

3000 LEUVEN 1

Verschijnt 4x per jaar,
jaargang 15, nummer 4, december 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.

JONGEREN EN VRIJWILLIGERSWERK

Balanceren tussen solidariteit en zelfontplooiing

Over het jeugdig vrijwilligerswerk in Vlaanderen worden erg ambigue signalen uitgezonden. Enerzijds blijkt uit het beschikbare cijfermateriaal dat jongeren met hun vrijwillig engagement niet onderdoen voor het vrijwilligerswerk in andere leeftijdscategorieën.¹ Ongeveer 1 op 5 jongeren doet vrijwilligerswerk en dat is evenveel als het globale Vlaamse gemiddelde. Jongeren zijn het sterkst vertegenwoordigd in de jeugdbeweging, sportvereniging en het maatschappelijk werk, daarnaast zijn ze ook op school erg actief. Ze besteden gemiddeld ongeveer 4 uur per week aan hun vrijwillige activiteiten. In vergelijking met andere leeftijdsgroepen zijn jongeren meer bezig met het organiseren van activiteiten en nemen ze meer bestuurs- of leidinggevende functies in een vereniging op (APS 1998 & 1999, Bollaert 1999). Anderzijds slaken vele vrijwilligersorganisaties steeds luider noodkreten over de tanende interesse en betrokkenheid van jonge mensen. Het lijkt erop dat 'solidariteit' en 'vrijwilligerswerk' voor 'de jeugd van tegenwoordig' vieze woorden zijn geworden. De hedendaagse jongeren willen zich niet meer engageren. En wanneer ze dat toch doen, geraken ze snel verveeld en haken ze na een kort verloop van tijd weer af. Ze trekken zich liever terug in hun leefwereld vol plat-materialistisch en mediageniek vertier. Deze 'switched off generation' zou vooral de eigen vrijheid koesteren en al te grote verantwoordelijkheden en verplichtingen schuwen.

Over oude kaders en nieuwe stijlen van vrijwilligerswerk

Hoe valt dit doemdenken over een 'verloren' generatie te verklaren? Hoewel de objectieve cijfers dit niet onmiddellijk bevestigen, leeft er een sterk vermoeden dat het jeugdig engagement slinkt en dat jongeren de weg naar de vrijwilligersorganisatie niet meer vinden. Dit komt volgens de Duitse socioloog Ulrich Beck vooral doordat onze gangbare opvattingen over het vrijwilligerswerk niet meer stroken met de hedendaagse, veranderende vrijwilligersrealiteit. We beoordelen het vrijwilligerswerk vandaag nog steeds met een aantal diep ingewortelde, traditionele denkkaders. Vanuit deze klassieke denkkaders wordt het alsmaar moeilijker om het jeugdig engagement te ontwaren of te doorgronden, omdat het eenvoudigweg niet meer aan deze maatstaven beantwoordt. Jongeren willen zich nog wel voor anderen inzetten maar op een andere manier dan hoe het vrijwilligerswerk in het verleden altijd verricht is. Meer concreet stelt Beck dat volgende vier dominante vooronderstellingen in het debat over engagement, een fundamenteel inzicht in de recente evoluties blokkeren (Beck, 1997:15-16).

1. Engagement (vrijwillige inzet) wordt gelijkgesteld met lidmaatschap en ermee verwisseld. Dit betekent dat niet-leden noodzakelijkerwijs niet-geëngageerd en egoïstisch zijn.
2. De vooronderstelling van zelfopoffering: alleen diegene die zichzelf opoffert of wegijfert, kan zich voor anderen inzetten.
3. Het 'stille-hulp'- of huisvrouwensyndroom: de waarde van het engagement ligt in het feit dat het onzichtbaar blijft, dit wil zeggen onbetaald, niet bekend en in opdracht van anderen die er de regie over uitvoeren.
4. Het beeld van de 'alleen-maar-helper': door een duidelijk rollenonderscheid tussen helpers en hulp-

behoevenden wordt niet onderkend dat de hulpverleners ook iets voor hun vrijwillige inzet terugkrijgen.

Deze vooronderstellingen samen creëren een beeld van vrijwillige inzet als zichzelf wegcijferende, louter uitvoerende activiteiten. Het individu staat in een hiërarchische afhankelijkheidsrelatie en wordt als het ware een offergave voor de organisatie.

