organisatoren niet veel nut in het organiseren van activiteiten op maat van clubbers. Deze jongeren tonen door hun manifeste afwezigheid op sociale evenementen aan dat zij niet te motiveren zijn voor dergelijke zaken. Maar hoe kan je in feite verwachten dat clubbers op deze initiatieven aanwezig zijn, wanneer er zo weinig op hun maat bestaat? Activiteiten moeten mensen niet alleen aanspreken op hun gouden hart, maar ook op hun interesses. Dat geldt trouwens niet alleen voor clubbers. Nogal wat sympatische vrouwen van middelbare leeftijd zullen nu eenmaal eerder te verleiden zijn voor een fietstocht ten voordele van Kom op tegen Kanker dan een Wereldmuziekuif ter ondersteuning van een Afrikaans project. Niet omdat zij dit laatste project niet genegen zijn, maar omdat zij de inzet voor een goed doel nu eenmaal liever combineren met een activiteit die hun ligt en waar zij vriendinnen en andere mensen van hun 'slag' tegenkomen. Idem voor de jonge mensen die deelnemen aan de

briefschrijfvonden van Amnesty International. Dit is spek voor de bek van wie graag gezellig rond de tafel zit om te kletsen met gelijkgezinden. Hoe zou men kunnen verwachten dat liefhebbers van beats, spektakel en extreme actie zich vrijwillig komen aanbieden op deze initiatieven die zo weinig gemeen hebben met de activiteiten waarmee zij normaliter hun vrije tijd vullen. Bij Dynamic leeft de hardnekkige overtuiging dat clubbers net zo goed te overtuigen zijn om zich bij tijd en wijle in te zetten voor een goed doel. De enige vereiste is dat het eveneens activiteiten betreft die aansluiten bij de leefwereld, waar men eveneens de eigen vrienden kan ontmoeten en die niet vragen om je in een wereld te begeven die je totaal vreemd en oninteressant overkomt.

Jongerenbeweging Dynamic heeft maar één doel voor ogen: extreme fun, beats en sociale doelstellingen combineren. Het laatste grotere evenement dat plaatsvond in mei heette Xtreme Mountainbike. Op een spectaculair zandparcours probeerden jongeren gedurende twintig minuten zoveel mogelijk rondes af te leggen, terwijl een beloftevolle DJ de nodige dance- en trance-beats door de boxen deed knallen. In deze wedstrijd werd trouwens niet enkel voor de eer gestreden, maar ook voor Kom op tegen Kanker. Alle deelnemers hadden immers op voorhand enkele sponsors verzameld die een bedrag per ronde betaalden. Hoe meer rondes werden afgelegd, hoe meer geld ingezameld werd voor het goede doel. Andere activiteiten die dit jaar reeds op het programma stonden waren Adventure Day op de domeinen van Durbuy Adventure en er werd ook deelgenomen aan een vredesbetoging. Ook wanneer Dynamic op een dergelijke betoging zijn engagement wil vertonen, doet het dat op zijn eigen, aangepaste manier. Ditmaal werd een oude brandweerwagen voorzien van een stevige muziekinstallatie. De spandoeken droegen de passende slogan "Stop the violence, play the beats!".

In feite stapt Dynamic radicaal af van een aantal bekende jeugdwerkconcepten. Daarmee hopen zij het heel aparte doelpubliek van clubbers tussen 16 en 25 jaar te bereiken. Een aantal belangrijke keuzes werden in dat opzicht gemaakt. In de eerste plaats werd duidelijk geopteerd om geen nieuwe jeugdbeweging op te starten volgens het klassieke concept. De wekelijkse of tweewekelijkse samenkomsten, al dan niet in uniform, waarbij een groep jongeren als een vriendengroep aan mekaar hangt is niet het beeld waarnaar gestreefd wordt. Er wordt integendeel voor een meer open, maar ook anonieme manier van werken gekozen. Iedereen – ook niet-leden of niet-clubbers – is welkom op alle activiteiten, evenementen of party's. Net zoals je naar een discotheek gaat, kan je lid worden om van bepaalde voordelen te genieten of om op de hoogte te blijven van wat er op de kalender staat. Iedereen komt gewoon deelnemen wanneer hij/zij zin heeft. Een gevolg van deze keuze is dat er hard gewerkt moet worden om elke activiteit opnieuw aantrekkelijk genoeg te maken om voldoende jongeren op de been te brengen. In een poging de activiteiten zoveel mogelijk aan te sluiten bij de leefwereld van clubbers, worden zij op een aantal criteria afgewo-

gen. Bij voorkeur zijn activiteiten spectaculair, uitdagend en worden zij vergezeld van de nodige beats.

Een aanbod voor scholen²

Binnenkort organiseert Dynamic een eerste evenement waaraan ook scholen kunnen deelnemen. Eind november staat de eerste Velo Tuning gepland. Dit evenement moet vooral de liefhebbers van getunede en uitgebouwde wagens interesseren. Alleen is het ditmaal niet de bedoeling om een wagen uit te bouwen, maar wel een fiets. Tuners worden uitgedaagd om hun kunnen te vertonen door een fiets stijlvol uit te bouwen zoals zij dat met wagens doen. Er zijn prijzen te winnen voor de knapste lay-out, maar ook voor de beste sound-system. Niet enkel de creativiteit, maar ook de technologische inzichten worden aldus op de proef gesteld. Scholen die over voldoende technisch vernuft beschikken, mogen zich trouwens nog steeds inschrijven.

Daarnaast ontwikkelde Dynamic ook de Party Package voor jongeren die hun eigen wervelende club-, trance- en dance-party willen opzetten, maar afgeschrikt worden door de onoverzichtelijke wetgeving, organisatiemoeilijkheden en financiële risico's. Dynamic ondersteunt, al moeten de leerlingen uiteraard zelf ook stevig de handen uit de mouwen steken. Enige voorwaarde is dat de opbrengst van de party naar een door de leerlingen gekozen goed doel gaat.

Dynamic staat nog maar in de kinderschoenen. De eerste grotere activiteiten kunnen dit jaar georganiseerd worden dankzij de financiële steun van de Europese Gemeenschap en de provincie Vlaams-Brabant en dankzij de ongelofelijke inzet van een team jonge vrijwilligers. U hoort zeker nog van ons en niet alleen omwille van de keiharde beats...

Dieter BURSSSENS

Regenboogstraat 7/5
2500 Lier

contact@dynamiconline.be
www.dynamiconline.be

Noten

¹ VANHOVE, T., VERHALLE, I., LAUWERYS, K. & LAMMERTIJN, F., *Het maatschappelijk engagement van K.U.Leuven-studenten. Een sociologisch onderzoek*. Leuven, Studentenvoorzinningen K.U.Leuven, 2002.

² Voor meer info omtrent onze activiteiten, zie: *www.dynamiconline.be*

EVC IN VLAANDEREN: HEFBOOM VOOR EEN GROTERE MAATSCHAPPELIJKE PARTICIPATIE VAN LAAGGESCHOOLDEN?

Binnen de recente Vlaamse beleidsteksten inzake onderwijs en vorming komt de notie levenslang en levensbreed leren sterk aan bod. Ook aandacht voor EVC, m.n. de *erkenning van verworven competenties*¹, is een actueel thema dat toenemende belangstelling geniet. EVC in Vlaanderen gaat niet om erkenning van *elders of eerder verworven competenties*, maar kortweg om de erkenning van competenties. Deze invulling geeft aan dat ook competenties die binnen het onderwijssysteem worden verworven voorwerp van analyse in dit debat zijn. De vakgroepen Onderwijskunde en Sociale Agogiek van de Universiteit Gent voerden in opdracht van DIVA (Dienst Informatie en Afstemming)² een onderzoek uit naar de opportuniteit van een gemeenschappelijke portfoliomethodiek³ en mogelijke invullingen van leerbewijzen⁴ binnen een Vlaamse EVC-procedure. In deze bijdrage wordt ingegaan op een aantal resultaten en mogelijke aandachtspunten uit dit onderzoek voor het onderwijs in het bijzonder en voor het debat over de diversiteit aan leerervaringen, m.n. formele, informele en non-formele leerervaringen⁵ in het algemeen. Het onderzoek wijst tevens op mogelijk ongewenste en averechtse effecten van EVC.

Levenslang en levensbreed leren in onze actuele maatschappij

Eén van de belangrijke ontwikkelingen in de moderne samenleving is de institutionalisering van leerprocessen. Het leren van kinderen en volwassenen gebeurt bv. in speciaal daartoe opgerichte instituten zoals scholen en speciaal daartoe opgerichte instellingen voor volwasseneneducatie. Vandaag staan geïnstitutionaliseerde leerprocessen onder druk. Leren wordt meer en meer een levenslange en levensbrede aangelegenheid. Vanuit deze concepten wordt gestreefd om verschillende opleidingstypes op elkaar af te stemmen met als doel een transparanter opleidingsaanbod, een efficiëntere besteding van middelen en een verhoging van de deelname aan leeractiviteiten. Actueel komt het debat inzake levenslang leren sterk in de aandacht naar aanleiding van enkele dominante problemen in de huidige Westerse samenleving, die kernachtig kunnen getypeerd worden aan de hand van de begrippen "kennismaatschappij" (Rosanvallon, 1995) en "risicomaatschappij" (Beck, 1992).

Onder het begrip "kennismaatschappij" wordt verstaan dat de toename van kennis, de toegenomen capaciteit om kennis te verwerven en te verwerken en de rol die dit verwerkingsproces speelt in het genereren van nieuwe kennis, in toenemende mate doorslaggevend wordt in de bepaling van maatschappelijke kansen. Dit begrip verwijst vooral naar de informatisering en het belang van het onderwijsniveau als allocatiemechanisme voor levenskansen in onze maatschappij. Het onderwijsniveau wordt gezien als belangrijkste verklaring voor het probleem van sociale ongelijkheid. In de kennismaatschappij zijn culturele verschillen te herleiden tot verschillen in opleidingsniveaus. Andere verschillen, zoals verschillen in sociale achtergrond, worden onzichtbaar doordat ze worden gemedieerd door opleiding. De bestaande sociale ongelijkheid wordt dus herleid tot de breuklijnen tussen hooggeschoolden en laaggeschoolden. Het begrip 'risicomaatschappij' wijst vooral op de risico's in

onze samenleving die gepaard gaan met de toenemende vooruitgang, kennis en groei. Doorgedreven wetenschap en rationele ordening van de samenleving leiden immers niet noodzakelijk tot een groter maatschappelijk welzijn. Traditionele richtsnoeren als man-vrouw, arm-rijk,... zouden niet langer richtinggevend zijn voor het denken en handelen. Door een enorme toename aan keuzevrijheid gaat deze detraditionalisering dan ook gepaard met individualisering. In de risicomaatschappij stippelen individuen een eigen levenstraject uit. De keerzijde hiervan is dat het risico op een verkeerde keuze toeneemt.

Deze ontwikkelingen wijzen op een verschuiving naar toenemende individuele verantwoordelijkheid: verwacht wordt dat mensen zich vaardigheden en competenties eigenmaken die nodig zijn om te participeren in deze samenleving (Bouverne-De Bie, 2002). In deze ontwikkelingen worden individuen zelf in toenemende mate aangesproken om 'verantwoordelijkheid' op te nemen voor (de verandering van) hun situatie en voor de samenleving. Deze ontwikkelingen houden een vraag in tot het opleiden en vormen van individuen die keuzes maken en beslissingen nemen.

Het formele onderwijs alleen kan niet tegemoetkomen aan de eisen van de kennismaatschappij en de risicomaatschappij. De actuele evoluties op de arbeidsmarkt, namelijk de toenemende flexibilisering en mobiliteit, vereisen bovendien niet enkel specifieke kennis, maar ook het bezit van algemene vaardigheden en competenties. Een niet te onderschatten rol dient vanuit dit opzicht weggelegd voor de ervaringen en competenties die mensen opdoen binnen non-formele en informele leersettings. In dit opzicht dient het formeel onderwijs ook rekening te houden met non-formele leerervaringen.

Ontwikkelingen inzake kennis- en risicomaatschappij wijzen aldus op de breuklijn tussen hoog- en laaggeschoolden. Deze breuklijn wordt nog versterkt door de sterke diplomagerichtheid en het grote belang van

het reguliere onderwijssysteem in België, in vergelijking met andere landen (Douterlunge & Van de Velde, 2001; Kiekens & de Coninck, 2002). Uit onderzoek komt naar voren dat de kans op een diploma en nog meer de kans op een diploma hoger onderwijs sterk afhankelijk is van de sociale achtergrond (Nicaise e.a.; 2000). Het onderwijsniveau speelt een belangrijke rol bij het toewijzen van maatschappelijke posities en bij de verdeling van levenskansen. Het heeft o.m. een belangrijk effect op de tewerkstellingskansen. Uitsloten zijn van arbeid vergroot bovendien het risico op algehele maatschappelijke uitsluiting en armoede (Elchardus, 1999). De sterke diplomagerichtheid kan aldus gezien worden als een versterking van de breuklijn tussen hoog- en laaggeschoolden.

Sporen in het EVC-debat in Vlaanderen

EVC wijst precies op een fundamentele verschuiving van een strikt diplomadenken naar een competentiegericht denken. Het beleidsmodel voor EVC, zoals het actueel in Vlaanderen uitgebouwd is, heeft een dubbele doelstelling. Enerzijds is het gericht op de persoonlijke ontwikkeling (de zgn. formatieve functie van EVC), anderzijds op de inzetbaarheid van individuen op de arbeidsmarkt en in de samenleving (de zgn. summatieve functie van EVC). EVC omvat in Vlaanderen aldus een dubbel spoor. Enerzijds gaat het om de uitbouw van een systeem van (levens)loopbaanbegeleiding, toegankelijk voor alle burgers. Dit betekent dat mensen met behulp van EVC een zorgvuldige inschatting kunnen maken van verworven competenties en aspiraties, met het oog op een verdere ontwikkeling van hun (levens)loopbaan. Anderzijds gaat het om het formeel erkennen en overdraagbaar maken van competenties, m.a.w. het toekennen van een civiel effect aan de erkenning van competenties (d.w.z. het koppelen van een bepaalde status en rechten aan competenties). Dit laatste spoor betekent o.m. dat EVC de toegang tot jobs of tot bepaalde opleidingen kan vergemakkelijken. Het doorlopen van een EVC-procedure kan bv. leiden tot een reductie van de opleidingsduur of de promotiemogelijkheden binnen een bedrijf vergemakkelijken.

In een eerste implementatiefase van het EVC-model in Vlaanderen lag het accent voornamelijk op EVC-trajecten die zich richten op de arbeidsmarkt (gezien de beschikbaarheid van beroepenstandaarden en opleidingsstandaarden) en werd EVC voornamelijk geïnitieerd vanuit en gesitueerd binnen de onderwijscontext (gezien de moeilijkheden naar het formaliseren van het civiel effect van competenties die in andere leersettings verworven zijn) (Vanhoren, de Coninck & Roels, 2002). Intussen heeft het competentiedenken ook reeds ruimer ingang gevonden, toch blijft het hoofdzakelijk geoperationaliseerd in het kader van selectie, doorstroming en vorming in relatie tot de arbeidsmarkt. Het debat over het selecteren, definiëren en evalueren van sleutelcompetenties⁶ over alle maatschappelijke domeinen heen dient nog verder gevoerd te worden (Dunon & Van Driessche, 2001).

EVC kan aldus gezien worden als een hefboom voor een grotere maatschappelijke participatie, in het bijzonder voor laag- of kortgeschoolden en ruimer voor kansengroepen (zoals o.m. alloctonen, vrouwen, oudere werknemers en herintreders). Het kan voor deze groepen de toegang tot jobs, opleidingen, enz... vergemakkelijken en op deze manier (de versterking van) de breuklijn tussen hoog- en laaggeschoolden in onze samenleving tengeren.

DIVA (Dienst Informatie en Afstemming) is bevoegd voor de ondersteuning van de implementatie van het beleidsadvies 'Erkenning Verworven Competenties'. Naast de opdracht voor het onderzoek waarvan de resultaten in dit artikel worden besproken, werden hiertoe ook een aantal pilootprojecten opgezet. Elk project ontwikkelde een EVC-procedure aangepast aan de eigen sector.

Eerste serie pilootprojecten EVC (2003)

1. "Erkenning Verworven Competenties in de Buitenschoolse Kinderopvang", VIVO.
2. "Volwaardig Evenwaardig: naar een Formele (H)erkenning van Elders en Eerder Verworven Competenties in de lerarenopleiding", KHL.
3. "EVC voor nieuwkomers. Competentiemeting voor de beroepen elektrotechnisch installateur en onderhoudselektricien", VDAB.
4. "Ontwikkelen, Toetsen en Evalueren van een EVC-procedure voor Gidsen en Reisleiders", Toerisme Vlaanderen.
5. "Competent inspelen op Competenties van Laaggeschoolden", VOGB.

Tweede serie pilootprojecten EVC (2004)

In de tweede reeks pilootprojecten ligt de nadruk op het verder verspreiden van visie inzake EVC en het ontwikkelen van nieuwe EVC-procedures in andere domeinen en met andere doelgroepen.

1. "EVC voor taalopleiding Frans en Engels in CVO's", VLOR.
2. "EVC voor de vierde graad verpleegkunde", PIHV.
3. "EVC voor vrijwilligers van het maatschappelijke middenveld", Vlaams Steunpunt Vrijwilligerswerk.
4. "EVC voor de voeding en horecasector", VEBIC in samenwerking met Landsbond der Beenhouwers, Spekslagers en Traiteurs.

Bron: www.DIVA.vlaanderen.be

Het onderzoek en een aantal resultaten

De vakgroepen Onderwijskunde en Sociale Agogiek van de Universiteit Gent voerden in opdracht van DIVA (Dienst Informatie en Afstemming) een onderzoek uit naar de opportuniteit van een gemeenschappelijke portfoliomethodiek en mogelijke invullingen van leerbewijzen binnen een Vlaamse EVC-

procedure. De bedoeling van het onderzoek was tweeledig. Enerzijds was het de bedoeling informatie te verzamelen over welke portfoliomethodieken en leerbewijzen in Vlaanderen worden gebruikt. Anderzijds was het de bedoeling het draagvlak te onderzoeken voor een gemeenschappelijke portfoliomethodiek en leerbewijs. Welke procedures achten de geïnterviewden zinvol, bruikbaar en haalbaar? Wat zijn mogelijke voor- en nadelen van bepaalde procedures en hoe kan de kwaliteit gewaarborgd worden voor, tijdens en na de procedure? Het onderzoek was gebaseerd op een beperkte (internationale) literatuurstudie en interviews met betrokkenen uit EVC-pilootprojecten en de leden van de DIVA-werkgroep EVC.⁷ In dit onderzoek werd dus gezocht naar voorwaarden waaronder EVC (en de instrumenten portfoliomethodiek en leerbewijs) een hefboom kan zijn voor laaggeschoolden en de (versterking van de) breuklijn tussen hoog- en laaggeschoolden in onze samenleving kan tegen gaan. De portfoliomethodiek en mogelijke invullingen van leerbewijzen die in dit onderzoek ontwikkeld werden, dienen gehanteerd te worden in een concrete context. Deze instrumenten dienen contextgebonden ingevuld te worden, rekening houdend met de diversiteit aan situaties waarin mensen leven en een diversiteit aan leerervaringen.

Een *EVC-procedure met portfoliomethodiek* bestaat uit vijf stappen: een informatie- en oriënteringsfase (indien iemand er belang bij heeft om bepaalde competenties te laten (h)erkennen in het kader van loopbaanbegeleiding), een herkenningsfase (waarin competenties herkend worden), een beoordelingsfase (door twee beoordelaars), een erkenningsfase (waarin competenties afgewogen worden aan een standaard) en nazorg. De in het onderzoek voorgestelde gemeenschappelijke portfoliomethodiek kent in Vlaanderen een vrij uitgebreid draagvlak, dit is minder het geval voor de voorgestelde invulling van leerbewijzen. Het zoeken naar sectorspecifieke invullingen van leerbewijzen blijft een belangrijk aandachtspunt voor de toekomst.

Leerbewijzen krijgen in dit onderzoek twee mogelijke invullingen, m.n. een leerbewijs als onderdeel van een portfolio (zgn. competentiebewijs) en een leerbewijs als laatste stap binnen een EVC-procedure (zgn. EVC-certificaat). Een competentiebewijs is een bewijs waarmee het individu aantoont dat hij/zij over een bepaalde competentie beschikt. Deze competentiebewijzen kunnen gericht verzameld worden o.b.v. opleidings- en beroepsprofielen en worden tevens gezien in relatie tot levenslang- en levensbreed leren. Competentiebewijzen worden niet geëvalueerd op basis van externe standaarden. Het individu toont zelf aan waar hij/zij zich verhoudt t.o.v. de aangegeven richting. Het gaat dus om alle leer- en werkervaringen en niet alleen de ervaringen in relatie tot opleiding en beroep. Het gaat bv. om competenties die verworven zijn via formeel leren: een niet-beëindigde opleiding, waarvoor dus vaak geen getuigschrift of diploma verkregen is, kan een waardevolle leer- en/of werkervaring geweest zijn. Het gaat bv. ook om competenties die verworven zijn via non-formeel leren: wat mensen leren in hun vrije tijd, in cursussen en de activiteiten die

ze al dan niet in groep ondernemen. Een EVC-certificaat wordt uitgereikt door een erkende begeleidings- en beoordelingsinstantie en is een vorm van formele erkenning van competenties. Dit betekent dat een EVC-certificaat een bepaalde status en een civiel effect (d.w.z. dat er bepaalde rechten aan gekoppeld worden) zou hebben. Hoewel een civiel effect voor een EVC-certificaat niet evident is (mede omwille van de afstemming met bestaande certificering), wordt dit wel gedragen door de respondenten in ons onderzoek. De discussie over deze mogelijke invullingen van leerbewijzen wordt in Vlaanderen momenteel nog volop gevoerd. Bovenstaande invullingen komen uit het onderzoek naar voren, maar hierover werd nog geen ruime consensus bereikt.

In een leerbewijs zou een inhoudelijke explicitering van competenties opgenomen kunnen worden. Dit is echter niet evident aangezien dit ook niet het geval is bij vergelijkbare vormen van certificering uit formele leertrajecten, denk maar aan het diploma. Een inhoudelijke explicitering van competenties is een verschil met de bestaande vormen van certificering en lijkt pas relevant wanneer ook vergelijkbare vormen van certificering uit formele trajecten deze inhoudelijke explicitering van competenties opnemen. In het onderzoek wordt voorgesteld om geen onnodige vernieuwingen door te voeren, maar uit te gaan van bestaande vormen van certificering. Het kan immers niet de bedoeling zijn om hogere standaarden te hanteren voor non-formele dan voor formele leertrajecten. Er moet bijgevolg nagegaan worden of een nieuwe vorm van een leerbewijs – i.c. een EVC-certificaat – nodig is, dan wel of het aangewezen is om bestaande vormen van certificering uit te breiden en ook toe te passen op non-formele leertrajecten. Door een nieuwe vorm van formele erkenning in het leven te roepen, bestaat het risico dat het belang van diploma's en de diplomacultuur immers nog wordt versterkt. Bovendien is het behalen van een EVC-certificaat niet per definitie het eindpunt voor elke EVC-procedure. Ook het zichtbaar maken en door de kandidaat in kwestie aantoonbaar maken van competenties kan een eindpunt zijn. Deze 'zichtbare' en door de persoon in kwestie 'aantoonbaar' gemaakte competenties (cf. via een competentiebewijs) kunnen een rol spelen in de keuze van een verdere opleiding, het zoeken naar werk of de participatie aan het sociaal-culturele leven. Tot slot is het bestaan van transparantie en vergelijkbaarheid in opleidings- en beroepsprofielen een duidelijke voorwaarde voor het goed kunnen evalueren en erkennen van verworven competenties. Deze opleidings- en beroepsprofielen zijn niet in elke context voldoende uitgewerkt. Daarenboven dienen competenties steeds in functie van een specifieke context en van loopbaanoriëntatie (h)erkend te worden. Dit heet assessment (beoordeling), via diverse methoden: werkplekanalyse, proeve van bekwaamheid / praktijkproef, beoordeling door assessor, beoordelingsformulier, observatie-instrument, kennistoetsen, simulatieoefeningen...

In het onderzoek wordt herhaaldelijk gewezen op het belang en de noodzaak van begeleiding bij EVC-procedures. Er wordt gewezen op de betrokkenheid én

distantie van begeleiders / assessoren (beoordelaars). Uit de interviews komt naar voren dat het belangrijk is dat de assessoren zo neutraal mogelijk zijn, zeer goed op de hoogte zijn van de verwachte competenties, de opleidings- en/of beroepscontext waarnaar eventueel toegeleid wordt goed kennen en competenties goed kunnen evalueren (en bv. de regels kennen die in acht moeten genomen worden bij een interview of een observatie). Ook de EVC-begeleider of -coach moet zo neutraal mogelijk zijn, temeer omwille van de bescherming van de privacy van de betrokkene. Dit is niet het geval wanneer de begeleider deel uitmaakt van de opleidingsinstelling waarin men evt. zou instromen. Het belang en de noodzaak van begeleiding lijkt evident, doch is tevens moeilijk te vatten. Het risico bestaat immers dat elke informele en non-formele leerervaring in een begeleidingstraject opgenomen wordt, waardoor de inherente waarde van deze leerervaring uitgehold zou kunnen worden. Een begeleiding o.b.v. een strikt schema en werkplan met duidelijk afgelijnde doelstellingen, kan bovendien het risico inhouden dat er geen tijd is om dieper in te gaan op aanverwante materie waarvoor deelnemers eventueel interesse tonen.

Deze – vaak vrij technisch ingevulde EVC-discussie – houdt een aantal spanningsvelden en aandachtspunten in voor de plaats van het formele onderwijs binnen een diversiteit aan formele, informele en non-formele leerervaringen van mensen.

Spanningsvelden in de actuele EVC-discussie

- EVC kan niet los gezien worden van **EVK**. EVK staat voor Erkenning van Verworven Kwalificaties, m.n. certificaten van geaccrediteerde opleidingen of opleidingsinstanties, diploma's en titels. EVC veronderstelt EVK en transparantie en vergelijkbaarheid in doelstellingen over de verschillende opleidingen en sectoren heen. Een systeem van erkenning van opleidingen en opleidingssystemen en de onderlinge uitwisselbaarheid en gelijkwaardigheid van studiebewijzen blijft essentieel. Naast de erkenning van non-formeel verworven competenties blijft het erkennen van niet-reguliere opleidings- en vormingssystemen een belangrijk aandachtspunt.
- Een portfoliomethodiek en leerbewijzen zijn instrumenten voor **formele erkenning van non-formeel verworven competenties**. De opdracht van EVC is niet het formaliseren van elke informele en non-formele leerervaring, maar wel in eerste instantie non-formele leerervaringen te erkennen binnen formele leersettings. Levensloopbaanoriëntering als functie van EVC is daarom te ruim gedefinieerd, aangezien EVC in Vlaanderen toch uiteindelijk gericht is op formele erkenning. We spreken in dit onderzoek van loopbaanoriëntering en opleidingsadvies én zien EVC bovendien als een mogelijkheid voor toegang tot loopbanen en opleidingen.
- De Vlaamse invulling van EVC is sterk arbeidsmarktgericht en verliest **'levensbrede' elementen** uit

het oog. Levensbrede elementen kunnen ingevuld worden als enerzijds erkenning van competenties die werden verworven in levenservaringen buiten het beroepsleven en anderzijds erkenning van competenties die niet onmiddellijk relevant zijn voor de inzetbaarheid op de arbeidsmarkt (employability). 'Levensbrede' leerervaringen dienen wel gezien te worden in relatie tot loopbaanoriëntering en -begeleiding.

Naast deze bedenkingen, wijst dit onderzoek ook op mogelijk ongewenste en averechtse effecten van EVC en op hinderpalen bij het hanteren van een portfoliomethodiek en mogelijke invullingen van leerbewijzen. Deze negatieve effecten en hinderpalen bestendigen én verscherpen de bestaande machtsverschillen en sociale ongelijkheden in onze samenleving, m.n. de ongelijkheden tussen hoog- en laaggeschoolden.

- Een **individueel recht op leerbewijzen** kan gezien worden als een te zware verantwoordelijkheid voor de lerende en als een extra norm waaraan de betrokkene moet zien te voldoen. Ook het afsluiten van elke opleiding met een leerbewijs (als bewijs dat men een bepaalde opleiding gevolgd heeft en eventueel aangevuld met een inhoudelijke explicitering van competenties die werden verworven doorheen de opleiding) zal mogelijk averechtse effecten creëren. Het verzamelen van leerbewijzen en formele erkenning is immers niet voor iedereen even belangrijk; een hoger opgeleide heeft er misschien minder behoefte of nood aan dan een vroege schoolverlater die een tweede kans wil aangrijpen. De norm m.b.t. tot het verzamelen van leerbewijzen wordt aldus voor eenieder op eenzelfde wijze gesteld, ongeacht de verschillen tussen mensen en de verschillende condities waarin mensen leven en leren.
- Het onderzoek wijst bovendien ook op een **ave-rechts effect van mogelijk een nieuwe vorm van certificering** (het zgn. EVC-certificaat): er wordt verwacht dat kandidaten met leerervaringen die verworven zijn in formele leercontexten (binnen de context van het onderwijs, maar ook binnen een arbeidscontext) zo'n EVC-certificaat gemakkelijker zouden kunnen halen. Hooggeschoolden en kansrijken krijgen aldus niet alleen meer leerkansen in formele leersettings, maar hebben ook meer kans op erkenning van hun verworven non-formele competenties.
- Het is bovendien **niet altijd in opleidings- en beroepsstandaarden vast te leggen** wat deelnemers in de opleiding of vorming zouden kunnen leren. Niet elke waardevolle leerervaring is exact meetbaar en vast te leggen in meetstandaarden. Het is immers niet eenvoudig om leerervaringen te herkennen en te benoemen. Een aanbod kan voor iemand immers nog in andere leereffecten resulteren dan diegenen die vooropgesteld en benoemd worden. Het vooropstellen en benadrukken van meetstandaarden kan voorbij gaan aan de diversiteit aan leerervaringen. In het zoeken naar standaarden dient voldoende aandacht besteed te worden aan de multidimensionaliteit van competenties en diversiteit aan leerervaringen. Het benadrukken van meetstan-

daarden houdt bovendien een risico in op dualisering van leerervaringen én leeransen, aangezien hierbij aangegeven wordt dat hetgeen niet vast te leggen is in meetstandaarden ook niet de moeite waard is om geleerd te worden. Het benadrukken van deze formalisering houdt bovendien een risico in op dualisering van leersettings: er kan een onderscheid gecreëerd worden tussen leersettings die leerbewijzen kunnen opleveren en andere die dit niet doen. Dit kan verkeerdelijk de indruk wekken dat in de eerste soort settings meer geleerd wordt dan in de tweede.

- De verwachtingen inzake EVC, zoals actueel in Vlaanderen uitgebouwd, houden een mogelijk risico in op 'creaming'effecten, m.n. het 'afromen' van de meest geschikte en meest gemakkelijk te bereiken kandidaten. Diegenen die reeds in contact komen met formele leersettings, krijgen op deze manier nog meer kansen. Dit betekent dat bij de uitbouw van EVC ook rekening gehouden moet worden met de organisatorische én methodische inspanningen die gedaan worden om deze 'creaming'effecten tegen te gaan en te vermijden. Dit is mogelijk door op maat gemaakte, toegankelijke en voor eenieder bruikbare EVC-procedure, maar vooral ook door een doorgedreven discussie over de mogelijke invulling en betekenis van EVC in Vlaanderen (cf. hieronder).
- Tot slot bestaat het risico op **instrumentalisering van leren**. Eerder onderzoek bij jongeren wees reeds op deze instrumentele benadering van leren in een formele setting, m.n. op school. Jongeren omschrijven (leren op) school als "vaak saai, maar uiteindelijk ook nog wel meevallend" en "belangrijk voor later". De school wordt gezien als een instrument voor later, niet als een mogelijkheid tot leren en ontplooiing. Het leren is in de beleving van jongeren niet betekenisvol op zichzelf, maar uitsluitend in het perspectief van de rationaliteit die het hedendaagse onderwijsstelsel beheerst: de rationaliteit van certificering, m.n. het diplomabelang (Verschelden, 2002). Deze instrumentalisering wordt ook beleidsmatig ondersteund. De traditionele curriculumopvatting bv. moet plaats maken voor een onderwijsopvatting van flexibele en modulair opgebouwde leertrajecten. Deze laatste opvatting geeft meer ruimte voor persoonlijke keuzes van het individu, maar versterkt tegelijk ook het marktprincipe in het onderwijs. Leren wordt steeds instrumenteler gezien in termen van het belang van certificering. Ook door de invoering van EVC-procedures kunnen marktmechanismen beginnen spelen. Een formalisering van non-formele leerervaringen, bv. verworven in het jeugdwerk, kan deze leerstelling aantrekkelijker maken, niet zozeer om wat het aanbod te bieden heeft, maar wel om de mogelijk te verwerven erkenning. Dit betekent dat bij de uitbouw van EVC in het bijzonder en een opleidings- en vormingsaanbod in het algemeen rekening moet gehouden worden met een **diversiteit aan motivaties** waarom mensen instromen en deelnemen.

Naar een (h)erkenning van de diversiteit aan leerervaringen

Om deze ongewenste en averechtse effecten van EVC en bijgevolg de (versterking van de) breuklijn tussen hoog- en laaggeschoolden tegen te gaan dient EVC en de bijhorende instrumenten (portfoliomethodiek en leerbewijzen) vooral gezien te worden *als een mogelijkheid in hoofde van het individu om toegang te krijgen tot opleiding, vorming en beroep*. Het gaat dus niet om een individueel recht op een EVC-procedure, maar wel om de confrontatie van opleidingen, vorming en beroep met een diversiteit aan leerervaringen van mensen. Tegelijk dienen opleidingen, vorming en beroep *reflectief afgestemd te worden op deze diversiteit aan betekenisverleningen*. Op deze manier komen individuen niet in beeld als 'gebruikers' van opleidingen, vorming en beroep, maar worden zij bevraagd op de motieven die hen tot participatie aanzetten en op wat hen aanspreekt om te participeren aan het educatief aanbod. De beleving van de leerervaring verdient bijzondere aandacht. "Leerplezier", m.n. de ervaring van "leren" als een boeiende, avontuurlijke en verrijkende activiteit op zich, mag niet wegvallen in deze beleving, maar is tegelijk niet te programmeren. EVC kan als instrument niet los gezien worden, maar dient gesitueerd te worden in het *geheel van educatieve activiteiten van de gemeenschap*. Het formele onderwijs heeft immers geen monopolie op leren. Een aantal traditionele grenzen tussen educatieve activiteiten, bv. het onderscheid tussen onderwijs en vorming, vervagen. Dit veronderstelt tevens een gelijkwaardige samenwerking met partners op het continuüm van formele, non-formele en informele leersettings. Het gaat aldus om een individuele én maatschappelijke analyse van hoe mensen leren. Deze analyse moet permanent gevoerd worden, ook in het onderwijs.

Griet VERSCHELDEN & Leen SCHILLEMANS

Universiteit Gent

Vakgroep sociale agogiek

H. Dunantlaan 2 - 9000 Gent

Tel: 09/264.62.93 - Fax: 09/264.64.93

e-mail: griet.verschelden@ugent.be

leen.schillemans@ugent.be

Referenties

- BECK, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. London: Sage Publications.
- BOUVERNE-DE BIE, M. (2002). Levenslang leren als sociaal grondrecht. In H. Baert, L. Dekeyser & G. Sterck (Red.) *Levenslang leren en de actieve welvaartsstaat* (pp. 55-64). Leuven: Acco.
- DOUTERLUNGE, M. & VAN DE VELDE, V. (2001). *Ongekwalficeerd: zonder paspoort? Resultaten van een onderzoek naar de omvang van karakteristieken en aanpak van de ongekwalificeerde uitstroom*. Leuven: HIVA.
- DUNON, R. & VAN DRIESSCHE, A. (2001). *Definitie en selectie van (sleutel)competenties in Vlaanderen: een stand van zaken anno 2001*. Brussel: Ministerie Vlaamse Gemeenschap - Departement Onderwijs.
- ELCHARDUS, M. (1999). Economische ongelijkheid, sociale uitsluiting en cultuurstrijd in de kennismaatschappij. In N. Vetenburg & L. Cattrijsse (Red.). *Opvoeden in billijkheid. Hoe streng moet onze aanpak zijn?* (pp. 17-50). Leuven: Majong.
- KIEKENS, D. & DE CONINCK, P. (2002). *Elders verworven competenties. Vergelijkende studie van systemen voor erkenning in Groot-Brittannië, Frankrijk, Nederland, Duitsland en Finland*. Brussel: VLOR.

- NICAISE, I. e.a. (2000). Success for all? Educational strategies for disadvantaged youth in six European countries. In Walraven, G., Van Veen, D., Day, E. (eds.) *Combating social exclusion through education*. Leuven: Garant.
- ROSANVALLON, P. (1995). *La nouvelle question sociale. Repenser l'état-providence*. Parijs: Seuil.
- SCHILLEMANS, L., VERSCHELDEN, G., TONDEUR, J. & AELTERMAN, A. (2003). *Naar een gemeenschappelijk draagvlak voor een portfoliomethodiek en leerbewijs binnen een Vlaamse EVC-procedure*. Gent: Vakgroep sociale agogiek – Vakgroep onderwijskunde: onderzoeksrapport.
- VANHOREN, I., DE CONINCK, P. & ROELS, J. (2002). *Ruim baan voor competenties. Advies voor een model van (h)erkenning van verworven competenties in Vlaanderen: beleidsconcept en aanzet tot operationalisering*. Brussel, in het kader van het VIONA-onderzoeksprogramma van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- VERSCHELDEN, G. (2002). *Opvattingen over "welzijn" en "begeleiding". Een sociaal-(ped)agogische analyse van leerlingenbegeleiding als exemplarisch thema in het jeugdbeleid*. Gent: Academia Press.

Noten

- ¹ "Competentie" wordt in het Vlaamse EVC-debat gedefinieerd als "de reële en individuele capaciteit om – theoretische en praktische – kennis, vaardigheden en attitudes in het handelen aan te wenden, in functie van de concrete, dagdagelijkse en veranderende werksituatie en in functie van persoonlijke en maatschappelijke activiteiten (Vanhoren, De Coninck & Roels, 2002).
- ² Beleidsmatig wordt EVC ondersteund door DIVA (Dienst Informatie Vorming en Afstemming), voorheen Interface. DIVA is de dienst die de samenwerking tussen institutionele opleidingsverstrekkers (VDAB, VIZO, OSP en SCW) optimaliseert. Het

is een samenwerking tussen de beleidsdomeinen Onderwijs en Vorming, Werkgelegenheid, Economie en Cultuur en staat onder leiding van het Ministerieel Comité Vorming van de bevoegde ministers.

- ³ Een portfolio wordt gezien als "een verzameling van relevante bewijsstukken voor verworven competenties" (Vanhoren, De Coninck & Roels, 2002). Een portfoliomethodiek maakt de verbinding tussen het theoretisch referentiekader inzake EVC en de concrete aanpak of methode, m.n. de portfolio.
- ⁴ Een leerbewijs is bv. een studiebewijs, toegekend door opleidingssystemen die door de Vlaamse Gemeenschap erkend zijn (cf. getuigschrift, attest, deelcertificaat, certificaat of diploma).
- ⁵ *Formeel leren* wordt omschreven als leren binnen een gestructureerde leercontext. Het gaat niet alleen over leren binnen het formele onderwijssysteem, maar ook over het gestructureerd leren via publieke, intermediaire en private onderwijssystemen. *Non-formeel leren* wordt gezien als alle activiteiten die niet expliciet omschreven zijn als leren, maar die wel een belangrijke leercomponent inhouden, bv. leerervaringen uit het sociaal-cultureel werk met volwassenen, jeugdwerk,... *Informeel leren* wordt omschreven als leren in dagdagelijkse activiteiten van het individu in de persoonlijke, familiale, professionele en maatschappelijke context.
- ⁶ Onder "sleutelcompetenties" wordt bv. verstaan: actief participeren in de samenleving met respect voor multiculturaliteit en oog voor gelijke kansen,... (sociale competenties), beschikken over een positief zelfbeeld met oog voor zelfontplooiing,... (positief zelfbeeld), kritisch en reflectief denken en handelen,... (autonoom kunnen denken en handelen), zin voor initiatief,... (motivationale competenties), creativiteit en inventiviteit,... (mentale soepelheid) en taalcompetenties,... (functionele competenties) (cf. OESO-DeSeCo-project).
- ⁷ Voor een overzicht van de pilootprojecten en leden van de DIVA-werkgroep EVC zie <http://diva.vlaanderen.be>.

STANDPUNT VAN DE VLAAMSE SCHOLIEREN- KOEPEL OVER DE WERKING VAN DE CLB-SECTOR

Tijdens het schooljaar 2002-2003 besloot de Vlaamse Scholierenkoepel (VSK), de overkoepelende vereniging van leerlingenraden van het secundair onderwijs in Vlaanderen en de officieel erkende spreekbuis van scholieren, na te gaan hoe de leerlingbegeleiding zoals die door de school en het CLB wordt voorzien, door leerlingen wordt ervaren. Wat ervaren ze als positief, wat als negatief? Wat zijn voor hen sterke punten, wat zijn knelpunten? Een werkgroep van scholieren organiseerde een rondvraag bij leerlingenraden, bracht de reacties bijeen en destilleerde daaruit een aantal conclusies.

Deze conclusies dienden als basis voor de inbreng van de Vlaamse Scholierenkoepel op de hoorzitting over de werking van de CLB-sector, georganiseerd door de Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid op 15 en 20 januari 2004. Wat volgt is de integrale tekst, zoals gebracht in het Vlaams Parlement op 15 januari 2004.

Mijnheer de Voorzitter
Dames en Heren commissieleden

De Vlaamse Scholierenkoepel (VSK), de officieel erkende spreekbuis van de leerlingen van het secundair onderwijs in Vlaanderen, was zeer verheugd te worden uitgenodigd voor de hoorzitting van vandaag rond de werking van de centra voor leerlingbegeleiding (CLB's). VSK werkt immers reeds enkele jaren zeer actief rond het thema van de leerlingenbegeleiding, dat zo cruciaal is voor het welbevinden van leerlingen op school. In het schooljaar 2001-2002 werd op voorstel van een aantal leden een werkgroep Leerlingenbegeleiding opgericht binnen VSK. Omdat de scholieren met veel vragen zaten rond de precieze taak van de CLB's en de rechten en plichten van de verschillende betrokkenen in dit verband, pluisde deze werkgroep in de eerste plaats uit wat er aan wetgeving bestond i.v.m. leerlingbegeleiding. Nadien besloot hij na te gaan hoe de leerlingbegeleiding zoals die door de school en het CLB wordt voorzien, door leerlingen wordt ervaren. Wat zijn voor hen sterke punten, wat zijn knelpunten? Daartoe organiseerden de scholieren een rondvraag bij de leden van VSK. Ze kwamen tot de conclusie dat er voor leerlingen niet te miskennen knelpunten bestaan inzake leerlingbegeleiding. Dat zette hen ertoe aan te verder uit te spitten en ze aan te kaarten bij de mensen die dagdagelijks met de werking van de CLB's begaan zijn. Dat resulteerde onder meer in een samenwerking met de Tijdelijke Decretale Stuurgroep CLB i.v.m. de deontologische code voor CLB-medewerkers en een regelmatig overleg met VCLB. In deze bijdrage willen we ingaan op de belangrijkste knelpunten die tijdens de werkzaamheden van onze werkgroep Leerlingenbegeleiding naar voor kwamen.

Het eerste, en misschien wel belangrijkste knelpunt, is het **grote gebrek aan informatie**: leerlingen zijn zeer slecht geïnformeerd over de werking van het CLB en dat op verschillende vlakken.

Vooreerst gaat het om een gebrek aan informatie over **het bestaan en de opdracht van het CLB op zich**. Nog

heel wat leerlingen weten niet dat er zoiets als een CLB bestaat, of dat een medewerker van het CLB op school beschikbaar is op bepaalde tijdstippen. Zijn ze daar wel van op de hoogte, dan weten ze vaak niet waarvoor ze er precies terecht kunnen en hoe ze er contact mee kunnen opnemen. Wie is die CLB-medewerker eigenlijk? Waar is het centrum? Wanneer en hoe kan ik er contact mee opnemen? Het is dikwijls pas als een leerling werkelijk met een probleem worstelt en zelf voorzichtig op zoek gaat naar hulp, dat hij of zij iets te weten komt over het CLB. Dat gaat dan vaak via allerlei omwegen, waarbij de leerling zijn of haar verhaal niet zelden aan verschillende mensen moet vertellen en er een grote tijdspanne valt tussen de hulpvraag en de uiteindelijke hulp. Hierbij willen we opmerken dat leerlingen tijdens hun zoektocht vaak moeten vaststellen dat ook leerkrachten slecht geïnformeerd zijn over de werking van het CLB.