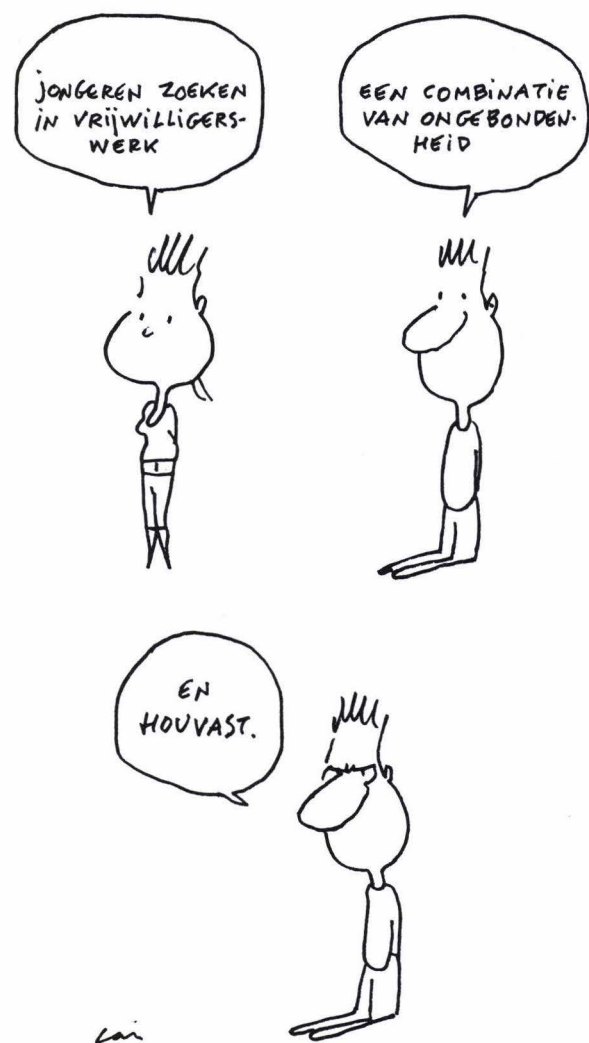
De wijze waarop jongeren hun solidariteit uiten, botst steeds meer met deze traditionele assumpties. Het jeugdig vrijwilligerswerk is ingebed in een aantal recente ontwikkelingen die gevat worden onder de noemer '**nieuwe stijlen van vrijwilligheid**' (Rommel, Opdebeeck & Lammertyn, 1997: 48-55). Niet zozeer de hoeveelheid, maar wel de aard, de vorm, de kwaliteit... van de solidariteit lijkt een wezenlijke gedaanteverandering te ondergaan. Mensen engageren zich vandaag de dag op een heel typische manier, anders dan vroeger. Meer dan vroeger zou de inzet van mensen voor hun medeburgers een tijdelijk karakter hebben. Vrijwilligers willen zich niet meer binden, zich niet verplicht voelen. Ze eisen flexibiliteit. Ze zijn kieskeurig en berekend. Ze eisen inspraak in het reilen en zeilen van de organisatie. Ze willen aan hun inzet voor anderen zelf ook wat hebben. Ze engageren zich het liefst voor concrete en kortlopende projecten die in het verlengde van de persoonlijke interessesfeer liggen. Hierbij prefereren ze actuele en trendy thema's. Van de nieuw opkomende vrijwilligersstijlen zouden de jongeren de vertegenwoordigers bij uitstek vormen.

Kinderen van de vrijheid: tussen keuzedrang en keuzedwang

Wat wel eens wordt vergeten, is dat de typische wijze waarop de jongeren van vandaag vrijwilligerswerk verrichten nauw verweven is met het maatschappelijk kli-

maat waarin ze opgroeien. Hierdoor wordt niet erkend dat de hedendaagse jeugdige leefwereld ingrijpend van karakter is veranderd in vergelijking met het maatschappelijk klimaat waarin jongeren enkele decennia terug opgroeiden. Collectief voorgeschreven denk- en gedragspatronen brokkelen langzaam af en (jonge) mensen beschikken over steeds meer vrijheid om hun levensgeschiedenis zelf te schrijven. De traditioneel gestandaardiseerde levensloop maakt plaats voor een zelf te (her)construeren 'do-it-yourself-biography' (Beck & Beck-Gernsheim, 1996:25). Het concept 'individualisering' verwijst naar deze 'vrijmaking' uit traditionele verbanden.

Het zijn vooral de jonge generaties die een principeel onbegrensde vrijheid hebben overgeërfd. Opgetroeid in een klimaat van toenemende keuzemogelijkheid, zijn jongeren als het ware de 'kinderen van de vrijheid' (Beck, 1997). Hun 'keuzedrang' wordt al maar aangewakkerd door onder andere een gestegen opleidings- en inkomensniveau, een groeiende mentale en geografische mobiliteit, onverzadigbare consumptie- en vrijetijds mogelijkheden en een hoge maatschappelijke tolerantie ten opzichte van jeugdculturen en afwijkend gedrag. Binnen de 'geïndividualiseerde jeugdbiografie' ontstaat er bijgevolg steeds meer ruimte voor 'zelfsocialisatie' (Van Praag, 1993:296; Laermans, 1993:141; Beck, 1998).