Verder vragen leerlingen zich vaak af wat er gebeurt als zij zich aanmelden bij het CLB: 'Worden mijn ouders en/of de school dan sowieso op de hoogte gebracht? Zetten ze mijn verhaal in een dossier? Welke gegevens worden er dan in opgenomen? Kunnen mijn ouders en de school het inkijken? En kan ik het zelf inzien?...' Dit is een tweede punt waar leerlingen informatie over missen: **de richtlijnen die de CLB's hanteren inzake discretie**. De opgesomde vragen blijven voor de meeste leerlingen onbeantwoord. Dat maakt het voor hen te riskant om naar het CLB te stappen. Ze moeten ervan op aan kunnen dat ze er in vertrouwen hun verhaal kwijt kunnen, ze met respect voor hun privacy geholpen worden en persoonlijke informatie niet zomaar zal worden doorgespeeld aan anderen. Die zekerheid hebben ze vaak niet en dat zorgt er met andere woorden voor dat de drempel te hoog is om bij het CLB aan te kloppen.

Tot die **hoogdrempeligheid** dragen ook nog andere omstandigheden bij. Vooreerst is er het feit dat leerlingen vaak eerst derden moeten aanspreken om een gesprek te kunnen hebben met een CLB-medewerker. Op sommige scholen bijvoorbeeld moeten leerlingen eerst een afspraak aanvragen op het secretariaat van de school. Of leerlingen krijgen niet zelden

slechts een algemeen telefoonnummer van het CLB, waarop ze een aantal keren worden doorverbonden en telkens opnieuw hun verhaal moeten doen, om dan uiteindelijk bij de persoon terecht te komen die écht kan helpen. Ook het feit dat de CLB-medewerkers voor de meeste leerlingen werkelijk onbekenden zijn, houdt hen tegen om ze te raadplegen. Een persoonlijk contact is immers noodzakelijk om een vertrouwensrelatie te kunnen opbouwen. Op sommige scholen wordt dat probleem ondervangen. Daar komt de CLB-medewerker zichzelf in de klas voorstellen aan de leerlingen. Dat appreciëren scholieren enorm, want dan zet de CLB-medewerker eerst zelf de stap en is de afstand voor de leerlingen minder groot om uit eigen beweging hem of haar te consulteren.

Uit deze eerste twee punten wat betreft het tekort aan informatie, blijkt dat CLB's niet of te weinig tegemoet komen aan wat in art. 7 van het decreet betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding staat ("Het centrum maakt zijn werking bekend aan de leerlingen en hun ouders. Dat gebeurt minstens op het ogenblik dat de leerling voor de eerste keer wordt ingeschreven in een school die behoort tot het werkgebied van het centrum. Daarbij geeft het centrum ten minste informatie over de rechten en plichten van ouders, leerlingen, de school en het centrum.") Daarmee samenhangend wordt ook aan art. 33 niet genoeg gevolg gegeven. ("De school heeft de plicht om de ouders, de leerlingen en haar personeel te informeren over het centrum waarmee ze samenwerkt. Het centrum heeft het recht om in overleg met de school, in en via de school vrij informatie te verspreiden over zijn werking aan leerlingen, ouders en schoolpersoneel") De bekendmaking van de CLB-werking en van de rechten en plichten die ouders en leerlingen in die context hebben, is ruim onvoldoende en gebeurt zelfs niet altijd als de leerling zich voor de eerste keer inschrijft op de school. Leerlingen vragen trouwens dat deze informatie voortdurend en op verschillende plaatsen beschikbaar zou zijn (in de schoolagenda, op de website van de school, op het leerlingbord,...).

Ten derde zeggen leerlingen dat als ze zich dan bij het CLB aanmelden, ze te weinig informatie krijgen over de manier waarop een begeleiding door het CLB wordt opgevat en kan verlopen. Leerlingen missen vaak informatie over **hun eigen begeleidingstraject**. Ze vinden dat CLB-medewerkers zowel bij de start van, als gedurende de begeleiding meer uitleg moeten geven over de stappen die kunnen of zullen gezet worden en de motivering daarvoor. Dit los van het inzagerecht in het eigen multidisciplinair dossier. Onder meer via de deontologisch code voor CLB-medewerkers kan men daartoe aanzetten geven.

Ten vierde geven leerlingen aan dat ze informatie missen over **de medische consulten**. Zowel voor, tijdens, als na de medische onderzoeken krijgen ze te weinig en/of moeilijk te begrijpen informatie. Voor vele leerlingen is het onderzoek iets wat om de zoveel tijd moet gebeuren, maar waarom, daar wordt hen zelden uitleg over gegeven. Bijgevolg zien ze er ook niet altijd het nut van in. Het lijkt bijna een gewoonte, een traditie waar verder geen informatie bij hoort. Bovendien worden ook in dit verband leerlingen en ouders vooraf te weinig geïnformeerd over hun rechten en plichten (bijvoorbeeld i.v.m. mogelijk verzet tegen het

medisch consult of i.v.m. de vaccinaties). Verder is de informatie die ze na het onderzoek ontvangen, voor hen en hun ouders vaak in onbegrijpelijke taal en cijfers weergegeven. VSK mist daarover een decretale bepaling: het centrum zou ouders en leerlingen voldoende over de doelstellingen en resultaten van de consulten moeten informeren in een begrijpelijke taal. Tot slot vragen de leerlingen, in overeenstemming met het derde punt, dat de arts tijdens het onderzoek uitleg zou geven bij wat hij of zij vraagt en doet. Ook hiervoor zou onder meer de deontologische code soelaas kunnen bieden.

Ten vijfde melden de scholieren een probleem i.v.m. art. 16 van het decreet betreffende de CLB's. Ze vinden dat ze in het kader van de studieloopbaanbegeleiding verre van voldoende en tijdige informatie krijgen i.v.m. de structuur en de organisatie van het Vlaamse onderwijs en het onderwijsaanbod in de regio. Ze vragen meer volledige informatie over dat aanbod, onafhankelijk van het aanbod van de eigen school.

Een tweede cluster van knelpunten heeft te maken met de **discretie**. Voor leerlingen is het van cruciaal belang dat er discreet met hun gegevens wordt omgesprongen. In die zin zijn de bepalingen uit het Besluit van de Regering betreffende het multidisciplinair dossier (BVR MDD) van 8 juni 2001 zeer belangrijk. Voor leerlingen is het een opluchting als ze weten dat dergelijke bepalingen bestaan. Toch zijn er enkele tekorten waar we hier kort op willen wijzen.

Vooreerst ontbreekt er, in aansluiting op het vorige punt, naar onze mening een bepaling die stelt dat de school en het centrum de leerlingen en de ouders moeten informeren over het feit dat er een multidisciplinair dossier bestaat en dat ze bepaalde rechten en plichten hebben in dit verband (zoals het recht op inzage, om hiervan een schriftelijke samenvatting te ontvangen en om als leerling van 14 jaar of ouder te vragen om je ouders geen toegang te geven tot de gegevens).

Verder signaleren scholieren een probleem i.v.m. de overdracht van het individueel dossier van het ene centrum, dat de leerling eerder begeleidde, naar het andere centrum, dat de leerling onder toezicht krijgt. De regelgeving (art. 8 van het BVR MDD) stelt dat de leerlingen en de ouders op de hoogte moeten worden gebracht van de overdracht. Leerlingen zeggen echter en CLB-medewerkers gaven al schoorvoetend toe, dat dit niet altijd gebeurt en zeker niet altijd even secuur en expliciet. Dit kan o.a. te maken hebben met het feit dat in de regelgeving niet staat dat de mededeling 'schriftelijk' moet gebeuren. Daarom zouden we erop willen aandringen dat leerlingen en ouders schriftelijk worden geïnformeerd. Verder geven leerlingen aan dat het voor hen, als ze 14 jaar zijn of ouder, of hun ouders, als ze jonger zijn dan 14 jaar, een grote stap is om schriftelijk verzet aan te tekenen tegen een overdracht. Ze zeggen dat leerlingen of ouders dan ook niet snel geneigd zijn om dat te doen, ook al zouden ze willen dat het dossier niet wordt overgemaakt. Daarom stellen de scholieren voor om tesamen met de schriftelijke mededeling meteen de ouders van de leerling jonger dan 14 jaar of de leerling van 14 jaar of ouder om toestemming te vragen voor het doorgeven van het dossier.

Vervolgens hebben de scholieren een bemerking i.v.m. het verstrekken van gegevens door het CLB aan de school en de leerkrachten. Ze zijn het eens met de mogelijkheid dat het CLB relevante informatie over de leerling doorgeeft aan de school en de leerkrachten, indien dat nodig is om het probleem op school te ondervangen (art. 36 van het decreet en art. 9 §1 van het BVR MDD). Leerlingen vinden echter dat dit in overleg met de ouders van de leerling jonger dan 14 jaar of met de leerling van 14 jaar of ouder moet gebeuren. Het kan alleen als de ouders en/of de leerling erover geïnformeerd en geraadpleegd worden én ermee akkoord gaan. Hierbij moet altijd rekening worden gehouden met de mening van de leerling zelf, ook als hij of zij jonger is dan 14 jaar. We volgen hier het voorstel van deontologische code zoals ontworpen door de Tijdelijke Decretale Stuurgroep CLB.

Tot slot geven leerlingen aan dat een CLB-medewerker tijdens een gesprek soms te veel 'uitvraagt'; soms veel meer wil te weten komen over de leerling dan wat hij of zij wil vertellen. Leerlingen vragen om dit niet te doen en de ruimte te geven om zich niet helemaal prijs te moeten geven. Dit is ook een conclusie uit de studie 62 bis van Dr. Griet Verschelden¹. Bovendien kan het volgens leerlingen helpen dat de medewerker uitlegt waarom hij of zij bepaalde vragen stelt en waarom de informatie relevant kan zijn.

Ten derde, en dat hangt samen met hun vraag om meer duiding te krijgen bij hun begeleidingstraject, vragen leerlingen om **echt actief betrokken te worden in de begeleiding en meer ruimte te krijgen voor een eigen inbreng**. Ze hebben nog al te vaak het gevoel dat over hun hoofd wordt gepraat, doorverwezen of beslist. Leerlingen willen volwaardig participeren binnen hun eigen begeleiding: mee bekijken welke stappen kunnen worden gezet, verschillende pistes verkennen, keuzes maken en het traject uitstippelen. Ze vragen daarbij aandacht voor de mogelijke oplossingen die ze zelf eventueel naar voor brengen. Ook van leerkrachten op school vragen leerlingen deze houding. Als een leerkracht op de hoogte is van een probleem van een leerling en denkt dat het goed is het te signaleren aan een CLB-medewerker, dan doet hij of zij dat best in overleg met de leerling en niet, ondanks de beste bedoelingen, buiten zijn of haar weten om.

Een vierde cluster van knelpunten heeft te maken met het **herkennen en erkennen en het detecteren van hulpvragen bij leerlingen**.

Leerlingen vinden het belangrijk dat leerkrachten oog hebben voor hoe het met ze gaat in de klas en gevoelig zijn voor de signalen van leerlingen wanneer ze het moeilijk hebben. Griet Verschelden omschrijft het in haar studie 62 bis als 'aanwezig zijn': opmerken dat er iets aan de hand is, er rekening mee houden, ermee bezig zijn en/of voor hen klaarstaan. Het is een houding waarvan leerlingen vaak zeggen ze bij enkele leerkrachten terug te vinden en ze sterk te waarderen. In verband met het opmerken van problemen ondervinden leerlingen echter dat vele leerkrachten nog te weinig op de hoogte zijn van mogelijke problemen bij leerlingen en dan hebben ze het vaak meer specifiek over leerproblemen en -stoornissen. Leerkrachten kennen er de signalen onvoldoende van en

bijgevolg worden ze niet of pas zeer laat opgemerkt. Problemen herkennen is één zaak, maar ze kunnen opvangen is nog een andere. Ook daar schieten leerkrachten nog vaak tekort. Ze weten moeilijk hoe hun onderwijs aan te passen aan de speciale onderwijsbehoeften van sommige leerlingen. Het feit dat leerkrachten van de implicaties van bepaalde leerproblemen niet altijd op de hoogte zijn, zorgt er ook voor dat leerlingen soms op weinig begrip kunnen rekenen voor hun probleem. Lerarenopleidingen hebben hier een belangrijke rol te spelen. Zij kunnen ertoe bijdragen dat leerkrachten van vaak voorkomende problemen weten waar een jongere in dat geval mee worstelt en wat er de signalen van zijn. Echter ook voor de centra voor leerlingenbegeleiding is hier een belangrijke taak weggelegd. Zij kunnen leerkrachten helpen om signalen van leerlingen te herkennen en te begrijpen en hen ondersteunen om zich af te stemmen op de specifieke onderwijsbehoeften van bepaalde leerlingen. Dit is in overeenstemming met art. 17 van het decreet betreffende de CLB's. Leerlingen hebben echter het gevoel dat CLB's deze taak nog te weinig op zich nemen.

Om hulpvragen bij de leerlingen te detecteren, gebruiken sommige scholen vragenlijsten die de leerlingen moeten invullen. Leerlingen merken echter zelf dat deze vragenlijsten vaak weinig zin hebben. Men gaat namelijk vragen stellen waarbij men ervan op aan kan dat leerlingen er zelden een eerlijk antwoord op zullen geven (bv. Gebruik je drugs?). Men vraagt naar zaken waarvan leerlingen weten dat ze ongewenst zijn. Bijgevolg zijn ze ook niet geneigd om ze te melden. We stellen vast dat men op die manier de hulpvragen die er wél zijn, niet te weten komt.

Hierbij aansluitend vertellen leerlingen dat zijzelf of klasgenoten niet naar het CLB of een leerlingbegeleider stappen omdat ze weten dat hun probleem wordt gezien als ongewenst gedrag. Ze moeten op de propen komen met iets waarvan ze vrezen dat het alleen zal worden afgekeurd. En dat doe je uiteraard niet graag, dat hou je liever bedekt. Leerlingen hopen dan in feite op een open gesprek waarin ze van gedachten kunnen wisselen over hun bekommernissen, de moeilijkheden en mogelijke oplossingen, zonder dat ze onmiddellijk worden terechtgewezen. Bij leerlingen leeft ook vaak de idee dat de leerlingbegeleider en het CLB er zijn voor 'probleemjongeren' of 'moeilijke' jongeren. En uiteraard en geheel terecht beschouwen ze zichzelf niet als een 'probleemjongere' omdat ze een bepaalde vraag of een probleem hebben. Ze hebben dan ook het gevoel dat het CLB niet voor hen is bestemd.

Een vijfde punt dat erg belangrijk is voor scholieren, is **de wijze waarop ze onthaald worden** bij de CLB-medewerker of het centrum. Eerst en vooral is een persoonlijk onthaal van belang en, zoals we reeds zeiden, een onthaal waarbij je als leerling informatie krijgt over wat een gesprek met of een begeleiding door het centrum inhoudt. Echter ook de discretie speelt bij het onthaal een belangrijke rol. Leerlingen vertellen dat een CLB niet altijd over een apart lokaal beschikt waar het gesprek kan doorgaan waardoor andere medewerkers geregeld in de buurt zijn. Ook op school heeft de CLB-medewerker blijkbaar niet altijd een

vast lokaal en moeten gesprekken in een rommelhok of een klas plaatsvinden waar af en toe iemand per abuis komt binnenvallen. Verder is de plaats waar het CLB-lokaal zich bevindt, niet altijd even goed uitgekozen. Een CLB-lokaal in de grote centrale hal met enkele stoeltjes buiten om te wachten, is bijvoorbeeld niet zo'n goed idee. Ook wat betreft de medische consulten vinden leerlingen dat de wijze waarop ze ontvangen worden, in enkele centra met meer respect zou moeten gepaard gaan. Het is bijvoorbeeld niet fijn om in je ondergoed lang te moeten wachten in de gang of testen te moeten afleggen.

Aansluitend bij dit punt over het onthaal, willen we nog aanstippen dat het voor leerlingen soms een probleem vormt dat de CLB's tijdens de kerstvakantie en de paasvakantie gesloten zijn, uitgezonderd twee dagen tijdens de kerstvakantie (decreet over de CLB's art.14 §2). De vakanties zijn net de momenten waarop leerlingen de tijd hebben om eens rustig stil te staan bij hun vraag of probleem. Daarom vragen de scholieren dat de CLB's ook tijdens deze schoolvakanties beschikbaar zouden zijn.

Aan het eind van deze bijdrage willen we zeer nadrukkelijk stellen dat we de pijnpunten die we hier aanhaalden, in geen geval naar alle centra en scholen willen veralgemenen. Het is niet zo dat leerlingen overal met deze knelpunten geconfronteerd worden. We stelden vast dat **de lokale centra zeer verschillend werken**. Het is een opsteker dat sommige centra zeer goed werken. VSK vindt dat er meer garanties moeten komen voor de kwaliteit van de werking van de verschillende CLB's en dat goede praktijkvoorbeelden die ruim voorhanden zijn, meer verspreid moeten raken. Centra werken nog te veel op zichzelf. Daarom moeten ze gestimuleerd worden om initiatieven uit te wisselen en samen te zoeken naar een kwaliteitsvolle praktijk die is afgestemd op de cliënt de leerling. Op die manier kunnen ook middelen tot interne kwaliteitszorg verspreid worden.

Om de kwaliteit van de leerlingbegeleiding te bewaken en te verbeteren, willen we als scholieren het volgende ten stelligste aanraden: geef de leerlingen de kans om feedback te geven over de leerlingbegeleiding op school en hun bekommernissen en ervaren knelpunten op tafel te leggen. Dat is iets wat momenteel niet of nauwelijks gebeurt. Dit ondanks art. 97 van het decreet betreffende de CLB's dat stelt dat het centrum een kwaliteitsplan moet uitwerken waarin de meetinstrumenten en procedures waarmee de tevredenheid van de cliënt zal worden getoetst, zijn opgenomen. Leerlingen regelmatig bij het overleg en de reflectie over de leerlingbegeleiding betrekken, is de beste manier om de leerlingbegeleiding op punt te stellen en af te stemmen op de leerlingen. Bekommernissen en verwachtingen komen boven water en men kan er rechtstreeks op inspelen. Men kan dit op verschillende manieren realiseren: men kan leerlingen via een enquête bevragen (alle leerlingen van de school en/of de leerlingen die door het CLB werden begeleid), men kan overleg plegen met de leerlingenraad, een klankbordgroep van leerlingen bijeenroepen, leerlingen opnemen in de centrumraad, enz.. In de lijn hiervan willen we erop aandringen om leerlin-

gen op gepaste wijze te betrekken wanneer het beleidsplan of -contract van de school en het centrum wordt geëvalueerd en een nieuw wordt opgesteld. In het voorontwerp van decreet betreffende de participatie op school wordt voorzien dat via de schoolraad met leerlingen wordt overlegd over het beleidsplan of -contract. Dat is in ieder geval een stap in de goede richting.

Vlaamse Scholierenkoepel vzw

Paleizenstraat 90

1030 Brussel

Tel. 02/215 32 29 - Fax 02/215 41 78

info@vsknet.be

www.vsknet.be

Noten

- ¹ Verschelden, G., *De leerlingenbegeleiding uitgedaagd. Naar een gefundeerde omschrijving van leerlingenbegeleiding*, Brussel, Vlaamse Onderwijsraad, 2003



DE INVLOED VAN LERAARSVRAGEN OP HET ACADEMISCHE ZELFBEELD VAN MEISJES EN JONGENS

Met de regelmaat van een klok worden lezers van kranten geconfronteerd met resultaten van wetenschappelijk onderzoek. Zo kon men in *'De Standaard'* titels lezen als: 'leerkrachten moeten op sekseverschillen letten' (19.01.1999); 'meisjes studeren beter' (4.02.2004); 'leerkracht wees alert, maar ken uw plaats' (4.02.2004).

Wat kunnen leerkrachten, ouders en leerlingen met dit soort van informatie doen? Hoe kunnen ze zich door adviezen en uitspraken laten leiden om de onderwijsdoelstelling: 'alle leerlingen gelijke kansen te bieden', te bereiken? (Dekkers & Boskers, 2004; Vanderpoorten, 2002)

Hargreaves (1998) suggereert dat het stellen van vragen in de klas een bron van discriminatie kan zijn. Wat bedoeld wordt is dat leerkrachten niet altijd elke leerling gelijke kansen bieden. Meestal bepaalt de leraar of de lerares wie het antwoord mag geven. Hij of zij kiest een leerling. Zijn of haar keuze wordt bewust of onbewust beïnvloed door het beeld dat hij of zij van de leerling heeft. Zo verwacht Leraar Jan dat Marie een vraag die peilt naar creatief denken kan beantwoorden. Dus Marie krijgt die vraag. Sofie die eerder een zwakke leerling is, wordt alleen tot reproduceren in staat geacht en krijgt dus een ander soort vraag.

Als de leraar deze vragen stelt impliceert dit ook dat de leerling informatie inwint over wat de leraar van haar of hem denkt. Zo vindt Sofie bijvoorbeeld dat de leraar haar altijd maar gemakkelijke vragen stelt, ze onderstelt dat leraar Jan denkt dat ze moeilijke vragen niet kan beantwoorden.

In deze bijdrage willen wij nagaan of het al dan niet mogen beantwoorden van bepaalde vragen gevolgen heeft voor de identiteitsontwikkeling van meisjes en jongens.

We starten met een omschrijving van de notie 'academisch zelfbeeld'. Vervolgens bespreken we de invloed van (a) succes- en faalervaringen en (b) leerkrachtengedrag op het zelfbeeld. Ten slotte zoeken we naar een optimalisering van het leerkrachtengedrag.

Academisch zelfbeeld

Uit empirisch onderzoek (Entwisle & Hayduck, 1981; Helmke, 1991) blijkt dat het kind de lagere school binnenstapt met een doorgaans irreëel positief zelfbeeld. Vanaf het tweede en derde leerjaar beginnen de leerlingen een enigszins realistisch beeld te vormen van de betekenis en de implicaties van hun leerprestaties. De leerling wordt zich in deze periode voor het eerst bewust van het academische zelfbeeld, dit wil zeggen het beeld dat het kind van zichzelf vormt als leerling. Deze zelfdefinitie als leerling krijgt pas in de adolescentie meer inhoud en vorm (Marcoen, 1992). De leerling is dan immers in staat tot introspectie en zelfbewustzijn.

Met betrekking tot zijn zelfdefinitie als leerling maakt de adolescent een onderscheid tussen het actueel be-

leefde (wat is) en de mogelijke toekomst (wat zou kunnen zijn). In verband met het academische zelfbeeld kan de leerling zich onder meer drie vragen stellen. (1) De vraag naar de subjectieve identiteit: wie ben ik? (2) De vraag naar de gewenste identiteit: wie zou ik willen zijn? (3) De vraag naar de sociaal en maatschappelijk toegekende identiteit: voor wie houdt men mij? (cf. Marcoen, 1992). Wij hebben het over deze drie aspecten van het academische zelfbeeld.

De vorming van het academische zelfbeeld door ervaringen van succes en falen

Wat iemand overkomt, probeert hij of zij te verklaren. Men zoekt naar oorzaken of verklaringen voor het succes, bijvoorbeeld 'een 9 op 10 op de wiskun-

detoets' of het falen 'een 2 op 10 op de taaltoets'. Het toeschrijven aan oorzaken of het geven van verklaringen voor het behaalde succes of falen wordt attributie genoemd. Er kunnen twee soorten van attributies worden gegeven: een interne (veroorzaakt door de leerling zelf) of externe (veroorzaakt door de anderen of de situatie).

De attributietheorie van Weiner verduidelijkt de mogelijke oorzaken die meisjes en jongens, en/of significante anderen (bijvoorbeeld leerkrachten) kunnen aangeven om het succes of falen te verklaren en de gevolgen die deze attributies hebben voor het academische zelfbeeld. Weiner e.a. (1971) veronderstellen dat mensen vooral vier oorzaken noemen voor succes of falen in verband met gepresteerd werk, voornamelijk: de capaciteiten, de inspanning, de zwaarte van de taak en toeval. De twee eerste verklaringen zijn vormen van interne attributies, de twee laatste verklaringen zijn voorbeelden van externe attributies. Indien men succes toeschrijft aan capaciteiten en/of aan de geleverde inspanning dan beïnvloedt deze attributie het academische zelfbeeld positief. Schrijft men succes echter toe aan toeval en/of de zwaarte van de taak dan beïnvloedt deze wijze van attribueren het academische zelfbeeld negatief. Attributies geven antwoorden op de vragen 'wie ben ik?' en 'wie zou ik willen zijn?'.

De vorming van het academische zelfbeeld door de verwachtingen van de leerkrachten

Niet alleen de eigen faal- en succeservaringen beïnvloeden de vorming van het academische zelfbeeld, maar ook de verwachtingen en het reële gedrag van significante anderen ten aanzien van de leerling, namelijk de verwachtingen van ouders, familieleden, leden van de vriendengroep en leerkrachten. Deze bijdrage spitst zich toe op de verwachtingen en het corresponderende gedrag van de leerkrachten en op hun mogelijke invloed op de academische zelfdefinitie van jongens en meisjes.

Een verwachting is een bewuste of onbewuste evaluatie van de leerling die er vaak toe leidt dat de leerling zo wordt behandeld, alsof de verwachting correct is. Bovendien wordt aangenomen dat de leerling zich gedraagt conform de verwachtingen (= zelfvervullende profetie). De leerling gedraagt zich alsof de opvattingen en verwachtingen van de leerkracht juist zijn met als gevolg dat de verwachtingen van de leerkracht vervuld worden (Good, 1980:80). Eén van de effecten van zelfvervullende profetie in de klas is het pygmalioneffect (Babad e.a., 1982: 459). De leerling past zijn gedrag en zelfbeeld aan de verwachtingen van de leerkracht aan. Deze verandering van zelfbeeld is een gevolg van het reflecteren van de leerling op de vraag 'voor wie houdt men mij?'.

Het bekende experiment van Rosenthal en Jacobson (1968) is een goede illustratie van dit pygmalioneffect. In dit experiment werd aan de leerkrachten verteld dat één klas samengesteld was uit meerbegaafde leerlingen terwijl een andere klas uit minderbegaafde leerlingen bestond. In werkelijkheid was er tussen de klassen geen verschil in begaafdheid. Aan het einde van het schooljaar presteerden de leerlingen uit de



'slimme' klas beter dan uit de 'minder slimme' klas ondanks gelijke vaardigheden en capaciteiten. Blijkbaar werden de prestaties van de leerlingen beïnvloed door de verwachtingen van de leerkrachten.

Wij vragen ons af vanuit welke theorie we de invloed van leerkrachtengedrag op de zelfdefinitie van jongens en meisjes kunnen begrijpen. De cognitieve dissonantiethorie van Festinger (1957) biedt hier enig inzicht.

Volgens de cognitieve dissonantiethorie leidt gebrek aan consistentie of evenwicht in het mentale systeem van mensen tot spanningen en deze spanningen leiden tot gedrag dat de bestaande dissonantie reduceert, elimineert of voorkomt. Wordt er een congruentie ervaren tussen het academische zelfbeeld en de wijze waarop de leerling zich door de leerkracht geëvalueerd weet, dan vindt de leerling dit normaal. De beoordeling is namelijk een bevestiging van het al gevormde zelfbeeld. Een ervaring van congruentie kan in twee richtingen werken, namelijk dat de leerkracht gelooft in mijn kunnen en kennen en dit geloof is in congruentie met mijn eigen academisch zelfbeeld (de zelfdefinitie wordt in dit geval in positieve zin versterkt); de leerkracht gelooft niet in mijn kunnen en kennen en dit stemt overeen met het feit dat ik weet dat ik dit niet kan (de zelfdefinitie kan in negatieve zin versterkt worden).

Ook de ervaring van een *incongruentie* kan in twee richtingen werken. Incongruentie doet zich voor wanneer de informatie die de leerkracht door zijn of haar beoordeling ('feedback') aan de leerling te kennen geeft, niet overeenstemt met het huidige 'lage' of 'hoge' academische zelfbeeld van deze jongere. Volgens Festinger (1957) streeft de leerling bij het ervaren van deze incongruentie naar een cognitieve overeenstemming met als gevolg dat het zelfbeeld langzamerhand kan/zal veranderen.

De 'aanpassing' van het academische zelfbeeld geschiedt onder andere naar aanleiding van succes- en faalervaringen en bij het ervaren van congruentie en/

of incongruentie van het zelfbeeld met de veronderstelde verwachtingen van de leerkracht.

Voor de jongen en het meisje is het belangrijk dat hij of zij een realistisch academisch zelfbeeld ontwikkelt en voor de leerkracht is het belangrijk dat zijn of haar gedrag elke leerling gelijke kansen biedt.

Zijn er onderzoeken die de veronderstelling dat de verwachtingen van de leerkrachten de ontwikkeling van het academische zelfbeeld van de jongen en het meisje kan beïnvloeden, ondersteunen?

Onderzoek naar attributiegedrag van leerlingen en leerkrachten

Over de wijze waarop leerlingen en leerkrachten succes en falen verklaren is heel wat onderzoek uitgevoerd (Dolle-Willemsen, 1997; Frieze, 1980:57; Hubbeling, 1986:40). Daaruit blijkt dat bij jongens succes bij een taak, door hen en door de leerkracht eerder wordt toegeschreven aan intellectuele en communicatieve capaciteiten en minder aan toeval. Zo wordt falen vaker aanzien als gebrek aan inzet of ijver. Door deze wijze van attribueren wordt het academische zelfbeeld van de jongens positief beïnvloed. Jongens krijgen de boodschap mee dat ze over capaciteiten beschikken, maar die niet altijd gebruiken.

Bij meisjes wordt succes door hen en door de leerkracht eerder toegeschreven aan toeval of inzet. Zij krijgen vaker de boodschap mee dat ze ijverig zijn en 'flink hun best doen', maar minder duidelijk dat zij over capaciteiten beschikken. Deze wijze van attribueren heeft veeleer een negatieve invloed op hun academisch zelfbeeld.

Uit het Leuvens onderzoek (Van de Gaer, Van Damme & De Munter, 2002) blijkt weliswaar dat meisjes zich meer inzetten en meer hun best doen op school dan jongens en evenzeer dat meisjes meer gemotiveerd zijn en liever naar school gaan dan jongens. Dit is echter nog geen reden om hun prestaties toe te schrijven louter aan inzet en motivatie en om hun intellectuele capaciteiten over het hoofd te zien.

Onderzoek naar interactiegedrag tussen leerkracht en leerling

We hebben gezien dat het zelfbeeld veranderd kan worden als gevolg van de feedback vanwege de leerkracht naar de leerling en van zijn/haar verwachtingen ten aanzien van de jongere. Deze twee factoren spelen op elkaar in op het ogenblik dat de leerkracht aan de leerling vragen stelt. Dit wordt omschreven als het geven van beurten van de leerkracht aan de leerlingen. De beurt wordt gezien als het basiselement van de sociale interactie in de klas. Afhankelijk van het soort vraag dat de leerkracht aan de leerling stelt, krijgt de leerling inzicht in de verwachtingen van de leerkracht naar hem/haar toe en in het feedbackgedrag van de leerkracht.

Van der Kley (1980:179 e.v.) onderscheidt zeven soorten beurten. Vooral de 'doorvraagbeurt', de 'wie weet het beurt' en de 'herhalingsbeurt' beïnvloeden het academisch zelfbeeld van de leerling.

In de 'doorvraagbeurt' krijgt de leerling alle gelegenheid om te tonen 'wat hij of zij waard is'. Door de vraag niet door te spelen aan een andere leerling, maar door verder te vragen geeft de leerkracht aan de leerling het gevoel dat hij/zij in de leerling gelooft. Dit gevoel van vertrouwen verhoogt het academische zelfbeeld positief.

Bij de 'wie weet het beurt' schrijft de leerkracht als het ware een loterij uit, waaraan iedereen (formeel) kan mee doen. De gelukkige winnaar of winnares mag dan proberen het goede antwoord te geven. Bij een fout of onvolledig antwoord gaat de beurt over naar een andere leerling. Meestal laat de leerkracht het zover niet komen: hij of zij kiest een leerling uit, van wie het juiste antwoord wordt verwacht. Het zelfbeeld van de leerling wordt positief beïnvloed doordat hij/zij door de leerkracht uitverkoren wordt vanuit de verwachting dat hij/zij het antwoord volgens hem/haar kent. De 'herhalingsbeurt' wordt aan een leerling gegeven nadat een andere leerling het goede antwoord al heeft gegeven. Bij deze beurt dient de leerling enkel het al gegeven antwoord te herhalen. Dit soort beurt wordt door hem/haar ervaren als "deze leerkracht gelooft niet in mij, ik mag gewoon nazeggen wat al gezegd is". Vanuit deze ervaring wordt het academische zelfbeeld negatief beïnvloed.

Uit onderzoek (Dolle-Willemsen, 1997; Sterringa, Pettit & Schakenraad, 1990; Van der Kley, 1980) blijkt dat leerkrachten beurten selectief uitdelen. Leerlingen uit lage socio-economische klassen krijgen vooral veel herhalingsbeurten. Immers, enerzijds willen leerkrachten deze leerlingen veel aandacht schenken door hun veel beurten te geven. Anderzijds hebben ze van deze leerlingen meestal geen hoge intellectuele verwachtingen, waardoor ze zich overwegend beperken tot herhalingsbeurten. Door dit leerkrachtgedrag wordt het zelfbeeld van deze leerlingen negatief beïnvloed. Leerlingen uit hoge sociale klassen krijgen vooral 'wie weet het beurten' omdat de leerkrachten van deze leerlingen eerder hoge intellectuele verwachtingen hebben. Door dit leerkrachtgedrag wordt het zelfbeeld van deze leerlingen positief beïnvloed.

Ook tegenover jongens en meisjes worden de beurten selectief uitgedeeld. Jongens krijgen meer 'wie weet beurten', meisjes meer 'herhalingsbeurten'. Dit verschil in het geven van beurten aan jongens en meisjes komt onder meer doordat leerkrachten vanuit bepaalde stereotypen reageren en de slechte prestaties van jongens en meisjes aan andere factoren attribueren (Clark & Trafford, 1995; Fennema, 1996). De leerkracht verwacht eerder van een jongen dan van een meisje dat hij de vraag correct zal beantwoorden. Daarom krijgen de jongens meer 'wie weet beurten' dan de meisjes. Wanneer een vraag niet beantwoord wordt door een meisje, dan wordt dit door de leerkracht eerder toegeschreven aan gebrek aan bekwaamheid. Meisjes excelleren volgens de leerkrachten door hun goede inzet, dit blijkt immers ook uit onderzoek. Deze inzet moet aangemoedigd worden en zij krijgen hierom meer 'herhalingsbeurten'. Leerkrachten beseffen vaak niet dat ze, vanuit stereotype verwachtingen, aan jongens en meisjes een andere soort beurt geven. Een gevolg van dit gedrag is wel dat jongens

een positiever academisch zelfbeeld ontwikkelen dan meisjes.

In het onderzoek van Grootaerts, Herremans & Ramaekers (2003) wordt vastgesteld dat leerkrachten aan meisjes meer 'wie weet wat' vragen geven dan aan jongens. Deze verandering in het leerkrachtgedrag kunnen we begrijpen vanuit de vaststelling dat sinds 1990 de verwachtingen van de leerkrachten veranderd zijn (Van de Gaer, Van Damme & De Munter, 2002). Leerkrachten verwachten dat meisjes beter presteren op school dan jongens.

Naar een optimalisering van het leerkrachtgedrag

Wat kunnen we doen opdat leerkrachten gedragingen stellen die de identiteitsontwikkeling en het zelfbeeld van leerlingen mogelijk positief beïnvloeden?

Uit sociaal-psychologisch onderzoek (Nuttin, 1999:421) blijkt dat de mens op voorspelbare wijze voorkeuren en verwerps hiërarchieën ontwikkelt voor bepaalde zichtbare kenmerken (prikkel) zoals het geslacht van een persoon. Niet alleen de oorzaken van de voorkeur, maar ook het bestaan van de voorkeur zelf lijkt niet door te dringen tot de bewuste ervaring. Vanuit deze bevindingen begrijpen we dat leerkrachten zich niet bewust zijn van het feit dat ze aan jongens en meisjes andere soorten vragen stellen, dat ze andere verwachtingen hebben naar hen toe en dat ze op een andere wijze aan jongens en meisjes feedback geven. Daarom is het essentieel dat men de leerkrachten inzicht geeft in de wijze waarop ze vragen stellen en feedback geven. Deze inzichten zijn essentieel om het zelfbeeld van leerlingen niet te schaden of te kwetsen. Leerlingen met een beschadigd zelfbeeld hebben angstgevoelens en voelen zich onzeker. Een belangrijk gevolg van deze angstgevoelens is dat men minder open is en zich meer in zichzelf terugtrekt. Dat bemoeilijkt de sociale communicatie en leidt ertoe dat men als vrouw of man niet de verantwoordelijkheden opneemt die men verondersteld wordt aan te kunnen.

Besluit

Het was onze bedoeling in deze bijdrage aan te tonen dat het zelfbeeld van jongens en meisjes beïnvloed wordt door faal- en succeservaringen enerzijds en door een bepaald gedrag van leerkrachten anderzijds.

Wij denken dat het academische zelfbeeld positief kan beïnvloed worden wanneer de leerkrachten op de hoogte zijn van de wetenschappelijke onderzoeken waaruit blijkt dat leerkrachten vanuit stereotype verwachtingen aan jongens en meisjes niet gelijkaardige vragen stellen. Zo kan de leerkracht bewust worden van de 'macht' die zij of hij heeft om vragen te verdelven en de gevolgen die daaruit voortspuiten voor leerlingen die de vragen krijgen.

Het is van cruciaal belang dat leerkrachten er zich van bewust zijn dat hun gedrag bepalend kan zijn voor de

ontwikkeling van een betrouwbaar en harmonisch academisch zelfbeeld.

Agnes DE MUNTER & Chris MASUI

Centrum voor Methodologie Pedagog. Onderzoek,
Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven

Referenties

- BABAD, E.Y. e. a. (1982). Pygmalion, Galatea and the Golom: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), 459-474.
- CLARK, A., & Trafford, J. (1995). Boys into modern languages: An investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages. *Gender and education*, 7, 315-327.
- DEKKERS, H. & BOSKERS, R. (2004). Het meritocratisch gehalte van het voortgezet onderwijs: inleiding op het themanummer. In: *Pedagogische studiën*, 81, 75-78
- DOLLE-WILLEMSSEN, D. (1997). *Gezien onderscheid naar sekse in het basisonderwijs. Interactie als invalshoek*. Tilburg: Universitaire Pers.
- ENTWISLE, D.R., & HAYDUCK, L.A. (1981). Academic expectations and the school attainment of young children. *Sociology of education*. 54, 34-50.
- FENNEMA, E. (1996). Scholarship, gender and mathematics. In P.F. Murphy & C.V. Gippis (Eds.), *Equity in the classroom*. (pp. 73-80). London: Falmer Press.
- FESTINGER, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. New York: Harper & Row.
- FRIEZE, I. (1980). Beliefs about success and failure in classroom. In J.H. McMillan (Ed.), *The social psychology of school learning*. New York: Academic Press.
- GOOD, T.L. (1980). Classroom expectations: Teacher-pupil interaction. In J. Mc Millan (Ed.), *The social psychology of school learning*. New York: Academic Press.
- GROOTAERTS, I., HERREMANS, S., RAMAEKERS, A. (2003) *Gendersverschillen in de leerkracht-leerling interactie in de klas*. Licentiaatsverhandeling. K.U.Leuven. Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
- HARGREAVES, D. (1998) Improving research to enhance teaching. *Professional Development Today*, April, 7-55.
- HUBBELING, A. (1986). *Spiegelbeeld-zelfbeeld. Onderwijs en het zelfbeeld van meisjes en vrouwen*. Amsterdam, Dienst Informatieverzorging, APS Afdeling, V.O.
- MARCOEN, F. (1992). *Ontwikkelingspsychologie* (Vol. 2). Leuven: Acco.
- NUTTIN, J. (1999). *Sociale beïnvloeding. Toetsbaar leren denken over gedrag*. Leuven: Universitaire Pers.
- ROSENTHAL, R., and JACOBSON, L. (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development'. New York: Rinehart and Winston.
- STERRINGA, B., PETIT, C., & SCHAKENRAAD, W. (1990). *Wie neemt het initiatief? De interactie tussen leerkrachten en meisjes en jongens*. Nijmegen: K.U.Nijmegen.
- VAN DE GAER, E., VAN DAMME J. & DE MUNTER, A. (2002) *Het verschil in schools presteren tussen jongens en meisjes*. Eindrapport van het K.U.Leuven luik. Onderwijsbeleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek nr.99.05 in opdracht van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs. Leuven instituut voor onderwijsonderzoek. Onderzoekscentrum Vrouw en Opvoeding. Departement pedagogische Wetenschappen K.U.Leuven.349pp
- VAN DE GAER, E., VAN DAMME, J., & DE MUNTER, A. (2001). Slimme meisjes, domme jongens? Doen meisjes het beter op school dan jongens? *Welwijs*, 12 (4), 29-33.
- VANDERPOORTEN, M. (2000) Naar een geïntegreerd gelijkere kansenbeleid binnen het onderwijs. Visietekst ten behoeve van een discussie in het Vlaams Parlement november 2000.
- VAN DER KLEY, P. (1980). Beurt en beurtverdeling als interactionele mechanismen: over hun rol bij de realisering van milieuspecifieke selectie in een eerste klas van een lagere school. *Gedrag*, 8, 177-193.
- WEINER, B., FRIEZE, I., KUKLA, A., REED, L., REST, S., & ROSENBAUM, R.M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. New York: General Learning Press.

WIE ZAL ER VOOR DE KINDEREN ZORGEN?

Ongekwalificeerd schoolverlaten in de opleiding kinderopvang (BSO)

De kinderopvang is een groeiende sector, die volop in verandering is. De maatschappelijke eisen over kwaliteitszorg geven aanleiding tot nieuwe regelgeving. Ook aandacht voor diversiteit is een thema dat meer en meer aandacht krijgt. Komen deze tendensen ook aan bod in de opleidingen tot dit beroep? In 2001 kreeg Vlaanderen namelijk een veeg uit de pan in de doorlichting van onze kinderopvang door de OESO (OECD, 2001, 2002). De Vlaamse opleidingen tot begeleider kinderopvang kregen van de OESO een onvoldoende. Redenen genoeg om die opleidingen van naderbij te bekijken, een zevental jaar na de grondige hervorming waarbij het "zevende jaar kinderopvang" is ingevoerd.

In de kinderopvang rijzen ook vragen over het lage aantal allochtonen die afstuderen. Dit is problematisch vanuit twee oogpunten. Enerzijds bevinden jonge, allochtone meisjes zich op het kruispunt van risicogroepen tot werkloosheid. Anderzijds vormen allochtone medewerkers een belangrijke steun bij het realiseren van een pedagogisch beleid rond diversiteit. Een aspect van beter omgaan met diversiteit in de kinderopvang is namelijk het diversifiëren van het personeel.

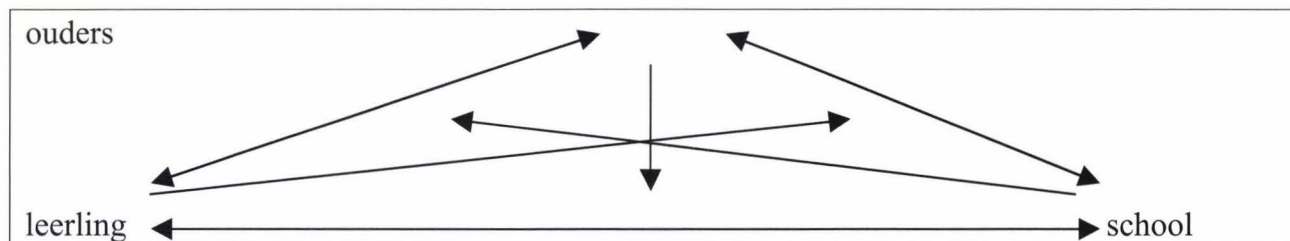
Deze vragen vormden de aanleiding voor een onderzoek door het VBJK - Expertisecentrum voor Opvoeding en Kinderopvang en de Vakgroep Sociale Agogiek van de Universiteit Gent.

Meersporen-onderzoek

We vertrekken van de veronderstelling dat vroegtijdige schooluitval door meerdere factoren is veroorzaakt en dat daar minstens drie groepen bij betrokken zijn:

een stedelijke integratieambtenaar omwille van haar expertise terzake.

Helaas blijken maar enkele scholen systematisch gegevens bij te houden over het schoolverlaten. Toch blijkt uit het beschikbare cijfermateriaal dat allocht-



We gaan ervan uit dat elk van deze groepen niet alleen de twee andere beïnvloedt, maar ook de interactie tussen die twee. We hebben in dit onderzoek de drie groepen bevraagd en kozen ervoor om zowel allochtone als autochtone leerlingen te betrekken.