De gewonnen vrijheid heeft echter een januskop: vrije keuzes zijn onvermijdelijk risicovolle en onvoorspelbare keuzes (Beck & Beck-Gernsheim, 1996: 25; Fitoussi & Rosanvallon, 1996: 32-34). Het individualiseringsproces emancipeert (jonge) mensen niet enkel uit het traditionele keurslijf, maar maakt ze tezelfdertijd ook bijzonder kwetsbaar. Waar de opgelegde routes vroeger bijna blindelings gevolgd konden worden, heeft het hedendaagse leven haar vanzelfsprekend karakter verloren. Nergens zijn nog muurvaste of juiste antwoorden op prangende levensvragen te vinden en persoonlijke keuzes zijn op elk moment opzegbaar in het licht van betere suggesties. Tijdelijkheid en twijfelachtigheid worden essentiële kwaliteiten van het leven (Bauman, 1993).

Bovendien ligt er contradictorisch genoeg een 'keuzedwang' aan de basis van dit vrijheidsproject. Wanneer traditionele en muurvaste voorschriften afbrokkelen, zijn individuen eenvoudigweg genoodzaakt om de vrijgekomen 'bestaansleegte' zelf op een actieve en uiterst breekbare manier in te vullen. Jongeren worden het hardst getroffen door deze nieuwe levensonzekerheid: zij moeten hun eigen levenspad nog volop uittekenen in een fundamenteel precair geworden omgeving. De jeugdige keuzedrang wordt als het ware getemperd door een twijfelachtige keuzedwang. En de hachelijke keuzebiografie laat geen enkel levensterrein ongemoeid.

Jongeren en vrijwilligerswerk: tussen vrijheid en verbondenheid

Ook het vrijwilligerswerk ontsnapt dus niet aan de door het individualiseringsproces gestuwde 'doe-het-zelf-biografie'. Het is echter misleidend om de geobserveerde trends in het vrijwillig engagement - vaak al schertsend geduid als een evolutie naar losbandige, utilitaire of consumptivistische vrijwilligersstijlen - te beschouwen als een 'pervers' gevolg van het blindelings volgen van de eigen geïndividualiseerde voorkeuren of nog van een buitensporig gebruik van de toegenomen beslissingsvrijheid.

Zowel de 'bevrijdings'- als de 'risico-dimensie' van het individualiseringsproces moeten in rekening worden genomen. Het is een intrinsiek wankel vrijheid. Het besef van (principeel) onbegrensde keuzemogelijkheden stimuleert mensen om voortdurend onbekende levensterreinen te ontginnen en deze 'hang naar het nieuwe' maakt elke vorm van binding en verplichting onvoorspelbaar. Maar de toegenomen vrijheid heeft als negatief 'neveneffect' dat mensen ook ononderbroken een voorheen ongekende levensonzekerheid onder controle moeten houden. De wijze waarop jongeren zich tot vrijwilligerswerk verhouden, is hoogstwaarschijnlijk een ambigue combinatie van enerzijds uitingen van een toegenomen keuzevrijheid - waarbij de eigen voorkeuren worden vooropgesteld en nagestreefd - en anderzijds pogingen om de risico's van de keuzevrijheid te verminderen.

Het probleem van de halfslachtige vrijheid vertaalt zich in het vrijwilligerswerk specifiek in de moeilijkheid om de sterke klemtoon op het streven naar zelfbepaling en zelfontplooiing in harmonie te brengen met een even sterk verlangen naar gemeenschapsvor-

ming en solidariteit, om 'geïndividualiseerd' te zijn en zich tegelijk 'sociaal' op te stellen. Aan het individualiseringsproces onderhevige vrijwilligers zijn dus voortdurend verwickeld in een complexe evenwichtsoefening tussen vrijheid en verbondenheid, tussen eigenbelang en solidariteit, tussen autonomie en verbondenheid, tussen zelfontplooiing en zelfopoffering.

Wat betekent dit concreet naar het hedendaagse, jeugdige vrijwilligerswerk toe? In wat volgt, worden een aantal centrale kenmerken op een rijtje gezet.