Het onderzoek bestaat uit twee luiken. In het eerste, kwantitatieve deel bereikten we 39 van de 74 Vlaamse scholen die een zevende jaar kinderopvang aanbieden. Dit geeft meer informatie over de cijfermatige context. Op basis van deze resultaten werden zes scholen geselecteerd in drie regio's. Deze scholen werden gekozen omdat ze verschillen qua doorstroming, leerlingenaantal en aantal allochtone leerlingen, maar ook in de verklaringen die ze hanteren om deze cijfers te duiden. In totaal bevroegden we 13 directieleden en personen die dicht bij de leerlingen staan. Daarnaast deden we 47 semi-gestructureerde interviews met leerlingen uit het 6^{de} jaar zorg en het 7^{de} jaar kinderopvang, waaronder 23 allochtone leerlingen. Daarna organiseerden we in Genk en Antwerpen vier focusgroepen met allochtone leerlingen en in Gent één met allochtone ouders. Ten slotte interviewden we

onen in deze richtingen de school vaker voortijdig verlaten. Alle bevroegde scholen zeggen dat een minderheid van hun leerlingen stopt. Ze schatten hun aantal op 25% van de leerlingen, wat beduidend meer is dan in het ASO. Over de oorzaken zijn ze minder eensgezind. De meningen hangen af van het ingenomen standpunt.

In ons onderzoek namen we vier standpunten onder de loep: dat van de wetenschappelijke literatuur, van de leerkrachten en directies, van de leerlingen zelf en ten slotte van de ouders. We beschouwen deze vier invalshoeken als evenwaardig, omdat ze elkaar aanvullen. Een eerste vaststelling uit dit 'meersporenonderzoek' is alvast dat de stage een cruciale rol speelt. We bekijken nu de verklaringen voor schooluitval die de drie betrokken actoren geven en nemen ook de stage onder de loep.

De leerlingen

Om te beginnen zorgt een slechte klassfeer met weinig of geen vrienden voor een laag welbevinden, wat

leidt tot slechte schoolprestaties. Daarnaast blijkt dat een groot deel van de bevraagde leerlingen niet bewust gekozen heeft voor de opleiding zorg. Hun motivatie en inzet liggen dan ook lager. Voornamelijk jonge vrouwen zijn geneigd hun opleiding op te geven om zo snel mogelijk een relatie op te bouwen, ze zien zichzelf in de toekomst eerder functioneren als huisvrouw. Leerlingen kampen ook met angst voor werkloosheid. Werken in de kinderopvang of zelf een kinderdagverblijf opstarten behoort vreemd genoeg slechts zelden tot de wensen van leerlingen. Dat blijkt alles te maken te hebben met het negatieve imago dat de sector bij hen heeft (zie verder). Hierdoor stellen de leerlingen het nut van hun opleiding in vraag. In combinatie met elkaar en met andere factoren en kenmerken van de scholen, de ouders en de stage beïnvloeden deze factoren de schooluitval.

De scholen en het onderwijsprogramma

Leerlingen zien op tegen het pakket aan algemeen vormende vakken dat deel uitmaakt van de opleiding. Een groot knelpunt is ook de koppeling van bejaardenzorg en kindercare in het vijfde en zesde jaar zorg, die is ingevoerd bij de hervorming van de opleiding in 1997. Leerlingen die met kinderen willen werken, komen daardoor eerst in de bejaardenzorg terecht en zijn tijdens hun eerste stages vaak geschokt door de confrontatie met hoogbejaarde en dementerende mensen. De koppeling van deze twee beroepen doet een aantal jongeren dan ook afhaken. Voor zover we weten is er geen enkel ander land in Europa waar jonge mensen eerst bejaardenzorg moeten studeren om te kunnen doorstromen naar de kindercare.

Uit ons onderzoek blijkt ook dat vooroordelen tegenover leerlingen en ouders, gebrekkige ondersteuning, praktijken die leerlingen als discriminerend ervaren en een gebrek aan communicatie schoolachterstand in de hand werken. Die ervaringen versterken de effecten van het watervalsysteem. Dat geldt zowel voor allochtonen als autochtonen, maar allochtonen zijn er toch meer door beïnvloed. Leerlingen hebben namelijk vaak het gevoel dat er weinig verwacht wordt van hen. Dat gevoel wordt erg versterkt wanneer leerlingen in de praktijkvakken aan de slag moeten met verouderd of gebrekkig materiaal, wat in ons onderzoek geen uitzondering was. Ook deze elementen kunnen een beslissende impact hebben, in combinatie met de andere factoren.

De stage

Negatieve stage-ervaringen spelen een cruciale rol in de beleving van het beroep en de keuze om vroegtijdig te stoppen. Scholen hebben de neiging de stageplaatsen met de vinger te wijzen, de kinderdagverblijven hebben dan weer klachten over de manier waarop de school de stage organiseert. Hoe het ook zij, de leerlingen zijn vaak de dupe van een gebrek aan overleg tussen onderwijs en werkveld en ze wijzen beide als oorzaken voor hun schoolverlaten aan. Leerlingen worden op school onvoldoende op hun stage voorbereid en ook tijdens en na de stage missen ze een be-

spreking van hun ervaringen in het kader van de lessen. Daarnaast ervaren ze een tekort aan begeleiding tijdens de stage. Maar ook de stageplaatsen zelf schieten tekort. Wanneer stage mentoren in het kinderdagverblijf geen uitdagingen of leeransen scheppen en uitsluitend kleine uitvoerende logistieke taken geven, dan creëren ze bij de leerlingen een negatief beeld van het werkveld. Bovendien klagen leerlingen erover dat ze op de stageplaats soms neerbuigend worden behandeld, dat er misbruik van hen wordt gemaakt of dat ze het slachtoffer zijn van racistische opmerkingen. Af en toe melden ze ook dat ze geschokt zijn door de manier waarop in het kinderdagverblijf met kinderen wordt omgegaan. In die gevallen (die gelukkig niet systematisch voorkomen) wordt hen door de school soms aangeraden hierover te zwijgen, wat hen alle beroepsfierheid ontnemt.

Het onderzoek toont dat er nood is aan duidelijk overleg tussen de school en de stageplaats. Daarbij kan de school een plan opstellen over hoe de stage in het curriculum wordt ingepast, hoe de leerlingen worden voorbereid en begeleid en welke taken ze zullen meekrijgen. De stageplaats kan over dit plan met de scholen onderhandelen, zodat ze samen een stageprotocol kunnen opmaken. Dat protocol kan ook vermelden wat er moet gebeuren wanneer de school, de leerling of de stageplaats in gebreke blijft.

De ouders

In de ogen van de scholen spelen de ouders een cruciale rol. Om te beginnen zouden ouders niet altijd betrokken zijn bij de opleiding van hun kind. Daarnaast zouden ze de leerling niet altijd voldoende ondersteuning bieden. Dit zou in de hand gewerkt worden door een laag sociaal-cultureel kapitaal, taalproblemen en het niet dagelijks praten over school. Ouders zouden weinig betrokken zijn bij de onderwijsloopbaan van hun kind en zouden een negatieve houding hebben tegenover het beroeps onderwijs. Bijkomende risicofactoren vormen volgens de literatuur een laag opleidingsniveau van het gezin, een moeilijke tewerkstellingssituatie van de vader, een thuistaal die verschilt van het Nederlands, eenoudergezinnen, minder of meer dan drie broers en/of zussen en het feit dat het kind niet de eerstgeborene is.

Leerlingen en ouders zijn het op dit punt grondig oneens met de scholen. Ouders vinden het de taak van de school om hun leerlingen te ondersteunen. Zij kunnen de verwachtingen van de school moeilijk inschatten en klagen over weinig participatiemogelijkheden. Leerlingen getuigen dan weer dat ze wel steun en betrokkenheid van hun ouders ervaren bij hun studie en schoolloopbaan.

Het valt op hoe de visies van scholen op ouders en die van ouders op scholen erg uit elkaar lopen. Dit wijst op een gebrek aan communicatie. En dat gebrek zou wel eens een katalysator kunnen zijn in de vroegtijdige onderbreking van de schoolloopbaan, in combinatie met andere factoren.

De resultaten samengevat

Ouders, leerlingen, school en wetenschappelijke literatuur hebben elk een eigen visie op de rol van de ver-

	Visie op leerlingen	Visie op school	Visie op ouders
Visie van leerlingen	Imago van beroep Keuze voor sector Klassfeer Peer-groep Gezin stichten Snel werk vinden	Info over beroep Stage bejaardenzorg Organisatie stage Infrastructuur Negatief beeld van allochtonen	Groot belang aan diploma Weerstand tegen beroepsonderwijs
Visie van school	Gezin stichten Snel werk vinden Motivatie	Studiedruk	Ondersteunen te weinig Lage betrokkenheid Onverschillig
Visie van ouders	Gezin stichten Motivatie Beschaamd over allochtone afkomst	Vooroordelen tegenover allochtonen Weinig steun Weinig contact	Moeite met begeleiden van kinderen Sociale isolatie Taalproblemen
Visie van wetenschap	Klassfeer Peer-groep Gezin stichten Snel werk vinden Zittenblijven Taalarmoede Welbevinden	Ondersteuning van leerling Infrastructuur Respect voor diversiteit Onderschatting allochtone ouders en leerlingen	Minder betrokken Taalproblemen Sociaal-cultureel kapitaal

schillende actoren. Die visies zijn soms complementair, maar vaak ook tegengesteld. Dat is uiteraard het gevolg van de verschillende standpunten die zij innemen. Hieronder geven we nogmaals een heel beknopt overzicht van de belangrijkste perspectieven. In de linkerkolom staan de actoren die een visie geven. In de bovenste rij staan de actoren *waarop* zij hun visie geven.

Besluiten

Uit het onderzoek kunnen we een aantal besluiten trekken, onder de vorm van aanbevelingen voor de toekomst. We leggen vooral de nadruk op die aanbevelingen die zowel autochtone als allochtone leerlingen ten goede komen. Heel wat factoren geven namelijk geen specifieke verklaring voor de uitval van allochtonen, maar werken wel sterker in op deze groep. We kiezen er ook voor om die factoren te behandelen die volgens ons het makkelijkst te veranderen zijn en die rekening houden met de concrete context. Een voorbeeld: wanneer de motivatie van leerlingen als een individueel kenmerk van een leerling wordt gezien, dan is weinig actie mogelijk. Wanneer we die motivatie contextueel beschouwen en zien dat ze bijvoorbeeld beïnvloed wordt door de ervaringen op de stageplaats of door het imago dat we creëren van het beroep, dan krijgen we een ander plaatje.

Een ander criterium is dat we ons voornamelijk richten op de publieke verantwoordelijkheid, met name op die aspecten waarin de school, de kinderopvang en het beleid kunnen ingrijpen.

Een laatste selectiecriteria is dat we niet willen vervallen in een overloze herhaling van wat al veel beter op andere plaatsen is uitgewerkt. Dat betekent bijvoorbeeld dat we niet stilstaan bij lesstijlen of capaciteiten van leerkrachten of bij didactische middelen om te werken met leerlingen die het Nederlands minder beheersen. Wij gaan ervan uit dat er al heel wat werk verricht is op dit vlak en we proberen ons te concentreren op die elementen die specifiek en structureel te maken hebben met de opleiding kinderopvang.

Het imago van het beroep

Zowel leerlingen als scholen zien de kinderopvang als een sector met beperkte kansen op tewerkstelling, lage lonen en een tekort aan groeimogelijkheden. Dat berust vaak op foutieve informatie over daadwerkelijk openstaande betrekkingen, over de gevoelige salarisverhoging die overeengekomen is in de VIA-akkoorden en een gebrek aan kennis van mogelijke vervolgoopleidingen in de sector (zoals in het onderwijs voor sociale promotie).

De leerlingen beschouwen het beroep van begeleider in de kinderopvang ook als een job met weinig uitdaging en vernieuwing. De meeste scholen stellen bovendien dat de opleiding 'begeleider kinderopvang' enkel aanbevolen is voor minder begaafde leerlingen die niet in staat zijn om hogere studies aan te vatten na hun 7^{de} jaar. Ook bij de ouders staat het beroep niet hoog aangeschreven.

Deze gegevens wijzen op het belang van het correct en volledig informeren van alle actoren (zowel CLB, scholen, ouders, leerlingen als de sector van de kinderopvang zelf) over de inhoud van het beroep en de meerwaarde die kinderopvang kan bieden aan kinderen, ouders en de samenleving. Die meerwaarde is zowel economisch (het verzoenen van arbeid en gezin), educatief (de ontplooiing van jonge kinderen), als sociaal (het bijdragen tot maatschappelijke rechtvaardigheid). Uit vroeger onderzoek van het VBJK blijkt dat wanneer deze meerwaarde concreet vorm krijgt in de kinderopvang, dit erg motiverend is voor de medewerkers en met name ook voor minderheidsgroepen zoals mannelijke leerlingen. Het lijkt ons zinvol om in samenwerking met vakorganisaties, werkgevers en Kind en Gezin materiaal aan te maken dat een duidelijk beeld geeft van de werkgelegenheid in deze sector en van mogelijke vervolgoopleidingen. In die informatie kan de drievoudige meerwaarde van kinderopvang (economisch, educatief en sociaal) centraal staan.

De profilering van het beroep is een gedeelde verantwoordelijkheid van de sector, de scholen en de overheid. Kind en Gezin nam in oktober 2004 voor het eerst het initiatief om de drie onderwijsnetten samen te brengen met vormingscentra en steunorganisaties

voor de kinderopvang. De bedoeling was om lesgevers uit het zevende jaar kinderzorg kennis te laten maken met nieuwe materialen en methodieken zodat de evoluties in de sector ook weerspiegeld zijn in de opleiding. Het is een eerste stap in de gewenste richting, die zeker opvolging en uitbreiding mag kennen.

De stage

Het onderzoek toont aan hoe groot de impact is van de stage op leerlingen, zowel qua keuze, motivatie als beeldvorming. Wanneer de stage niet verloopt zoals het hoort, is dit hoe dan ook de gedeelde verantwoordelijkheid van de school en de stageplaats. We pleiten voor maatregelen op meerdere niveaus. Om te beginnen kunnen scholen en stageplaatsen in overleg en per regio een protocol opstellen, waarin de algemene rechten en plichten van zowel leerlingen, scholen als stageplaatsen vastgelegd zijn. Elke school en stageplaats kan dit dan verder uitwerken in een contract. In vele sectoren is het namelijk gebruikelijk om per stageplaats een 'stagecontract' te maken waarin men uitdrukkelijk ingaat op de concrete taken, verwachtingen en verantwoordelijkheden van alle partijen. Het is ook gebruikelijk dat een leerling een minimale praktische en theoretische voorbereiding krijgt, gekoppeld aan de opmaak van een individueel stageplan. Ook 'terugkom-momenten' zijn een goed middel om tijdens de stageperiode met elkaar en met andere vertrouwenspersonen te kunnen praten over de stage. Ten slotte is het bij afloop van de stageperiode zinvol om vanuit de school evaluatiegesprekken te organiseren met de stageplaats om de samenwerking te optimaliseren.

Discussieruimte op school

Leerlingen geven aan dat ze er nood aan hebben om met bepaalde leerkrachten te praten over hun visie op het beroep. Aangezien de meerderheid van de leerlingen via het watersysteem in de kinderzorg terecht kwam, is het zinvol te peilen naar hun ervaringen met hun schoolloopbaan en de keuzes die ze daarbij gemaakt hebben. Een meerderheid van de bevroegde leerlingen is bezorgd over de toekomstmogelijkheden en over eventuele werkloosheid. Ook dat is dus een gespreksonderwerp en men moet hen correcte informatie geven over tewerkstellingsmogelijkheden, vervolgopleidingen, elders verworven competenties (EVC-procedures) en werkloosheidsmaatregelen. Een aantal leerlingen zit ook in een spanningsveld tussen studeren, werken en een gezin stichten. Ook daar is gespreksruimte voor nodig, aangezien deze spanning een thema is dat het beroep van begeleider in de kinderopvang rechtstreeks aanbelangt. Heel wat ouders die kinderopvang gebruiken, delen die spanning. Het verwerken van de ervaringen van de leerlingen kan dus onmiddellijk gekoppeld worden aan de relevantie van hun toekomstig beroep.

Ouders en de school

Uit het onderzoek blijkt duidelijk hoe moeilijk de communicatie tussen ouders en de scholen is en hoe ver

hun perspectieven uit elkaar liggen. Een mogelijk initiatief is het informeren van ouders over de studierichting en de beroepskansen. Met de hiërarchie van het onderwijssysteem in het achterhoofd, hebben ouders immers een weinig positief beeld van het beroepsonderwijs. De wetenschappelijke literatuur leert ons dat dit een negatief effect heeft op de motivatie en het zelfbeeld van de leerlingen. De meerwaarde van de richting kinderzorg moet in ieder geval verduidelijkt worden. Net als de leerlingen hebben de ouders immers vaak een verkeerd (negatief) beeld van de kinderzorg en schatten ze de educatieve en sociale meerwaarde onvoldoende in. Ook naar de ouders kan men deze sector profileren als een volwaardige educatieve, economische en sociale beroepssector met mogelijkheden. Daartoe moet uiteraard de school zelf trots zijn op haar opleiding.

Ten slotte

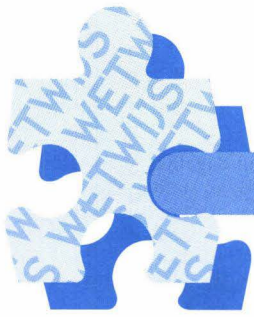
De opleiding kinderzorg bestaat in haar huidige vorm sinds 1997. Daarvoor stopte de opleiding na het zesde jaar 'kinderverzorging'. Het is ongetwijfeld positief dat de opleiding verlengd is en dat er een leerplan is ontwikkeld dat zich niet enkel meer op verzorging richt maar ook de nieuwere pedagogische inzichten opneemt. De hervorming ging gepaard met een grondige voorbereiding en de onderwijsnetten investeerden heel wat energie in de bijscholing van hun medewerkers. Die hervorming is inmiddels zeven jaar oud en het lijkt erop dat het hoog tijd is voor een grondige evaluatie. De koppeling van bejaardenzorg aan kinderzorg in het vijfde en zesde jaar zorg lijkt problematisch.

Ze is ook erg uitzonderlijk. De enige andere opleiding waar dit ook gebeurt, is de opleiding van de Deense 'pedagog', die begrepen kan worden als een opvoeder voor alle leeftijden: van baby's tot bejaarden. Het gaat daar echter wel om een opleiding op 'bachelor'-niveau van 3,5 jaar na het secundair onderwijs. Bovendien hebben de meeste studenten die de opleiding in Denemarken volgen al meerdere jaren werkervaring achter de rug en is ze dus niet vergelijkbaar. Naast structuur, lijkt ook de inhoudelijke bijscholing van de opleiders aan vernieuwing toe. Mogelijk hebben heel wat leraren de afgelopen jaren - sinds de voorbereiding van het nieuwe leerplan - deze richting verlaten. Anderzijds is de sector ook inhoudelijk geëvolueerd. Die evoluties zouden in de opleiding weerspiegeld moeten zijn, wat misschien vraagt dat opnieuw een aantal bijscholingen voor leraren kinderzorg worden georganiseerd. Het gaat immers om de leerlingen die het aangezicht van de kinderopvang voor vele jaren zullen bepalen en die zullen moeten beantwoorden aan het beroepsprofiel zoals dat door de Sociaal Economische Raad voor Vlaanderen (SERV) is opgesteld.

Karen VAN NUFFEL & Michel VANDENBROECK
VBJK - Expertisecentrum voor Opvoeding en
Kinderopvang
Vakgroep Sociale Agogiek, Universiteit Gent

Bronnen

- Aelterman, A., Engels, N., Schepens A. en Van Petegem, K. (2003). Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. *Pedagogische Studiën. Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoeding*, 80, 3, pp. 192 - 209.
- Bakker, J., Stoep, J., van den Heuvel, W. & Bouts, L. (2002). Leerkrachtverwachtingen en de oordeelsvorming over ouderlijke betrokkenheid. *Pedagogische Studiën*, 79, pp. 376-388.
- Bok, I.A. & Taris, T.W. (1997). Steun van de ouders, sekse, en het verloop van de schoolloopbaan: een retrospectieve studie. *Pedagogische Studiën*, 74, pp. 33-45.
- Bosma, H. & Cremen, P. (1996). Vroegtijdig schoolverlaten bij allochtone leerlingen. *Mens en Maatschappij*. jg., 71, nr 3, pp. 209 - 219.
- Crul, M. (1996). Succesfactoren in de schoolloopbaan van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie. *Tijdschrift voor Sociologie*, 2, pp. 403-419.
- Dekkers, H., Claassen, A. & Portengen, R. (2001). Drop-outs per definitie kansloos? Een onderzoek naar het perspectief van zeer voortijdig schoolverlaters. *Pedagogische studiën*, 78, pp. 184 - 196.
- Delrue, K., Hillewaere, K. (2001). *De druiven zijn toch te zuur...Schooletnografisch onderzoek in het secundair onderwijs*. Eindrapport. Gent: Universiteit Gent.
- Derks, A., Elchardus, M., Glorieux, I. & Pelleriaux, K. (1998). De schoolloopbaan en de attitudes van de kinderen van werkloos Nieuw tijdschrift van de Vrije Universiteit Brussel, 2, pp. 41-60
- De Wit, W. & Dekkers, H. (1997). Drop-out of startkwalificatie. Omvang, achtergronden en gevolgen van voortijdig schoolverlaten in de eerste vijf jaren voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 22 (4), pp. 211-227.
- Douterlunge, M., Van de Velde, V., Rubbrecht, I., Van Valckenborgh, K., Lauwereys, L., Nicaise, I. & Van Damme, J. (2001). *Ongekwalificeerd: zonder paspoort? Een onderzoek naar de omvang, karakteristieken en aanpak van de ongekwalificeerde onderwijsverlaters*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven. Hoger instituut voor de arbeid.
- Driessen, G.W.J.M. (1999). Cultureel kapitaal en onderwijsprestaties: differentiëren naar etnische groep? *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 24, pp. 215-236.
- Du Bois-Reymond, M., Plug, W., Te Poel, Y. & Ravesloot, J. (2001). 'En dan maar verder kijken...' Onderwijs- en werkttrajecten van jongeren: een longitudinaal onderzoek. *Mens en maatschappij*, 76, pp. 5-21.
- Duqué, H. (1998). *Zittenblijven en schoolse vertraging in het Vlaams onderwijs. Een kwantitatieve analyse 1996-1997*. Departement onderwijs.
- Eldering, L. & Knorth E.J. (1997). Marginalisering van allochtone jongeren en risicofactoren in hun dagelijks leven. *Kind en adolescent*, 18 (1), pp. 2-14. Houten: Bohn stafleu Van Loghum.
- Kraaykamp, G. (1999). Ouderlijk gezin en schoolsucces. Een verklaring met demografische, culturele en sociale aspecten. *Tijdschrift voor onderwijs en research*.
- Mertens, W. & Van Damme, J. (2000). De school. In: De Witte, H., Hooge, J. & Walgrave, L. (red.) (2000). *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst*. Leuven: Universitaire Pers.
- O.E.C.D. (2001) *Starting strong. Early Childhood Education and care. Education and skills*. Paris: OECD Publications.
- O.E.C.D. (2002) *Early Childhood Education and Care Country Profiles - Belgium - Flemish Community*. Paris: OECD.
- Peeters, J. (1998) Ervaringen van het MEQ-project. In: Somers, A. (red) *Diversiteit in de kinderopvang*. 99-106. Gent: VBJK - BMW.
- Pelleriaux, K. (2001-2002). De invloed van de schoolloopbaan en de onderwijsvorm op het welbevinden van laatstejaars secundair onderwijs. *T.O.R.B.*, 2, pp. 114-118
- SONAR. (2002). *Hoe maken Vlaamse jongeren de overgang van school naar werk?* Leuven: WAV.
- Vandenbroeck, M.; D'Hoore, K. & Van Nuffel, K. (2003) *De toegankelijkheid van Brusselse kinderdagverblijven. Beknopt onderzoeksrapport*. Gent-Brussel: VBJK-VGC.
- Van Damme, J. (x). *Nadenken over het secundair onderwijs vanuit het perspectief van schoolloopbanen: naar meer differentiatie in zake de onderwijstijd?* K.U.Leuven.
- Vandenbroeck, M. (1999) *De blik van de Yeti*. Amsterdam: SWP.
- Van der Heyden, K. & Michielsens, M. (2003). Vrouwelijke allochtonen in het Vlaams Onderzoek. In; Vranken, J. Timmerman, C. & Van der Heyden, K. (2001). *Komende generaties. Wat weten we (niet) over allochtonen in Vlaanderen*. Acco. Pp. 283-291.
- Veen, K. van, Denessen, E., Kley, P. van der & Gerris, J. (1998). Gezin en schoolloopbaan: een onderzoek naar de invloed van cultureel en sociaal kapitaal in het gezin op de schoolloopbaan van kinderen. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 23, pp. 3-16.