Tussen solidariteit en zelfontplooiing

Het door Beck beschreven traditionele beeld van de zichzelf ontkennende, opofferingsgezinde 'alleenmaar helper' spreekt jongeren niet meer aan. Het vrijwilligerswerk nestelt zich in het individualiseringsproces en kan nog moeilijk worden losgekoppeld van 'a broader commitment to self-discovery' (Wilkinson & Mulgan, 1995). De vrijwillige inzet voor anderen wordt bijgevolg gecombineerd met een persoonlijke zoektocht naar identiteit en zingeving. In tegenstelling tot de traditionele modelvrijwilligers, belijden jongeren hierbij een eigen moraal die verbindt wat elkaar traditioneel schijnt uit te sluiten, namelijk 'Selbstgenuss' en zelfontplooiing enerzijds en 'Dasein' of 'er zijn voor anderen' anderzijds (Beck, 1997: 15). Deze (traditioneel vermeende) tegenpolen horen bij elkaar en werken zelfs wederzijds versterkend: jongeren verwelijken zichzelf precies doorheen het solidair met anderen zijn. Hiermee lijkt het exclusieve, 'traditionele huwelijk' tussen vrijwilligerswerk en altruïsme verbroken. Een 'solidair' (Berking, 1996: 189) of 'altruïstisch' (Beck, 1997: 19) individualisme raakt het hart van het jeugdige vrijwilligerswerk. De jonge vrijwilliger staat bijgevolg in een wederkerige relatie tot de begunstigde; hij of zij zet zich ervoor in, maar verwacht ook iets terug. Het vrijwilligerswerk is een 'win-win-relatie' waarbij naast de begunstigde ook de vrijwilliger zelf vragende partij is. Zo krijgt het vrijwilligerswerk naast de onvervangbare intrinsieke waarde die het bezit, er ook een nieuwe en erg edele functie bij: jongeren helpen 'how to go on', hen een 'levenszin' verschaffen.

Vrijwilligerswerk als oefenterrein voor het echte leven

Als gevolg van de veralgemeende keuzevrijheid op tal van levensterreinen, durven jonge vrijwilligers kieskeurig zijn. Vrijwilligersactiviteiten moeten aansluiten bij de persoonlijke interesses en zo gevarieerd mogelijk zijn. Deze kieskeurigheid mag echter niet los worden gezien van de onzekerheid die bij het autonoom inrichten van het eigen leven overheerst. Jongeren beschouwen het vrijwilligerswerk vaak als een 'oefenterrein voor het echte leven'. Ze gaan zwaarwichtige keuzes eerst als vrijwilliger 'uittesten' vooraleer ze die in het 'echte leven' doorzetten. Het vrijwilligerswerk vormt aldus een effectieve buffer tegen het risicokarakter van de vrijheid. Jongeren voelen zich vaak nog niet 'rijp' of 'bekwaam' genoeg om zelf-

standig de eigen levensweg uit te tekenen. Doorheen het vrijwilligerswerk leren ze beter met hun keuzevrijheid omgaan. Ze zien in het vrijwilligerswerk een kans om hun grenzen af te tasten en het is belangrijk dat hen die experimenteervrijheid geboden wordt.

De voor het individualiseringsproces karakteristieke keuzebiografie opent aldus nieuwe kansen voor het vrijwilligerswerk. Jongeren kunnen doorheen het verrichten van vrijwilligerswerk veel bewuster en zekerder met hun bestaansvrijheid leren omgaan. De cruciale vaardigheid om voortdurend zelfstandig levenskeuzes te maken, kan doorheen het vrijwillig werken worden aangescherpt.

Een engagement in beweging

Wanneer vrijwilligerschap en lidmaatschap met elkaar worden vereenzelvd, behoort de vrijwilliger als het ware toe aan de organisatie. De vrijwilliger is vast (en liefst exclusief) verankerd in één welbepaalde organisatie. Jongeren hebben dit statische, 'sedimentaire' vrijwilligerswerk vervangen door een dynamisch, 'nomadisch' engagement. Jeugdige vrijwilligers willen incidenteel nog wel achter een doel staan, maar een overkoepelend lidmaatschap interesseert hun in steeds mindere mate. Het belang van het organisatorisch kader deint voor geëngageerde jongeren langzaam weg. Ze willen zich liever niet meer binden aan 'vaste structuren', een 'vaste' groep, 'vaste' bijeenkomsten en vergaderingen. Jongeren organiseren hun engagement wel zelf. Ze volgen daarbij niet noodzakelijk de logica van de organisatie. Ze kiezen thema's 'à la carte' en 'switchen' hierbij soepel tussen verschillende organisaties. De duurzaamheid van deze 'verschuivende' engagementen is dus niet meer plaatsgebonden. Jonge vrijwilligers zijn niet meer 'trouw' aan een organisatie maar praktiseren een 'engagement in beweging'. In plaats van strategieën te ontwikkelen om jongeren 'binnen te halen', moeten organisaties partners zijn in het verzekeren van de 'bewegingsvrijheid' van jonge vrijwilligers.

Externe grendels op het engagement

Hoewel er een vermoeden leeft dat jonge vrijwilligers een uitgesproken voorkeur hebben voor vrijblijvende, duidelijk afgebakende korte-termijn-engagementen, nemen ze hun engagement in het algemeen erg 'au sérieux'. Een engagement aangaan is iets wat je niet 'zomaar' doet. Als jongeren beseffen dat ze zich niet voor honderd procent zullen/kunnen inzetten, beginnen ze er liever niet aan. Engageren ze zich (toevallig of bewust) wel, dan voelen ze zich ook echt verantwoordelijk.

Er bestaat in het bewustzijn van jongeren zeker ruimte voor intense engagementen. De overgrote meerderheid heeft de stap naar een meer veeleisende vorm van inzet overwogen. Een beperkt of tijdelijk engagement vloeit meestal niet voort uit een bewuste keuze, maar is vaak het noodzakelijk gevolg van een combinatie van aanwijsbare factoren die buiten de voorkeuren van de jongeren zelf liggen. Het ontbreekt de jongeren hoofdzakelijk aan tijd. Die tijd wordt opge-

slorpt door studies, werk, hobby's en vaak ook andere engagementen. Jongeren hebben vaak geen weet van andere mogelijke activiteiten en dit gebrek aan kennis en informatie verhindert dat ze de frequentie van hun inzet verhogen. Een sterker engagement wordt in sommige gevallen ook door de naaste omgeving (ouders, lief) tegengehouden. Praktisch (verplaatsingen, geld) ligt een intens engagement ook moeilijk. Soms is de rem op het engagement veeleer van persoonlijke aard, de mogelijkheden zijn niet gepast. Hier komen wel trekjes van de nieuwe vrijwilligersstijl naar boven, nl. de samenhang met de persoonlijke interesses en de voorkeur voor flexibel, projectmatig werk.

De praktijk van het haalbare

Jongeren engageren zich steeds minder in naam van een abstract doel of een breed gevoel van 'naastenliefde', maar veeleer in functie van een concreet verzoek voor een problematiek die nauw aansluit bij hun persoonlijke belangstelling. De taken moeten duidelijk afgebakend en overzienbaar in de tijd zijn. Persoonlijk contact speelt een belangrijke rol. De jongeren knappen af op alles wat een 'ver-van-mijn-bed-show' blijft of te zeer 'werk-van-lange-adem' is. Ze zijn erg pragmatisch ingesteld. Eerder dan uren te vergaderen of te discussiëren, willen ze daadwerkelijk iets doen en het resultaat daarvan liefst onmiddellijk zien. De haalbaarheid van een concrete doelstelling telt, het idealisme verschuift naar de achtergrond. Bij de jeugd is er dan ook steeds meer sprake van een 'focused activism' (Wilkinson & Mulgan, 1995) of een 'bénévolat pointillist' (Voyé, 1995), d.w.z. een doelgericht, duidelijk afgebakend en vaak impulsief verricht engagement. Jongeren zijn gevoelig voor de mediagestuurde maatschappelijke agenda. Dit draagt bij aan het eerder vluchtig karakter van hun inzet. De populariteit van sommige 'hot issues' ebt soms even snel weg als ze opkomt. Wélk vrijwilligerswerk er precies wordt aangeboden, is dus niet meer om het even. "Given the *right* issue, young people do become active" (Wilkinson & Mulgan, 1995: 103). Zo worden de verschillende sectoren van het vrijwilligerswerk als het ware onderlinge concurrenten in de strijd om de gunst van de vrijwilligers.

Eigentijds maar ook eigenzinnig?

De traditionele veronderstellingen waarbinnen we het vrijwilligerswerk nog altijd kaderen, zijn onherroepelijk verouderd. Meer zelfs, indien de vrijwilligersorganisaties nog jonge mensen in hun werking willen betrekken, is een fundamenteel herdenken van het wezen van het vrijwilligerswerk vereist. "The message from young people is that volunteering needs a makeover. It needs to improve its image, broaden its access and provide what today's and tomorrow's young people need." (Gaskin, 1998a: 41). Een geactualiseerd vrijwilligerswerk 'op maat' van de tegenwoordige jeugd moet onmiskenbaar op het fenomeen van individualisering en het bijhorend maatschappelijk vrijheidsklimaat worden ingespeeld (zie kader). En 'vrijheid' - vooral in de vorm van een uit-

gebrede experimenteer- en bewegingsvrijheid - lijkt het nieuwe trefwoord bij uitstek voor de jeugdige vrijwilligersstijl. Omdat de jonge vrijwilligers zich hierdoor anders gedragen dan 'hoe het hoort en altijd al geweest is', wordt hen al snel verweten bijzonder 'eigenzinnig' of 'eigenwijs' te zijn. De 'kinderen van de vrijheid' willen zich inderdaad niet meer zomaar laten leiden door voorgegeven organisatie- en engagementsstructuren. Dit is echter niet zozeer het gevolg van de jeugdige 'balsturigheid' of desinteresse, maar vooral van het feit dat het gevestigde vrijwilligerswerk geen soelaas meer biedt voor de eigentijdse 'doe-het-zelf-biografie' van de jongeren. Jongeren voelen zich bijgevolg genoodzaakt om een autonome balans tussen vrijheid en solidariteit te zoeken.