Participatie op school

Het probleem van inspraak en medebeheer is een oud probleem. Het lijkt wat haaks te staan op het heilige huisje van ons Vlaams onderwijs nl. de pedagogische vrijheid. De juridisering in het onderwijs is echter een onomkeerbaar proces. Een eerste regeling dateert van 1991 en handelde specifiek over het betrekken van de ouders in het participatiecollege van de school. Dit decreet is veel omvattender. Het gaat niet alleen in op de schoolraad, medezeggenschapscollege, pedagogische raad, leerlingenraad en ouderraad maar ook op de ondersteuning ervan door een expertisecentrum en op de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) als strategische adviesraad van alle onderwijsgeledingen.

1. De beginselen inzake participatief bestuur

De regelgever stelt vooreerst duidelijk dat dit decreet de werking van de participatieorganen wil bevorderen en ondersteunen en wil bijdragen tot een participatief schoolklimaat. Het wil geenszins afbreuk doen aan de verantwoordelijkheid van de inrichtende machten voor wat het pedagogische project betreft noch van de syndicale instanties in verband met de arbeidsvoorwaarden van het personeel.

2. De schoolraad

Iedere school - basis- en secundair onderwijs (met uitzondering van scholen van type 5) - dient een schoolraad op te richten tenzij de inrichtende macht voor tweederde is samengesteld uit rechtstreeks gekozen vertegenwoordigers van personeel en van ouders.

In de schoolraad zetelen vertegenwoordigers van de ouders, het personeel en van de lokale gemeenschap. In een secundaire school dient bovendien de leerlingenraad opgenomen te worden.

De leden van de schoolraad hebben algemeen informatierecht en kunnen op eigen verzoek of op vraag gehoord worden. Hier tegenover staat dat ze informatieplicht hebben ten behoeve van hun achterban. Voor de adviesbevoegdheid wordt er onderscheid gemaakt tussen enerzijds facultatief en verplicht advies en anderzijds het overleg. Het facultatief advies kan handelen over alle aangelegenheden die personeel, leerlingen of ouders aanbelangen. Het initiatief hier toe kan zowel uitgaan van de inrichtende macht als van de schoolraad.

Het verplicht advies heeft betrekking op:

- de bepaling van het profiel van de directeur;
- het studieaanbod;

- het aangaan van samenwerkingsverbanden met andere inrichtende machten en met externe instanties;
- de opstapplaatsen en de busbegeleiding in het kader van het door de inrichtende macht aangeboden vervoer;
- de vaststelling van het nascholingsbeleid;
- het beleid inzake experimenten en projecten.

Het overleg heeft te maken met:

- het opstellen of wijzigen van het schoolreglement, de lijst van bijdragen die aan de ouders kunnen worden gevraagd voorzover niet opgenomen in het schoolreglement, het schoolwerkplan en het beleidsplan of het beleidscontract dat de samenwerking regelt tussen de school en het CLB;
- beslissingen met betrekking tot de jaarplanning van extramuros activiteiten en parascolaire activiteiten, infrastructuurwerken, de vaststelling van de criteria voor de aanwending van lestijden, uren, uren-leeraar en punten, het welzijns- en veiligheidsbeleid van de school en tenslotte de duur van de stageactiviteiten van de leerlingen en het tijdstip waarop zij worden georganiseerd.

De bevoegdheid van de schoolraad is dus erg limitatief en het pedagogisch project ligt er helemaal buiten. Integendeel, de leden moeten het project volledig onderschrijven (art. 26). Dit beperkend karakter is echter niet absoluut te stellen. Zo kan een inrichtende macht de adviesbevoegdheid omzetten in overlegbevoegdheid (art. 27) en een inrichtende macht kan zelfs nog verder gaan door in haar samenstelling tweederde van de mandaten open te stellen voor rechtstreeks gekozen vertegenwoordigers van het personeel en van de ouders (art. 8). In dit laatste geval is er geen participatie meer maar van medebeheer en krijgen personeel en ouders ook medezeggenschap over het pedagogisch project.

3. Het medezeggenschapscollege

Dit orgaan is typisch voor een scholengemeenschap en waarborgt tenminste overlegbevoegdheid over de ordening van een rationeel onderwijsaanbod en het maken van afspraken over een objectieve leerlingenoriëntering en -begeleiding (art. 36).

4. De pedagogische raad, de leerlingenraad en de ouderraad

Deze organen staan rechtstreeks in functie van de schoolraad. Ze bekomen hun informatie via hun ver-

tegenwoordigers in de schoolraad. Ze hebben voornamelijk informatie- en communicatieplicht ten overstaan van hun achterban over hun activiteiten en standpunten.

Een pedagogische raad kan facultatief zijn maar is verplicht zo minstens tien procent van het personeel erom vraagt. De leden worden verkozen bij geheime en verplichte stemming en de gekozenen zijn bij het uitoefenen van hun mandaat beschermd.

De leerlingenraad is verplicht voor elke secundaire school tenzij de leerlingen op een andere wijze bij het schoolbeleid worden betrokken en op voorwaarde dat dit omschreven staat in het schoolreglement en dat er geen verzoek is voor een oprichting van een leerlingenraad door ten minste tien procent van de leerlingen met een minimum van drie leerlingen.

De vertegenwoordigers worden verkozen door en onder de leerlingen. Deze stemming is geheim en verplicht. De gekozenen zijn eveneens beschermd bij het uitoefenen van hun mandaat.

Ook de ouderraad is verplicht van zodra minstens tien procent van de ouders erom verzoeken. De stemming is niet verplicht maar wel geheim.

5. Het expertisecentrum

Gezien enerzijds het belang van een goed participatiebeleid en anderzijds de eerder onbekendheid met de materie heeft de regelgever gezorgd voor deskundige ondersteuning. Alle participanten kunnen hierop beroep doen: directeurs, personeel, leerlingen, ouders en leden van de lokale gemeenschap.

Het centrum wordt bestuurd door een Raad waarin de netten vertegenwoordigd zijn samen met de representatieve vakorganisaties, de leerlingkoepelverenigingen, de ouderkoepelverenigingen, de vertegenwoordigers van doelgroepen en van organisaties die weinig of niet worden bereikt door bestaande maatregelen inzake participatie en tenslotte deskundigen op het vlak van participatie. Het team zelf bestaat uit een coördinator, twee educatieve medewerkers en twee administratieve medewerkers.

Het centrum heeft voornamelijk tot doel de coördinatie van de uitbouw van een rationeel vormingsaanbod (lees: het goedkeuren van ingediende vormingsinitiatieven aan de hand van een kwaliteitshandvest). Het kan bovendien samenwerken met externe vormingsverstrekkers voor het ontwikkelen van instrumenten en materialen die de participatie op klas- en schoolniveau bevorderen. En tenslotte kan het ook participeren aan experimenten ter bevordering van de participatie in het deeltijds kunstondewijs, de centra voor volwassenenonderwijs en de centra voor basiseducatie.

6. De Vlaamse Onderwijsraad

Iedere ernstige organisatie kijkt vooruit en ontwikkelt een visie voor lange termijn. Zonder een strategisch beleid te voeren zou ze immers vervallen in dagjespolitiek: problemen oplossen enkel wanneer ze zich

stellen. Dit geldt ook voor de onderwijsregelgever. De Vlaamse Onderwijsraad is het orgaan bij uitstek voor de regelgever om haar strategisch beleid samen met de participanten - onderwijsverstrekkers en onderwijsgebruikers - uit te tekenen.

Dit orgaan bestaat uit een algemene raad, vier deelraden (basisonderwijs, secundair onderwijs, hoger onderwijs en tenslotte levenslang en levensbreed leren), een vast bureau en een algemeen secretaris. In de raden zijn alle geledingen van het onderwijs vertegenwoordigd: inrichtende machten, directies, personeel, ouders, leerlingen, CLB's, sociaal-economische en sociaal-culturele organisaties en ervaringsdeskundigen.

Ze heeft als kernopdracht advies te verstrekken ten behoeve van de regering en van het Vlaams Parlement en overleg te organiseren tussen de verschillende geledingen van het onderwijsveld. Zo is de regering verplicht advies in te winnen al kan ze - mits te motiveren - afwijken van het verstrekte advies. Het gaat om voorontwerpen van decreet (met uitzondering i.v.m. de eindtermen, de beroepsprofielen en de jaarlijkse onderwijsbegroting), beleidsbrieven en beleidsnota's en besluiten i.v.m. tijdelijke projecten van onderwijskundige aard. Daarnaast kan de raad advies uitbrengen over de hoofdlijnen van het beleid, de maatschappelijke ontwikkelingen en ontwerpen van samenwerkingsakkoorden van strategisch belang.

De toekenning van studiebewijzen in het deeltijds beroepssecundair onderwijs

In het DBSO kan dit schooljaar voor het laatst het getuigschrift van de tweede graad van het deeltijds beroepssecundair onderwijs en het getuigschrift van de derde graad van het deeltijds beroepssecundair onderwijs behaald worden. Door het afschaffen van deze twee getuigschriften is het DBSO beter te situeren binnen de structuur van het secundair onderwijs. Het DBSO, derde graad, staat op het niveau van de tweede graad van het SO. Het is dan ook evident dat het getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs behaald wordt in de derde graad DBSO voor leerlingen die dit nog niet eerder zouden verworven hebben.

Er blijven dan in het DBSO vier studiebewijzen over:

- het getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs;
- het getuigschrift over de basiskennis van het bedrijfsbeheer;
- het attest (wat een oneigenlijk studiebewijs is) van verworven bekwaamheden;
- het kwalificatiegetuigschrift van het deeltijds beroepssecundair onderwijs.

Om het getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs te krijgen dient aan zes voorwaarden voldaan te worden

1) administratief en reglementair in de derde graad ingeschreven zijn (zie box) en ten minste twee schooljaren secundair onderwijs hebben gevolgd met uitzondering van de eerste graad;

- 2) voor wat betreft de algemene vakken, in voldoende mate de doelstellingen hebben bereikt die zijn opgenomen in een door de Vlaamse regering goedgekeurd leerplan;
- 3) hebben voldaan aan de door de Vlaamse minister voor onderwijs vastgelegde beroepscompetenties; onder beroepscompetenties worden de bestaande goedgekeurde opleidingskaarten en, voor zover dergelijke opleidingskaarten niet bestaan, de vergelijkbare documenten verstaan;
- 4) het geheel van de vakken in een centrum (en eventueel in een meewerkende instelling) hebben gevolgd. De leerling die de algemene vakken volgt binnen een in het kader van de deeltijdse leerplicht erkende vorming, komt dus niet in aanmerking voor het getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs;
- 5) voldaan hebben voor een kwalificatieproef voor de kwalificatiecommissie;
- 6) in elk van de schooljaren, bedoeld in 1) en voor zover gevolgd in het deeltijds beroepssecundair onderwijs, een deeltijdse alternerende werkplekervaring op contractuele basis hebben verworven.

Tabel 1: Toelatingsvoorwaarden tot de derde graad DBSO

voor wat betreft de inschrijving in de derde graad (voor de inschrijving in de tweede graad wordt geen bijkomende voorwaarde opgelegd): de tweede graad van het voltijds secundair onderwijs of van het D.B.S.O. met vrucht hebben beëindigd; concreet betekent dit houder zijn van één van volgende studiebewijzen:

- een oriënteringsattest A of B van een tweede leerjaar van de tweede graad van het voltijds secundair onderwijs;
- een getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs;
- een studiegetuigschrift van de tweede graad van het D.B.S.O.;
- een (kwalificatie)getuigschrift van het buitengewoon secundair onderwijs, opleidingsvorm 3.

Het attest van verworven bekwaamheden wordt verleend aan leerlingen die:

- ofwel het centrum hebben verlaten, al dan niet in de loop van het schooljaar, vooraleer tot de kwalificatieproef voor de kwalificatiecommissie te kunnen worden toegelaten;
- ofwel niet voldaan hebben voor de kwalificatieproef voor de kwalificatiecommissie.

Om het kwalificatiegetuigschrift van het deeltijds beroepssecundair onderwijs te verwerven, dient de leerling ten minste twee schooljaren secundair onderwijs hebben gevolgd en voldaan hebben voor een kwalificatieproef voor de kwalificatiecommissie of door het paritair leercomité bij het beëindigen van het werknemersleercontract.

Tabel 2: Overzicht van de studiebewijzen in het secundair onderwijs (voltijds en deeltijds - lineair en modulair) per graad en per leerjaar

Studiebewijzen **	LEERJAREN *																			DB SO
	EERSTE GRAAD				TWEDE GRAAD				DERDE GRAAD						VIERDE GRAAD					
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	
01	X	X	X	X	X	X	X		X	X							X		X	
02	X		X	X	X	X	X			X										
03	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
04	X	X																		
05				X																
06			X	X																
07						X	X													X
08								X												
09										X										
10											X									
11												X								
12													X	X						
13															X	X	X	X	X	X
14								X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
15																		X		
16																			X	
17																				X
18																				X

(*) Leerjaren

- A: eerste leerjaar A;
- B: eerste leerjaar B;
- C: tweede leerjaar van de eerste graad
- D: beroepsvoorbereidend leerjaar;
- E: eerste leerjaar van de tweede graad ASO - BSO - KSO - TSO
- F: tweede leerjaar van de tweede graad: ASO - KSO - TSO
- G: tweede leerjaar van de tweede graad BSO;
- H: derde leerjaar van de tweede graad BSO ingericht onder de vorm van een vervolmakingsjaar;
- I: eerste leerjaar van de derde graad: ASO - BSO - KSO;
- J: eerste leerjaar van de derde graad TSO;
- K: tweede leerjaar van de derde graad: ASO - KSO - TSO;
- L: tweede leerjaar van de derde graad BSO
- M: derde leerjaar van de derde graad ASO - KSO ingericht onder de vorm van een voorbereidend jaar op het hoger onderwijs;
- N: derde leerjaar van de derde graad KSO - TSO ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar;
- O: derde leerjaar van de derde graad BSO ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar;
- P: derde leerjaar van de derde graad BSO niet ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar;
- Q: eerste leerjaar van de vierde graad BSO;
- R: tweede leerjaar van de vierde graad BSO, kleding en plastische kunsten;
- S: tweede leerjaar van de vierde graad BSO, verpleegkunde
- T: derde leerjaar van de vierde graad BSO, verpleegkunde
- U: tweede en derde graad van het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO)

(**) Studiebewijzen (**gearceerd**: in het voltijds modulair onderwijs - *curstief*: in het deeltijds modulair onderwijs)

- 01: het oriënteringsattest A;
- 02: het oriënteringsattest B;
- 03: het oriënteringsattest C;
- 04: het getuigschrift van basisonderwijs;
- 05: het getuigschrift gelijkwaardig met het getuigschrift basisonderwijs;
- 06: het getuigschrift van de eerste graad van het secundair onderwijs;
- 07: het getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs;
- 08: het studiegetuigschrift van het derde leerjaar van de tweede graad van het secundair onderwijs ingericht onder de vorm van een vervolmakingsjaar;
- 09: het diploma van het secundair onderwijs (onderwijsvormen ASO - KSO - TSO)
- 10: het studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het secundair onderwijs
- 11: het attest van regelmatig lesbijwoning;
- 12: het studiegetuigschrift van het derde leerjaar van de derde graad van het secundair onderwijs, ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar
- 13: het diploma van secundair onderwijs (onderwijsvorm BSO derde of vierde graad);
- 14: het getuigschrift over de basiskennis van het bedrijfsbeheer;
- 15: het studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de vierde graad BSO;
- 16: het diploma in de psychiatrische verpleegkunde of in de ziekenhuisverpleegkunde (vanaf 2004-2005: in de verpleegkunde)
- 17: het kwalificatiegetuigschrift van het deeltijds beroepssecundair onderwijs
- 18: het attest van verworven bekwaamheden

Het gelijke onderwijskansenbeleid

De omzendbrief steunt op een wijziging van het GOK-decreet. Deze wijziging heeft betrekking op het recht op inschrijven. Over andere punten geeft de brief verduidelijkingen o.a. over het onderscheid tussen de aanmelding en de inschrijving, over de weigering en over de doorverwijzing.

In het oorspronkelijke decreet - en de daarbij horende omzendbrief - was er bij inschrijving enkel sprake van weigering en doorverwijzing. Nu gelden er bij inschrijving ook voorrangregels. Deze zijn voor broers en zussen en voor Nederlandstaligen in Nederlandstalige scholen van het Brussels hoofdstedelijk gewest.

De voorrangregeling voor broers en zussen

Broers en zussen of leerlingen die tot dezelfde leefeenheid behoren van een reeds ingeschreven leerling hebben voorrang voor inschrijving. Onder 'behoren tot dezelfde leefeenheid' wordt verstaan minstens één gemeenschappelijke ouder hebben en leerlingen met eenzelfde hoofdverblijfplaats:

- effectieve broers en zussen met twee gemeenschappelijke ouders al dan niet wonend op hetzelfde adres;
- halfbroers en halfzussen met één gemeenschappelijke ouder al dan niet wonend op hetzelfde adres;
- kinderen die onder hetzelfde dak wonen maar geen gemeenschappelijke ouder(s) hebben.
(bvb. stiefbroers en -zussen).

Het is aan de inrichtende macht om hiervoor een regeling uit te werken. Het is aanbevolen een periode te voorzien, die vooraf gaat aan de eigenlijke inschrijvingsperiode, om deze leerlingen te laten aanmelden en inschrijven. Dit om te voorkomen dat de voorrangregeling in gevaar komt omwille van het overschrijden van de maximumcapaciteit van de school. Het is ook heel belangrijk te weten dat kinderen uit dezelfde leefeenheid niet kunnen doorverwezen worden op basis van de thuistaal.

Het inschrijvingsrecht in het Nederlandstalig onderwijs in het Brussels hoofdstedelijk gewest

Voor de Nederlandstalige scholen in het Brussels hoofdstedelijk gewest is het geen eenvoudige opdracht om een goede taalverhouding te vinden. Hier wordt gezocht - naar gelang de situatie - naar een voor eenieder aanvaardbare oplossing. De omzendbrief gaat hier niet in op details maar er wordt verwezen naar bevoegde personen die hierover meer toelichting kunnen verstrekken. (Frederic Roekens - tel. 02/553.89.89 en Tine Debruyne - tel. 02/553.87.18)

Toelatingsvoorwaarden

Deze omzendbrief gaat in op een tiental specifieke toepassingen van de beginselen in verband met de toelatingsvoorwaarden. Het hoofdbeginsel hierbij is dat er enkel rekening wordt gehouden met het oriënteringsattest van het onmiddellijk lager leerjaar of van hetzelfde leerjaar indien het gaat om de overgang van het beroepsvoorbereidend leerjaar naar het tweede leerjaar van de eerste graad of de overgang van het

beroepssecundair onderwijs naar het algemeen, het technisch of het kunstsecundair onderwijs. Aan de reeds acht eerder vermelden specifieke toepassingen worden er hier twee toegevoegd. Deze beide nieuwe regels doen geen afbreuk aan de weigerings- en doorverwijzingsregels van het GOK-decreet.

Zo kan een leerling, die met toelating van de toelatingsklassenraad werd toegelaten tot een bepaald structuuronderdeel, niet geweigerd worden bij inschrijving in een andere school zo deze school dit structuuronderdeel inricht en indien het duidelijk is dat de leerling effectief tijdelijk de lessen in die andere school heeft gevolgd en dat er niets op wijst dat de tijdelijke inschrijving in de eerstgenoemde school niet de bedoeling had om een inschrijving in een andere school afdwingbaar te maken.

De andere nieuwe regeling heeft betrekking op leerlingen die tot een bepaald structuuronderdeel werden toegelaten op basis van een advies of van een beslissing van de toelatingsklassenraad en die per 30 juni een oriënteringsattest B of C behaalden. Deze leerlingen hebben bij overzitten geen nieuw advies of beslissing van de toelatingsklassenraad in hun eigen of nieuwe school nodig. Een advies of een beslissing van de toelatingsklassenraad zal wel nodig zijn zo de leerling in de loop van het schooljaar - en dus voor 30 juni - uit een structuuronderdeel is gestapt.

Jan TALLON

Molenstraat 97

3010 Leuven

jan.tallon@pandora.be

Noten

¹ 23/10/91 - Decreet betreffende de medezeggenschap in het gesubsidieerd onderwijs, (B.S. 14/11/91) opgeheven.

² SO 66 - Organisatie van het deeltijds beroepssecundair onderwijs (D.B.S.O.). (30/06/99) datum van de aanpassing: 27/08/04
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9393>

³ Studiebewijzen en studieonderdelen in het secundair onderwijs. - in: Welwijs, 2003 (14), n° 4, Aanpassing van de tabel

⁴ SO/2003/01 - HET GELIJKE ONDERWIJSKANSENBELEID VOOR HET SECUNDAIR ONDERWIJS (30/04/04) datum van de aanpassing: 21/06/04

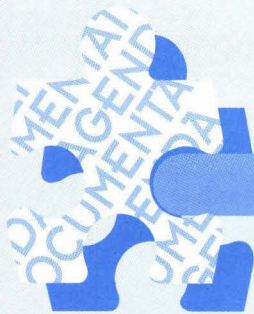
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/lrlijst.asp?tid=124&datum=14/05/document/document.asp?docid=13339>

⁵ DECREET-GOKwijz. Decretenbundel houdende wijzigingen van het decreet van 28-06-2002

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/bundel/GOKI-wijz1.htm>

⁶ SO 64 - Structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs. (25/06/99) datum van de aanpassing: 5/07/04

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9418>



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Werelddag van Verzet tegen Extreme Armoede

Jaarlijks komen op **17 oktober** armsten en hun partners over heel de wereld samen om hulde te brengen aan de slachtoffers van honger, uitsluiting en geweld en om allen die zich met hen verbinden en extreme armoede weigeren.

Armste gezinnen en de vrijwilligers van de Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen vzw, de Partners tegen de Miserie vzw nodigen iedereen uit om op 17 oktober aanwezig te zijn op deze herdenking. Dit jaar is het thema: "Recht op een goed gezinsleven - Recht op werk, arbeid en menselijke activiteit"

De herdenking gaat door op het Sint-Pietersplein te Gent, begint stipt om 19 uur en eindigt om 20 uur. Nadien is er een ontmoeting van 20 uur tot 21 uur in de Kunsthal, Sint-Pietersplein.

Voor meer informatie: www.armenaanhetwoord.be of tel.: 09/224 12 15.

Horen, zien en.... spreken

Het Vlaams Welzijnsverbond organiseert in samenwerking met het Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudie op **14 oktober 2004** een studiedag 'Horen, zien en... spreken. Verantwoord handelen bij (vermoeden van) seksueel grensoverschrijdend gedrag in een verziening'.

De in onze tijd terecht aangescherpte gevoeligheid rond misbruik en geweld maakt hulpverleners echter tot een riskante bezigheid, waarbij de hulpverlener zich erg kwetsbaar opstelt. Zelfs goed werkende welzijnsvoorzieningen kunnen vroeg of laat te maken krijgen met seksueel 'grensoverschrijdend' gedrag. Dit gegeven wordt al te veel toegedekt en tot taboe verklaard. Reden genoeg, vond de Ethische Commissie van het Vlaams Welzijnsverbond, om hierover een praktijkgericht ethisch advies uit te werken ten behoeve van de voorzieningen.

Op deze studiedag wordt het resultaat van een jaar denkwerk van mensen uit de sector en experts voorgesteld.

De studiedag vindt plaats op 14 oktober 2004, te Brussel, Markiesgebouw, Markiesstraat, 1.

Voor meer informatie: Ludo De Cort (02/511 44 70) of Fons Geerts (02/507 01 29).

Belgisch inter-universitair initiatief rond immigratie en integratie

Het migratieprobleem in België is zowel op politiek als maatschappelijk vlak de bron van belangrijke discussies. Door het grote aantal studies en de eerder verontrustende media-aandacht is de bevolking zich niet altijd bewust van de geslaagde publieke maatregelen of positieve integratie-ervaringen.

Op **18 en 19 oktober 2004** wordt een colloquium georganiseerd dat zich tot doel stelt een kwantitatief overzicht te geven van de stand van zaken van het immigratie- en integratieprobleem. Het wil ook breken met gevaarlijke uitlatingen en stereotypes die de immigranten en hun nakomelingen vaak afschilderen als een gevaar. Dit colloquium hoopt bij te dragen om de positieve inbreng van de immigratie in België aan te tonen.

Volgende thema's worden uitgediept: immigratie en politiek, overheidsbeleid, sectorieel beleid, migratie en collectieve identiteit.

Voor meer informatie: <http://colloque.immigration.online.fr>; contact via tel.: 32 10 47 39 26 of fax: 32 10 47 28 05.

VAD-studiedag over alcohol en andere drugs

Op donderdag **18 november 2004** gaat de studiedag door van de VAD. In de voormiddag worden inleidingen gegeven rond: leven in een risicomaatschappij; craving: een complex probleem; evalueren in de alcohol- en drughulpverlening; internetverslaving: hoax of serieuze bedreiging voor de geestelijke volksgezondheid. In de namiddag volgen workshop rond deze thema's.

De deelnameprijs is 35 euro en voor studenten 24 euro. Plaats: Moortelstraat, 8 te Affligem. Inschrijven kan tot 29 oktober 2004. Voor meer informatie: VAD, tav Greet Van Holsbeeck, Tollenaestraat, 15, 1020 Brussel, tel.: 02 423 03 32, fax: 02 423 03 34.

Toegankelijk jeugdwerk: onderzoek, visies en praktijkervaringen

Op vrijdag **10 december 2004** organiseert Stichting P&V een groot-schalige studiedag met als titel "Toegankelijk jeugdwerk: onderzoek, visies en praktijkervaringen". Met deze studiedag lanceert Stichting P&V haar nieuw nationaal meerjarenproject, waarmee zij een bijdrage wil leveren aan de realisatie van een toegankelijk jeugdwerk dat aansluit bij noden en verwachtingen van jongeren uit sociale groepen met ongelijke kansen.

Doelstelling van de studiedag is het inspireren van het jeugdwerk in Vlaanderen, Brussel en Wallonië in haar streven naar toegankelijkheid, door deze thematiek vanuit verschillende invalshoeken kritisch te belichten: de vraagzijde (jongeren), de aanbodzijde (de organisaties) en de interactie tussen beiden (begeleidershouding). Academië, jeugdwerkers en personen uit het middenveld geven hun visie, schetsen hun ervaringen en gaan in gesprek met elkaar. Een beperkt aantal organisaties die hun werking en activiteiten rond toegankelijkheid tijdens deze dag willen voorstellen kunnen dit doen door op voorhand één van de hiertoe voorziene stands te reserveren. Wie een plaatsje wil op deze organisatiemarkt kan zich nu reeds inschrijven via de website: www.stichtingpv.be

De studiedag vindt plaats op vrijdag 10 december 2004 van 9.00 tot 17.00 in het Grand Hotel Mercure, Koningsstraat 250 te 1120 Brussel. Deelname aan de studiedag is gratis. Inschrijven kan vanaf begin oktober via de folder of de website.

Meer info: www.stichtingpv.be

Studiedag 'in het hart van de insluiting'

Vanuit verschillende hoeken wordt aangegeven dat er nieuwe risicogroepen ontstaan in de samenleving en de hulpverlening. Door de huidige maatschappelijke ontwikkelingen ervaren steeds meer mensen kwetsuren wat de kans om op vlak van arbeid, gezinsleven, onderwijs, hulpverlening,.... uitgesloten te worden, vergroot. Op **21 oktober 2004** organiseert vzw Jongerenbegeleiding in dit kader de studiedag 'in het hart van de insluiting'. Deze vindt plaats in het Provinciaal Administratief Centrum te Gent.

Vernieuwende theoretische modellen helpen ons te reflecteren over bepaalde maatschappelijke ontwikkelingen en hoe die zich manifesteren in de hulpverlening en specifiek in de jeugdbijstand. Vertrekend vanuit de idee dat uitsluiting een subjectief proces is die organisaties vanuit hun eigen werking kunnen proberen overkomen en/of doorbreken, worden op deze studiedag methodieken aangereikt die voor iedere praktijkwerker inspirerend en vernieuwend kunnen zijn. De inhoud wordt aangebracht door middel van een creatieve en diepgaande voorstelling van 5 projecten die zich in verschillende sectoren situeren (onderwijs, arbeid en jeugdhulpverlening). Meer informatie: www.jongerenbegeleiding.be (zie vormingsaanbod/studiedag), tel.: 056/20 25 15 of info@jongerenbegeleiding.be.

Studiedag [intensief] samenwerken met ouders in de pleegzorg.

De West-Vlaamse Pleeggezinnendienst vzw, dienst voor pleegzorg, organiseert naar aanleiding van haar 30-jarig bestaan een studiedag met als thema: *(intensief) samenwerken met ouders in de pleegzorg*.

Het ochtendgedeelte van de studiedag wil inzichten bijbrengen over de positie en rechten van ouders en het belang van het pleegkind binnen de pleegzorgcontext. Daarna wordt een model voor het intensief werken met ouders aangereikt vanuit de West-Vlaamse pleeggezinnendienst, steunend op vijf jaar ervaring met het inzetten van ouderbegeleiders binnen de pleegzorgbegeleiding. In de namiddag wordt een panelgesprek georganiseerd met de sprekers, ouders, een pleegkind en pleegouders en een discussie met de zaal. De studiedag richt zich niet alleen tot de betrokkenen in de pleegzorg (ouders, pleegkinderen, pleeggezinnen, pleegzorgbegeleiders, verwijzende instanties), maar wordt aangeboden aan alle geïnteresseerden uit de Bijzondere Jeugdzorg en belendende sectoren (Algemeen Welzijnswerk, CGGZ, CLB, Kind en Gezin, Vlaams Fonds,...)

De studiedag vindt plaats op **30 september 2004** in het Markiesgebouw te Brussel (vlakbij het Centraal Station). Deelname kost 6 euro (Voor ouders, pleegkinderen en pleegouders is deze studiedag gratis). Inschrijven is noodzakelijk. Het volledig programma kan u inkijken op www.pleegzorg.be en voor verdere informatie kan u mailen naar renaat.lemey@pleegzorg.com.

Zes uren voor de democratische school

Op **zaterdag 16 oktober 2004** organiseert OVDS (Oproep voor een democratische school) / APED (Appel pour une école démocratique) de "zes uren voor de democratische school" in Oudergem (Brussel). Vanaf 13 u. kan je er terecht voor themawandelingen, workshops en lezingen rond onderwijsbeleid en -inhoud. Om 20 u. is er een conferentie met de bekende Franse geneticus Albert Jacquard. Doorlopend zijn er ook infostands. Het volledige programma kan u vinden op de site www.democratischeschool.org. Inschrijven kan op deze site of via ovds@democratischeschool.org.

'Intieme carrousel over seks en relaties'

Goed nieuws voor nieuwsgierige jongeren die kennis willen maken met de wondere wereld van seks en relaties én voor leerkrachten die met hun leerlingen rond seks en relaties willen werken. De intieme carrousel over seks en relaties van SENSOA gaat opnieuw op tournee. Van 23 september t.e.m. 2 oktober zal de carrousel in Geraardsbergen te zien zijn, van 12 oktober t.e.m. 17 oktober in Mechelen en van 19 oktober t.e.m. 29 oktober in Brussel. Vanaf 1 november zal de carrousel opnieuw verhuizen naar Gent, alwaar hij voor een tijdje zal blijven staan in de Wereld van Kina.

De 'intieme carrousel over seks en relaties' is een tentoonstelling rond seksualiteit en relaties op maat van jongeren van 12 tot 16 jaar. De tentoonstelling is interactief, zodat jongeren zelf kunnen voelen, beleven en aanraken, wat op andere tentoonstellingen net niet kan of niet mag. De inhoud sluit nauw aan bij de leefwereld van jongeren: mythes, versier- en verknaltips, seks in taalgebruik, eerste hulp bij seks en relaties en lichamelijke veranderingen zijn maar enkele van de onderwerpen. Daarnaast komen ook seksueel overdraagbare aandoeningen, zwangerschap, anticonceptie aan bod, net

zoals moeilijker thema's als ongewenste intimiteiten, nieuwe relatievormen en seksueel misbruik. De tentoonstelling is voor leerkrachten een prima aanleiding om met hun leerlingen te werken rond seksualiteit en relaties. Dat kan op de tentoonstelling zelf met behulp van werkbladen, maar ook na afloop in de klas met behulp van het pakket 'Goede Minnaars'. Voor meer informatie www.goedeminnaars.be

Lessenreeks 'Systeem- en contextuele hulpverlening'

De Katholieke Hogeschool Limburg, departement Gezondheidszorg organiseert vanuit haar voortgezette opleiding 'Sociale Gezondheidszorg' een lessenreeks 'Systeem- en contextuele hulpverlening'. Deze lessenreeks wordt georganiseerd op woensdag- (contextuele hulpverlening, 20u) en donderdagvoormiddagen (systeemgerichte methoden, 35u) in de maanden oktober-november 2004 en januari 2005. Beide onderdelen worden gegeven door gastdocenten uit het werkveld die deskundig zijn in dat domein.

In het onderdeel 'contextuele hulpverlening' worden de basisbegrippen en attitudes van de contextuele hulpverlening verkend. In de cursus systeemdenken wordt aangeleerd om ruimer te leren "kijken": mensen situeren in hun netwerken. Naast kennisoverdracht wordt er vooral geoefend met allerlei situaties aangereikt door de lesgever en praktijksituaties van de cursisten.

Voor informatie en inschrijving kan u terecht op het nummer 011/28 82 60 van de Katholieke Hogeschool Limburg, evenals op www.khlim.be/gez/indexstudieaanbod.html.

Nascholingsaanbod CNO

Het Centrum Nascholing Onderwijs (UA) organiseert de volgende maanden een aantal cursussen voor leerkrachten. Tijdens het eerste trimester staan onder meer cursussen op het programma over:

- stemtechniek voor leerkrachten
- omgaan met agressie op school
- omgaan met depressie op school
- faalangstbegeleiding
- suïcidepreventie bij jongeren in scholen
- omgaan met lastige leerlingen
- socio-emotionele begeleiding van allochtone leerlingen
- e.a.

Voor inschrijvingen en inlichtingen kan u terecht bij UA-CNO, Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk, tel. 03/820 29 60, fax 03/820 29 57, cno@ua.ac.be. Het cursusaanbod en het inschrijvingsformulier zijn ook online beschikbaar op www.ua.ac.be/cno.

Vormingsaanbod SENSOA

Sensoa organiseert dit najaar enkele studiedagen en opleidingen voor leerkrachten, CLB-medewerkers, lerarenopleiders en welzijnswerkers.

- allochtone jongeren en hun leefwereld(en) (studiedag), 26 oktober (9u30 - 16u30), Meersstraat 138d, Gent, 45 euro.
- het abc van de soa (studiedag), 28 oktober (10u - 13u), Meersstraat 138d, Gent, 25 euro.
- jongeren, seks en relaties (basisopleiding) 8, 18 & 25 november, 3, 7 & 13 december (telkens van 9u30 - 16u30) Kipdorpevest 48a, Antwerpen, 270 euro.
- werken met seksueel misbruik: introductie (opleiding) 15, 22 & 29 november (9u30 - 16u30), Kipdorpevest 48a, Antwerpen, 150 euro.
- leven met hiv (studiedag), 16 november (13u30 - 16u30), Meersstraat 138d, Gent, 25 euro.
- informeren over anticonceptie (studiedag), 23 november (9u30 - 16u30), Meersstraat 138d, Gent, 45 euro.
- seksuologie: introductie (opleiding), 30 november & 14 december (9u30 - 16u30), Meersstraat 138d, Gent, 100 euro.
- bespreekbaar maken van een vermoeden van seksueel misbruik bij leerlingen (opleiding), 6 december (9u30 - 16u30), Meersstraat 138d, Gent, 45 euro.
- leren omgaan met seksualiteit en intimiteit in de lerarenopleiding, (materialendag), 10 december (9u - 17u), Koning Albert II-laan 15, Brussel, 45 euro.

- hulp bij ongewenste zwangerschap (trefpuntdag), 17 december (9u30 - 15u30), Kipdorpvest 48a, Antwerpen, 40 euro.
Meer info en inschrijvingen: www.sensoa.be of tel.: 09/221 07 22.

Vormingsaanbod Sociale School Heverlee

In de nieuwe programmabrochure van de KHLeuven - departement Sociale School Heverlee vind je een overzicht van het aanbod permanente vorming voor 2004-2005. Je vindt er een beschrijving van de postgraduat (‘*leidinggeven in de sociale sector*’ en ‘*agogisch theologisch werker*’) en korte bij- en nascholingsprogramma’s (o.a. rond sociaal-juridische dienstverlening, intercultureel werken, werken met laaggeschoolden, bemiddelen in familie zaken, enz.), maar ook informatie over de graduaatopleidingen en de bijscholingsinitiatieven van het Centrum voor Volwassenenonderwijs. De brochure en alle aanvullende informatie is te verkrijgen bij mia.vanderwaeren@khleuven.be of op het tel. 016/20 58 95. Alle info is ook na te lezen op www.ssh.be.

Vormingscyclus ‘Participatierechten van kinderen’

Het Centrum voor de Rechten van het Kind organiseert in het najaar van 2004 de vormingscyclus ‘*Participatierechten van kinderen*’. Het doel van deze vormingscyclus is een inzicht te verlenen in de evoluties die zich de laatste jaren - zowel op Europees vlak als in België - hebben voorgedaan in het denken over de positie van kinderen: men wordt er zich steeds meer van bewust dat kinderen deel uitmaken van het maatschappelijk leven en dus ook dienen betrokken te worden bij de verschillende aspecten van het maatschappelijk gebeuren.

De cyclus is in de eerste plaats gericht op welzijnswerkers werkzaam met of rond kinderen en jongeren, maar is in bredere zin bedoeld voor iedereen geïnteresseerd in kinderrechten. De vormingscyclus vormt een geïntegreerd geheel, maar ook inschrijven voor één of meerdere dagen afzonderlijk is mogelijk.

De vormingscyclus vindt plaats op vrijdag 8 oktober, vrijdag 15 oktober, vrijdag 22 oktober, vrijdag 29 oktober, vrijdag 5 november en vrijdag 19 november 2004 van 9.30 tot 16 uur in het Novotel Gent Centrum, Goudenleeuwplein 5, 9000 Gent. De kostprijs bedraagt € 300 voor de gehele cyclus; € 55 voor een afzonderlijke dag. Voor studenten geldt een verminderd tarief van € 280 / € 45. De inschrijvingsprijs omvat deelname aan de studiedag, koffiepauzes en voor de deelnemers die voor de hele cyclus inschrijven de syllabus die achteraf zal worden uitgegeven.

Voor meer informatie kan u contact opnemen met Kathy Vlieghe of Kristien Van Buyten, Centrum voor de Rechten van het kind, universiteit Gent, H. Dunantlaan 2, 9000 Gent tel.: 09/264.62.85 of 09/264.62.90, fax: 09/264.64.93 of e-mail Kathleen.Vlieghe@UGent.be of Kristien.VanBuyten@UGent.be. De volledige folder met het programma van de vorming is te vinden op de website van het centrum: www.centrumkinderrechten.org

Postgraduaat Opleiding ‘Management in de Gezondheids- en Welzijnszorg’

EHSAL Management School - Brussel organiseert samen met Vormingscentrum Guislain (Broeders van Liefde) en Katholieke Hogeschool Gent St. Lieven, een postgraduaat opleiding ‘*Management in de Gezondheids- en Welzijnszorg*’. Deze praktijkgerichte tweejarige opleiding wil de cursisten inzicht bieden en vaardigheden brengen 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 één namiddag per week les (occasioneel op zaterdag).

Folder en info: Contacteer EHSAL Management School - Brussel, Nathalie Pots (coördinator), tel.: 02/210 12 43 of e-mail naar nathalie.pots@ehsal.be.

Voortgezette lerarenopleiding ‘Educatief werken met laaggeschoolde volwassenen in de Basiseducatie’

De Karel de Grote-Hogeschool in Antwerpen organiseert voor educatieve werkers en begeleiders van laaggeschoolde volwassenen de Voortgezette Lerarenopleiding Educatief werken met laaggeschoolde volwassenen in de Basiseducatie. Deze deeltijdse opleiding loopt over twee academiejaren en geeft je een training in het educatief werk met laaggeschoolde volwassenen in de basiseducatie en aanverwante sectoren. Naast een module algemene basiskennis kan je didactische vaardigheden ontwikkelen in de volgende domeinen: Nederlands als tweede taal, Nederlands als moedertaal, Rekenen, Maatschappelijke oriëntatie of ICT. De koppeling tussen theorie en praktijk is het uitgangspunt. Lesobservaties, stageopdrachten, praktische oefeningen en ervaringsuitwisseling worden afgewisseld met theoretische inzichten. Docenten in de opleiding worden gerekruteerd uit het werkveld. De evoluties in de basiseducatie worden op de voet gevolgd. Volg je de volledige opleiding dan krijg je op het einde van de rit het diploma van ‘*educatief werken met laaggeschoolde volwassenen in de basiseducatie*’. Je kan echter ook modules apart volgen; die leveren dan een attest op. Voor meer info over deze actuele en interactieve opleiding: Karel de Grote-Hogeschool Antwerpen, Amerikalei 182, B-2000 Antwerpen, tel.: 03/260 89 52 of op www.kdg.be

Voortgezette opleiding ‘Sociale Gezondheidszorg’

De Katholieke Hogeschool Limburg, departement Gezondheidszorg organiseert een voortgezette opleiding ‘*Sociale Gezondheidszorg*’. De opleiding biedt een verbreding en verdieping aan in de diverse domeinen van de sociale gezondheidszorg. Hierbij komen aspecten uit de preventieve gezondheidszorg aan bod, alsook aspecten van de psychosociale begeleiding (bv. de methodiek van contextuele hulpverlening, begeleiding van specifieke doelgroepen zoals kansarmen). Daarnaast komen ook organisatorische aspecten aan bod zoals het leidinggeven en kwaliteitszorg.

De opleiding wordt in verschillende modules over het academiejahr verspreid en bevat ongeveer evenveel weken les als stage. De opleiding wordt verzorgd door diverse gastdocenten uit het werkveld. Voor informatie en inschrijving kan u terecht op het nummer 011/28 82 60 van de Katholieke Hogeschool Limburg, evenals op www.khlim.be/gez/indexstudieaanbod.html.

Faculteit voor mens en samenleving: bijscholingen en opleidingen

In het najaar 2004 organiseert het opleidingsinstituut volgende bijscholingen;

- focusing: De kracht van het lichaam -workshop voor therapeuten;
- focus op de Interne Criticus - workshop voor hulpverleners;
- over gezonde verbintenissen aangaan -bijscholing voor therapeuten en counselors;
- psychiatrische ziektebeelden;
- mindfulness based stress reduction;
- het voelende brein.

In 2005 organiseert de faculteit voor mens en samenleving volgende opleidingen:

- opleiding gestaltpsychotherapie;
- opleiding clientgerichte psychotherapie;
- opleiding counselor;
- experientieel integratief psychotherapeut voor Kinderen, Jongeren en hun Gezinnen;
- specialisatiejaar Groepstherapie .