De Franse politieke filosoof Alexis De Tocqueville suggereerde reeds in de 19^{de} eeuw de schijnbaar paradoxale logica om de uitspattingen van de vrijheid precies met nog meer vrijheid bestrijden. Meer spe-

FLEXIVOL: vrijwilligerswerk op maat van de jongeren

De vrijheid waarmee jongeren tegenwoordig hun eigen leven vorm kunnen geven, strookt niet met de strakke kaders van het traditioneel geïnstitutionaliseerd vrijwilligerswerk. Het sleutelbegrip van deze 'self-made'-generatie is 'flexibiliteit'. Deze flexibiliteit staat centraal in 'FLEXIVOL', het jeugdijdel verlanglijstje voor vrijwilligerswerk (Gaskin, 1998a&b). Dit achtletterwoord biedt een gebruiksklare succesformule om jongerencultuur en vrijwilligerswerk te verenigen en omvat de volgende dimensies:

- 'Flexibility': aan flexibel werk en flexibele werktijden geven jongeren topprioriteit. In tegenstelling tot de druk die ze ondervinden op andere levensdomeinen, willen ze een zekere mate van vrijheid en spontaniteit in hun vrijwilligerswerk blijven koesteren.
- 'Legitimacy': het vrijwilligerswerk kampt met legitimiteitsproblemen. De ouderwetse sfeer van liefdadigheid waarin de vrijwillige inzet ondergedompeld blijft, weerhoudt veel jongeren ervan eraan te beginnen (en dit terwijl vrijwilligers op zoveel andere, meer 'trendy' terreinen actief zijn).
- 'Ease of acces': de toegang tot het vrijwilligerswerk kan worden verbreed door zoveel mogelijk informatie, extra aanmoedigingen en laagdrempelige activiteiten te voorzien. Een vrijblijvende kennismaking of 'instap-activiteit' kan op langere termijn uitgroeien tot een intens engagement.
- 'Xperience': jongeren verwachten dat de (werk)ervaring die ze tijdens hun vrijwillige inzet opdoen, ook nuttig is voor hun persoonlijke ontwikkeling en carrièreperspectieven. Deze meer instrumentele motieven komen vaak voor bij jonge mensen.
- 'Incentives': het vrijwilligerswerk concurreert met andere vrijetijdsbestedingen. Om de tijd en aandacht van jongeren voor het vrijwilligerswerk te verzekeren, is het nuttig stimulansen en beloningen in het vrijwilligerswerk in te bouwen.
- 'Variety': jongeren eisen een grote variatie, zowel in het aanbod van activiteiten als in de mate van betrokkenheid en verantwoordelijkheid.
- 'Organisation': het vrijwilligerswerk moet efficiënt maar informeel georganiseerd zijn. Een bureaucratische setting, betutteling en controle zijn uit den boze.
- 'Laughs': het vrijwilligerswerk moet leuk zijn. Sociaal contact, ontspanning en plezier maken het vrijwilligerswerk aantrekkelijk voor jongeren.

cifiek bedoelde hij dat door het concreet ervaren van vrijheid het verantwoordelijkheidsgevoel van de burger nieuw leven wordt ingeblazen. Individualisering als een fundamentele vrijheidstoename betekent daarom geen desintegratie, maar een proces waarin zekerheden en vaste waarden worden vervangen door de creatieve onzekerheid van de vrijheid. De grootste uitdaging bestaat erin te zoeken naar de meerwaarde die een dergelijke vrijheid in het domein van de vrijwillige inzet kan betekenen. Of nog, door de 'kinderen van de vrijheid' op een constructieve en eigentijdse manier te begeleiden zodat hun bereidheid tot vrijwillige verbondenheid wordt aangewakkerd.

Lesley HUSTINX²
K.U.Leuven
Departement Sociologie
E. Van Evenstraat, 2B
3000 Leuven