Voor meer info bezoek onze website: www.aula.com/fms of contacteer: Faculteit voor mens en.. samenleving, Stationsstraat 82, 2300 Turnhout, tel: 014/41 53 98 fax: 014/41 84 48 - fms@aula.com - www.aula.com/fms

Allemaal op een rijtje: Nederlandstalige rekestests in Vlaanderen

De SIG-interviewgroep Rekenstoornissen maakte de afgelopen jaren werk van de inventarisatie van alle beschikbare Nederlandstalige rekestests in Vlaanderen. Het materiaal is bijzonder omvangrijk. Alle tests werden ingedeeld volgens leeftijd, gaande van kleuters, over het eerste tot en met het zesde leerjaar tot het secundair onderwijs. Ze zijn ook allemaal voorzien van een summier beoordeling, voornamelijk wat betreft de bruikbaarheid sinds het nieuwe leerplan en de introductie van de nieuwe munteenheid (euro). De inleidende tekst van de brochure gaat in op de risicosignalen op kleuterleeftijd voor het ontwikkelen van een rekenstoornis in de lagere school. Verder wordt bekeken aan de hand van welke aspecten van het rekenen rekenstoornissen op te sporen zijn in de lagere school en in het secundair onderwijs. Tot slot formuleert de werkgroep suggesties aangaande de testkeuze. De afnameperiode, de persoonlijke voorkeur/ervaring van de onderzoeker en de psychometrische onderbouw van het testmateriaal bepalen mee de keuze.

Deze brochure (ca. 50 p.) is bedoeld voor medewerkers van centra voor ambulante revalidatie, centra voor leerlingenbegeleiding, docenten van hogescholen en normaalscholen, zorgcoördinatoren en taakleerkrachten van het gewoon en buitengewoon onderwijs, zelfstandig werkende logopedisten en alle andere geïnteresseerden. Voor meer info en bestellingen: SIG vzw, Kerkham 1 bus 2, 9070 Destelbergen of via een e-mail naar bestellingen@sig-net.be. De brochure kost 6 euro (excl. verzending).

Project 'het gedicht': Workshops en gedichtenwedstrijd 'met liefde'

De Stichting AGO Amsterdam schrijft een gedichtenwedstrijd uit voor mensen met een verstandelijke beperking. Ruim 2.500 instellingen, dagcentra en VSO-scholen in België en Nederland zijn uitgenodigd deel te nemen aan de wedstrijd. Freek de Jonge is ambassadeur van dit unieke project.

De wedstrijd gaat 1 september van start. Instellingen kunnen deelnemen aan workshops gedichten maken, die gegeven worden van oktober tot en met januari. De workshops worden gratis aangeboden, geheel gefinancierd door het project. Het thema dit jaar is: 'Liefde, vriendschap en familie'. Deelnemers hoeven niet te kunnen schrijven om mee te doen. Poëzie zit in ritme, klank, beelden en de ruimtes daartussen; niet in letters maar in woorden. De docenten van de workshop vertalen dit naar papier.

Afsluitend zal er een groots poëziegala zijn. Gedichten worden voorgedragen, bezongen en feestelijk gepresenteerd. Op deze dag in mei worden de prijzen, maar ook de gedichtenbundel uitgereikt. Hierin worden ruim 150 gedichten opgenomen. Ook zal er een CD verschijnen, ingezongen door een bekende artiest.

Meer info op www.hetgedicht.nl en bij Krista Heijster: telefoonnummer +31 20 3141516 en +31 651372080

Provincies en Samenlevingsopbouw: Bovenlokaal partnerschap TerZake Cahier, nr. 4, juli 2004

Verschuiven voorbeelden geven aan dat provincies en Samenlevingsopbouw elkaar steeds meer vinden rond het thema sociale uitsluiting. Voor TerZake de aanleiding om deze ervaringen met voldoende achtergrond te bundelen in een cahier. Het is een goed gestoffeerde publicatie geworden, met veel reflectie op het beleid vanuit de praktijk. De focus ligt op de rol van de provincies in de Samenlevingsopbouw en vice versa. Daarnaast biedt de publicatie een aantal illustratieve voorbeelden uit de verschillende provincies.

Het cahier vertrekt van de kerntaken van het provinciaal bestuursniveau op het vlak van welzijn. Het gaat om netwerking, gegevensverzameling en planning en impulsbeleid. Deze taken vormen de leidraad om de relatie tussen het opbouwwerk en het provinciaal bestuursniveau nader te bekijken. De inhoudstafel is te vinden op www.viboso.be.

Bestellen kan bij: VIBOSO, Vooruitgangstraat 323, 1030 Brussel, tel: 02/201 05 65, info@viboso.be

Voorkomen is beter dan genezen: doorgedreven begeleiding bij uithuiszetting

In een pilootproject van de Centra Algemeen Welzijnswerk en de sociale huisvesting kon in 78% van de gevallen vermeden worden dat sociale huurders uit hun huis gezet werden. Deze problemen werden aangepakt met een intensieve begeleiding, die ervoor zorgde dat de huur opnieuw betaald werd, de achterstand werd afbetaald of de overlast voor de buurt verholpen werd. Zo werd voorkomen dat gezinnen op straat terechtkwamen en dat dan thuislozenopvang nodig werd.

Het pilootproject liep in zes regio's en werd bekostigd door de vorige Minister van Welzijn. In elk van die regio's werd een samenwerkingsakkoord afgesloten tussen het Centrum Algemeen Welzijnswerk, dat voor de begeleidingen instond en de sociale huisvestingsmaatschappijen of sociale verhuurkantoren, die de rol van huisbaas opnamen.

Uit het evaluatierapport dat het Steunpunt Algemeen Welzijnswerk schreef over de pilootprojecten blijkt dat vooral ongehuwde en gescheiden sociale huurders, die leven van een vervangingsinkomen en die kampen met psychische of persoonlijke problemen, het risico lopen uit hun huis gezet te worden. Het Algemeen Welzijnswerk vindt dat deze succesvolle projecten verruimd moeten worden naar andere regio's in Vlaanderen.

U kan dit evaluatierapport bestellen bij Danny Lescauwaet, stafmedewerker thuislozenzorg, Steunpunt Algemeen Welzijnswerk, tel: 03/340 49 12 of e-mail: danny.lescauwaet@steunpunt.be.

Ik kan, ik kan, wat jij niet kan...

Tips voor vrijwilligersorganisaties die nieuwkomers als vrijwilliger (willen) inschakelen.

Het Vlaams Minderhedencentrum beschrijft de resultaten van het pilootproject rond vrijwilligerswerk voor nieuwkomers (2003). Het boek gaat in op het belang van sociale inburgeringstrajecten, geeft de ervaringen weer die zijn opgedaan tijdens een tweedaags studiebezoek aan Nederland, omvat het verslag van het pilootproject en een deel geeft een uitgebreid verslag van de studiedag rond dit onderwerp, die doorging in november 2003. Uit de workshops zijn een reeks beleidsaanbevelingen voortgekomen.

Te bestellen via www.vmc.be of per tel.: 02/205 00 50.

Prijs: 10,48 euro.

CAW-witboek 2004

Zes jaar geleden ging het decreet Algemeen Welzijnswerk van kracht. Om dit te realiseren was een ingrijpende fusie-operatie nodig. Kleinschalige diensten werden gebundeld onder één structuur: het CAW of centrum algemeen welzijnswerk. Er werden 27 autonome CAW's gevormd. Zij vonden het nodig om een balans op te maken in een "witboek" en aan te tonen waarvoor dit CAW nu eigenlijk staat: wat zijn de kerntaken, wat is het aanbod, op welke waarden is dit gestoeld?

Het witboek kwam tot stand met de medewerking van de 27 centra algemeen welzijnswerk, de stafmedewerkers van het Steunpunt Algemeen Welzijnswerk en het team algemeen welzijnswerk van de Administratie Gezin en Maatschappelijk Welzijn.

Voor meer informatie: www.caw.be of bij ludo.serrien@steunpunt.be

Maleprostitution.be informeert prostitutiejongens

Sensoa, het Vlaams service- en expertisecentrum voor seksuele gezondheid en hiv, Adzon en het Belgisch Netwerk Jongensprostitutie (Belgian Network Maleprostitution) lanceren een informatie- en hulpverleningssite voor jongens in de prostitutie. Via deze site willen de initiatiefnemers in contact komen met de anonieme en moeilijk bereikbare groep van prostitutiejongens die via het net opereren. Zij kunnen terecht op de site voor informatie over gezondheid, veilig vrijen en sociale hulpverlening. Op die manier kan de site hen helpen hun levenssituatie te verbeteren. De site biedt deze informatie aan in het Nederlands, Frans en Engels. Het is een

uniek project in Europa omdat het een nieuwe gedigitaliseerde vorm van straathoekwerk inhoudt.

De site wil in eerste instantie basisinfo aanleveren. Daarnaast wil de site prostitutiejongens ook zoveel mogelijk doorverwijzen naar de organisaties die specifiek op de doelgroep gerichte sociale en medische hulp aanbieden.

Website jeugdonderzoeksplatform (JOP)

De website van het JOP is online: www.jeugdonderzoeksplatform.be. Dit is een aanrader voor iedereen die bij jeugd, jeugdbeleid of jeugdonderzoek betrokken is. Het JOP is nl. een samenwerkingsverband tussen 3 onderzoeksgroepen, met als doel systematische aandacht voor onderzoek met betrekking tot jeugd op te zetten (zie bijdrage van L. Schillemans in Welwijs, 2004, 1, p.17-19).

De website bevat o.m. een databank met uitgebreide samenvattingen van jeugdonderzoeksmateriaal. De gegevensbank is nog volop in aanbouw en bevat daarom nog niet alle beschikbaar onderzoeksmateriaal. De databank zal bijgevolg in de toekomst regelmatig van updates worden voorzien. De website vermeldt trouwens wanneer u de volgende update mag verwachten. De databank omvat nu reeds een 400-tal referenties, waarvan een 120-tal met een uitgebreide onderzoeksfiche.

BOEKEN

Mijn kind is onhandig

PEERLINGS, W.

Lannoo, Tielt, 2004, 240 p.

Met het nieuwe schooljaar voor de deur hebben heel wat kinderen weer last van paniekaanvallen. Sommige kinderen maken immers niets dan hanenpoten of hebben problemen met puzzelen en tekenen. Bovendien kunnen ze nooit netjes eten met mes en vork. Gedrag dat vroeger 'onhandig' werd genoemd, wijst vaak op een dieperliggende, meer ernstige oorzaak. Het zijn in vele gevallen deze kinderen die ook leerproblemen krijgen.

In *Mijn kind is onhandig* gaat Wendy Peerlings in op de vraag hoe ouders en begeleiders kinderen kunnen helpen dit soort van problemen te lijf te gaan.

Op basis van haar ruime ervaring in het begeleiden van kinderen schreef Wendy Peerlings dit boek. Zij is gespecialiseerd in 'visuo-motorische' problemen. Die komen voor bij o.m. nagenoeg alle kinderen met ADHD of andere ontwikkelingsproblemen en kunnen ook voorkomen bij kinderen met dyslexie, rekenproblemen of autisme.

Het boek omvat een uitgebreid praktisch deel vol spelletjes en tips, dat ouders helpt de vaardigheden van hun kinderen beter te ontwikkelen. De kostprijs bedraagt 17,95 euro.

Pedagogiek en traditie, opvoeding en religie

HANS VAN CROMBRUGGE, WILNA MEIJER (Red.)

Lannoo, Tielt, 2004, 200 p.

In de hedendaagse opvatting is de opvoeding een wederkerig proces waarin het kind als actieve partner tot zijn recht komt, terwijl vroeger opvoeding bekeken werd als het overdragen van traditionele waarden en normen. Opvoeden is echter ook steeds een kwestie van overlevering. Pedagogen moeten zich daarom blijvend afvragen welke inhoud het overleveren waard zijn en op welke wijze dit moet gebeuren. Traditie is als zodanig een pedagogisch begrip. De reflectie op dit begrip kan daarbij ook niet omheen de traditie van het pedagogische denken, dat als een worsteling met theologische en religieuze kaders kan worden gelezen. In het eerste deel van dit boek wordt een lezing gegeven van pedagogische klassieken. De verhouding van de pedagogie tot de christelijke traditie vormt het centrale thema van het tweede deel van dit boek. Daarna volgen twee godsdienstpedagogische bijdragen die de (veranderende) plaats van de religieuze traditie in het katholieke respectievelijk protestantse godsdienstonderwijs tot op heden in kaart brengen. Het boek wordt afgesloten met beschouwingen over het (veranderende) concept traditie in de hedendaagse pedagogiek en theologie. Het boek kost 29,95 euro.

Psychoactieve medicatie. Cijfers in perspectief 1990-2002

DE DONDER, E. (Red.)

Garant, Antwerpen, 2004, 206 p.

Naar jaarlijkse gewoonte zocht de Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen (VAD) in diverse bronnen naar cijfers over middelengebruik. De focus in dit boek ligt op psychoactieve medicatie. De belangrijke tendensen over de periode 1990-2002 worden toegelicht. Hoeveel benzodiazepines werden de afgelopen tien jaar verkocht? Nemen vooral jonge of oudere mensen psychoactieve medicatie? Wanneer wordt het gebruik van psychoactieve medicatie problematisch? Welke preventieinitiatieven bestaan er over dit gezondheidsthema? Hoeveel mensen zoeken hulp wanneer ze problemen ervaren met het gebruik van psychoactieve medicatie? Dat zijn maar enkele van de vele vragen waarop met behulp van cijfers en achtergronden een antwoord wordt gegeven. Het boek kost 15,90 euro.

Vragenlijst Sociale Communicatie. Screening autismespectrumstoornissen

RUTTER, M., BAILEY, A. en LORD, C.

SIG vzw., Destelbergen, 2004.

De *Vragenlijst Sociale Communicatie* (SCQ-nl) meet sociaal-communicatief gedrag bij kleuters ouder dan vier jaar (mentale leeftijd van minstens twee jaar). Het is een door ouders in te vullen screeningsinstrument, bestaande uit veertig vragen, dat peilt naar symptomen die wijzen op een autismespectrumstoornis (ASS). Ouders kunnen de vragenlijst in minder dan tien minuten invullen (zonder supervisie). Ook het scoren neemt niet veel tijd in beslag. De SCQ-nl is dus een snel en eenvoudig af te nemen instrument om kinderen routinematig te screenen voor ASS. Een vroeger interventie behoort op die manier tot de mogelijkheden.

In de loop van 2002 is de oorspronkelijk Amerikaanse vragenlijst op een omvangrijke Nederlandse populatie genormeerd. Het initiatief werd genomen door Prof. Dr. Herbert Roeyers, Petra Warreyn en Ruth Raymaekers (Universiteit Gent).

Er zijn twee versies van de SCQ-nl beschikbaar. De versie 'Levensloop' (LL) wordt het meest gebruikt en bevraagt de volledige ontwikkelingsgeschiedenis van het kind. De resultaten geven aan of een kleuter moet worden doorverwezen voor een volledig diagnostisch onderzoek. De versie 'Huidige toestand' (HT) is specifiek bedoeld voor gedragingen gedurende de afgelopen drie maanden. De resultaten van deze versie zijn interessant om eventuele verandering na te gaan en zinvol voor behandelings-, opvoedings- en onderwijsplannen. Een standaardpakket (1 handleiding + 20 form. LL + 1 form. HT) kost 30 euro, extra scoreformulieren (LL of HT) 20 euro per pakket van 20 exemplaren en een bulkpakket (2 handleidingen + 100 form. LL + 5 form. HT in gratis opbergkofferje) kost 125 euro.

Naar een brede school in Vlaanderen.

PIRARD F., RUELENS L., NICAISE I.

Leuven, HIVA, 2004.

De brede school heeft tot doel om naast loutere kennisoverdracht allebei nevendiensten aan te bieden, gericht op de integrale ontwikkeling van leerlingen. Tegelijk wil men door dit stimulerend aanbod een krachtige leeromgeving creëren, die extra-kansen biedt aan achtergestelde groepen, en/of een zinvolle vrijetijdsbesteding aanbieden aan kinderen uit gezinnen waar beide ouders uit werken gaan.

In dit onderzoek wordt vooreerst een literatuuroverzicht gegeven van de Brede School-beweging in Nederland en andere landen; vervolgens worden aanzetten in Vlaanderen in kaart gebracht en worden enkele concepten uitgewerkt voor de structurele uitbouw van de Brede school in eigen land.

Van Sesamstraat naar de Wetstraat.

VAN WIJK E.

Leuven, Acco, 2004, 22 euro.

De persoonlijkheid en de uitstraling van een spreker zijn belangrijk. Niet alleen wat hij zegt, maar vooral hoe hij het zegt, speelt een rol. Als hij mensen emotioneel overtuigt, staan ze open voor zijn ideeën. Dit laatste is geen vrijbrief om voor de camera onge-

straf onzin te debiteren. Het bewijst dat boodschap en verpakking onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Aan de hand van vele praktische voorbeelden kunt u leren hoe u zich zowel inhoudelijk als presentatietechnisch tijdens mediaoptredens, debatten en zaalpresentaties uit de slag kunt trekken.

Tieners, zit stil op school!

Omgaan met ADHD

BOLLAERT R. en DERUDDER M.
Tielt, Lannoo, 2004, 168p., 17,95 euro.

Als jongeren ADHD hebben, vraagt dat om een deskundige en doordachte aanpak. Dat is zeker het geval wanneer ze de basisschool achter de rug hebben en in het voortgezet onderwijs zijn aangeland.

Dit boek biedt vele tientallen bruikbare tips voor het omgaan met ADHD in het algemeen, maar vooral ook voor de omgang met tieners met ADHD.

Ouders en leerkrachten die extra investeren in aandacht voor problemen van deze tieners, zorgen immers voor een aangenamer schoolklimaat, dat beter tegemoet komt aan de mogelijkheden en de beperkingen van deze jonge mensen.

De kern verkaveld.

Gezinsbeleid in Vlaanderen, 1994-2004.

Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen (centrum voor volwassenenonderwijs), het Vlaams centrum voor het welzijn van kinderen en gezinnen, het ministerie van de Vlaamse gemeenschap (administratie gezin en maatschappelijk welzijn)
Brussel, HIG, 2004.

Het onderzoek naar tien jaar gezinsbeleid in Vlaanderen (1994-2004) blikt terug op wat het beleid in eigen land in de afgelopen tien jaar voor gezinnen gerealiseerd heeft. Sleutelfiguren formuleren hun kijk op de afgelopen tien jaar en geven aan welke richting volgens hen het gezinsbeleid de volgende tien jaar uit moet. Lokale besturen spelen een cruciale rol bij de ondersteuning van gezinnen. daarom krijgen ook enkele opmerkelijke initiatieven van lokaal gezinsbeleid een forum.

De publicatie wil bijdragen tot de discussie over het gezinsbeleid in Vlaanderen op alle bestuurlijke niveaus.

Effectiviteit van tso- en bso-scholen in Vlaanderen

Een onderzoek naar de effecten van schoolkenmerken op de prestaties en het welbevinden op school van tso- en bso-leerlingen.

DE MAEYER, S., RYMENANS, R., DAEMS, F., VAN PETEGEM, P., VAN DEN BERGH, H.
Leuven/Leiden, Acco, 2003, 32,50 Euro.

De ene school is de andere niet. Tussen scholen bestaan verschillen met betrekking tot de prestaties van hun leerlingen, zelfs als

men rekening houdt met achtergrondkenmerken zoals intelligentie en sociale herkomst. Dat is herhaaldelijk vastgesteld in internationaal en Vlaams onderzoek rond schooleffectiviteit. De bedoeling van dit type onderzoek is nagaan wat de ene school 'goed' maakt en de andere 'minder goed'. Of met andere woorden een antwoord vinden op de vraag welke factoren samenhangen met de verschillen in leerlingprestaties.

In deze publicatie wordt gerapporteerd over een onderzoek naar effectieve scholen in het technisch en beroepssecundair onderwijs. Het is uitgevoerd op initiatief van de minister van Onderwijs in het kader van het *Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek*. Het heeft gelopen aan de Universiteit Antwerpen in nauwe samenwerking met de Universiteit Utrecht.

Bruggen over woelig water

THYS R., DE RAEDEMAECKER W. & VRANKEN J.
Antwerpen, OASes, 2004.

Het boek gaat over de vraag of het mogelijk is om uit de generatiearmoede te geraken. Sommige generatie-armen slagen erin om in de loop van hun leven de armoede achter zich te laten, andere niet. Wat is er nodig om de kloof die hen scheidt van de rest van de samenleving te overbruggen? De auteurs gaan op zoek naar sociale omgevingsfactoren die armen blijvend uit de armoede houden. Interviews met de betrokkenen leverden het onderzoeksmateriaal. Daaruit blijkt dat onderwijs, werk of een betere woning niet volstaan als hefboom. Sociale netwerken en ondersteunende relaties zijn eveneens nodig. Ook de opleiding tot ervaringsdeskundige is een ideale hefboom.

Dromen Denken Doen

7 jaar dialoog in Antwerpen
MORAS D.

Antwerpen, Antwerps Platform Generatiearmen, 2004, 8 euro.

De overheid erkent het belang van de inbreng die armen kunnen leveren bij een meer efficiënte armoedebestrijding. De dialoogmethode betreft armen, hulpverleners, organisaties en overheden op een evenwaardige manier bij de aanpak van een probleem waar ze allen bij betrokken zijn. Dit rapport is een neerslag van 7 jaar ervaring met de dialoogmethode in Antwerpen. De werkwijze van de dialoog tussen armen en hun verenigingen en het beleid (stad en OCMW) wordt toegelicht. Voor tien levensdomeinen worden de acties beschreven die vanuit verenigingen waar armen het woord nemen met stedelijke diensten en het OCMW werden aangegaan en de resultaten daarvan (Bestellen via tel.: 03/770 86 79).

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

Dynamic: snelle beats en sociaal engagement? Dit moet een vergissing zijn... <i>D. BursSENS</i>	p. 3
EVC in Vlaanderen: hefboom voor een grotere maatschappelijke participatie van laaggeschoolden? <i>G. Verschelden en L. Schillemans</i>	p. 6
Standpunt van de Vlaamse scholierenkoepel over de werking van de CLB-sector <i>Vlaamse Scholierenkoepel vzw</i>	p. 12
Katern De invloed van leraarsvragen op het academisch zelfbeeld van meisjes en jongens <i>A. De Munter en C. Masui</i>	p. 16
Wie zal er voor de kinderen zorgen? Ongekwalificeerd schoolverlaten in de opleiding kindverzorg (BSO) <i>K. Van Nuffel en M. Vandenbroeck</i>	p. 20
Wetwijs Participatie op school De toekenning van studiebewijzen in het deeltijds beroepssecundair onderwijs Het gelijke onderwijskansenbeleid <i>J. Tallon</i>	p. 25
Agenda en documentatie <i>E. Verduyck</i>	p. 29