Literatuurlijst

- APS (1998), *Vrind 1998. Vlaamse Regionale Indicatoren*, Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Algemene Zaken en Financiën, Administratie, Planning en Statistiek.
- APS (1999), *Vrind 1999. Vlaamse Regionale Indicatoren*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Algemene Zaken en Financiën, Administratie, Planning en Statistiek.
- BAUMAN, Z. (1993). Wir sind wie Landstreicher - Die moral im Zeitalter der Beliebigkeit. *Süddeutsche Zeitung* November 16-17.
- BECK, U. (1997). Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall. In: Beck, U. (hrsg.) *Kinder der Freiheit*. Frankfurt am Main: Shurkamp Verlag, p. 9-33.
- BECK, U. (1998). The democratization of the family, or the unknown art of free association. In: Beck U. *Democracy without enemies*. Cambridge: Polity Press, p. 65-83.
- BECK, U. en E. Beck-Gernsheim (1996). Individualization and 'precarious freedoms': perspectives and controversies of a subject-orientated sociology. In: Heelas P., S. Lash en P. Morris (eds.) *De-traditionalization*. Oxford: Blackwell Publishers, p. 23-48.
- BERKING, H. (1996). 'Solidary individualism: the moral impact of cultural modernisation in late modernity', in: Lash S., B. Szyszynski & B. Wynne (ed.), *Risk, environment and modernity. Towards a new ecology*, London, Sage.
- BOLLAERT L., M. STOFFEN, K. MATTHIJS, H. NEEFS (1999), *Toerisme, recreatie en vrijetijd in Vlaanderen anno 2000: synthese-rapport*, Brussel/Leuven: V.U.B./K.U.L.
- FITOUSSI, J.-P. en P. ROSANVALLON (1996). *Le nouvel âge des inégalités*. Paris: Seuil.
- GASKIN K. (1998a), *What young people want from volunteering*, London: Institute for Volunteering Research.
- GASKIN K. (1998b), "Vanishing volunteers: are young people losing interest in volunteering?", in: *Voluntary Action*, 1 (1), p. 33-43
- HUSTINX, L. (1998), 'Jongeren en hun vrijwillig engagement: een nieuwe stijl van vrijwilligerswerk?', *Tijdschrift voor Sociologie*, 19 (2), 111-147.
- HUSTINX, L. (2000), 'Jongeren en vrijwilligerswerk: Tussen solidariteit en zelfontplooiing', *Krax. Vakblad van het Jeugdwerk*, 1 (00 - nulnummer): 20-23.
- HUSTINX L. (2002), 'Eigentijds maar ook eigenzinnig? Een empirische verkenning van de hedendaagse contouren van het jeugdig vrijwilligerswerk', *Tijdschrift voor Welzijnswerk*, 26 (241): 5-18.
- LAERMANS, R. (1993). Meer individuele mogelijkheden, minder sociale dwang? Enkele cultuursociologische kanttekeningen bij het individualiseringsproces. In: Dumon, W., G. Fauconnier, G. Maes en E. Meulemans (eds) *Scenario's voor de toekomst*. Leuven: Acco, p. 137-151.
- ROMMEL, W., S OPDEBEECK, F. LAMMERTYN & BOUVERNE-DE BIE (1997), *Vrijwillige inzet in Vlaanderen. Een exploratie*, Leuven: LUCAS.
- VAN PRAAG, H. (1993). Hoe gaat het met de jeugd? Een kleine speurtocht naar ongerief. *Jeugd en Samenleving* 23 (6-7) 291-308.
- VOYÉ, L. (1995), 'Pour revisiter le bénévolat. Propos hétérodoxes', *Review Suisse Sociologique*, 21 (2), p.317-340.
- WILKINSON H. & G. MULGAN (1995), *Freedom's children: work, relationships and politics for 1834 year olds in Britain today*, London: Demos.

Noten

- ¹ De leeftijdscategorie 'jongeren' situeert zich hier binnen de leeftijdsgrenzen van 16 tot 25 jaar.
- ² Lesley Hustinx is als postdoctoraal onderzoekster verbonden aan het Departement Sociologie van de K.U.Leuven. Dit artikel is volledig gebaseerd op eerdere publicaties (Hustinx, 1998, 2000 & 2002).

DE JURIDISERING IN HET ONDERWIJS¹

Ons onderwijs heeft de laatste drie decennia voor de eeuwwisseling heel wat meegemaakt. Het proces werd ingezet met de confrontatie met de gedragswetenschappen naar aanleiding van de vernieuwingsexperimenten VSO en VLO. Nadien kwam de juridisering opzetten. Dit heeft tot gevolg gehad dat het onderwijs stilaan vertrouwd werd of wordt met andere disciplines dan die waarmee het traditioneel werkte. Dit gebeurde onder druk van de gewijzigde maatschappelijke context. Het onderwijsgebeuren situeert zich niet langer op een veilig eilandje afgezonderd van het maatschappelijk leven.

Hier wordt er enkel ingegaan op het aspect van de juridisering. Er wordt vertrokken vanuit het schokeffect dat de invoering van het leerlingenstatuut heeft teweeggebracht in onze scholen. Het was niet de eerste ingreep in de onderwijsregelgeving, maar wel de ingreep die op de werkvloer niet ongemerkt kon voorbijgaan, omdat hij de schoolpraktijk in heel wat scholen in vraag stelde. De invoering van het leerlingenstatuut laat ook toe om in te gaan op wat de kern van de juridisering nu juist is en hoe dit onderwijskundig moet vertaald worden. Vervolgens gaan we in op de oorsprong van de juridiseringsgolf in Vlaanderen, nl. de Rechten van het Kind. Het onderwijs is niet alleen van zijn eiland gehaald, maar Vlaanderen is bovendien niet langer een geïsoleerd eiland in Europa en in de wereld. De onderwijsregelgeving zal in de toekomst steeds meer medebepaald worden door internationale akkoorden en verdragen. Ten slotte worden nog drie andere wetsbesluiten die kaderen in de Rechten van het Kind aangehaald: de aanvulling van de Grondwet in verband met de onderwijsvrijheid, het gelijke kansen-decreet en het participatiedecreet.

Het leerlingenstatuut

De juridisering is in de actualiteit gekomen in 1991 naar aanleiding van het Besluit van de Vlaamse regering betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs (BVR-SO-91). Door dit besluit werden de scholen voor het eerst geconfronteerd met een nieuw hoofdstuk in het onderwijsrecht. Tot dan ging het in de regelgeving slechts om twee thema's: enerzijds over de relatie tussen de overheid en de onderwijsinrichters en anderzijds over de relatie tussen de school als werkgever en het personeel als werknemer. In dit besluit - de voorloper van het huidige geldende besluit van de Vlaamse regering (BVR-SO-02) - wordt er voor het eerst gehandeld over de rechtspositie van de leerling.

Het is voornamelijk art. 64 dat heel wat emoties oproept en al jaren voor heel wat commotie zorgt. Het themanummer van Nova et Vetera van 1996 - Vrouwe Justitia op school - is hiervan een mooie getuigenis. Het behoorde tot dan niet tot de onderwijsgeplengheden dat de school verantwoording aflegde voor een genomen beslissing rond het sanctioneren van de studies van een leerling. Dit nieuwe gegeven kon niet meteen geplaatst worden door de scholen. Vijf jaar na datum plande de redactie een rondetafel met enkele directieleden om meer poolshoogte te krijgen over de wijze waarop de scholen met deze regelgeving omgingen. De reacties waren onthutsend: 'juridisering werkt verlamdend'; 'iedereen calculeert bij handelingen al juridische consequenties in'; 'wie begint met te praten over rechten en plichten zoekt problemen'; 'wij willen opvoeden en mens zijn, maar nu moeten we jurist zijn'; 'wie het onderwijs kapot wil, moet de huidige juridisering doorzetten';.... (Nova et Vetera). Aan enkele deskundigen wordt dan gevraagd om reacties.

Art. 64 van het Besluit van de Vlaamse Regering van 13 maart 1991

In geval de delibererende klassenraad een beslissing neemt die wordt betwist door de betrokken personen, kunnen deze drie werkdagen, volgend op de werkdag waarop hen die beslissing werd meegedeeld, het recht doen gelden op overleg met de afgevaardigde van de inrichtende macht of de voorzitter van de delibererende klassenraad of zijn afgevaardigde. Bij betwisting maken de betrokken personen hun redenen kenbaar. De afgevaardigde van de inrichtende macht of de voorzitter van de delibererende klassenraad of zijn afgevaardigde toont, aan de hand van het dossier van de betrokken leerling aan, dat de door de delibererende klassenraad genomen beslissing gegrond is.

Voor de jurist, Raf Verstegen - één van de eerste juristen die zich verdiept hebben in het onderwijsrecht in Vlaanderen - is de juridisering niet meteen gelijk te stellen met 'het perverteren van de pedagogische relatie'. Dit in tegenstelling tot wat de leden van de rondetafel zouden kunnen laten vermoeden. Hij kan er wel inkomen dat bepaalde personen met deze juridisering problemen hebben en dan voornamelijk omwille van 'uittenlopende concepten over gezag en gezagsuitoefening, van verschillende pedagogische modellen en van diversiteit in schoolculturen'. De inhoud van een pedagogisch project wordt juridisch echter nooit in vraag gesteld. De onrust is dan ook niet alleen voorbarig maar ook ongegrond. Voor een jurist gaat het enkel en alleen om het respecteren van formele afspraken tussen partners, waaronder ook de hoorplicht als grondregel bij elke tuchtprocedure. Hij stelt ook dat in de rechtspraak enkel de redelijkheid van een genomen tuchtmaatregel wordt beoordeeld en dat dit wordt afgeleid uit de gradueel opgebouwde waarschuwingen en vermaningen in de verslagen van de klassenraden en de klassenagenda's'. (Raf Verstegen)

Ook de onderwijskundige van dienst, Johan Vanderhoeven, kijkt wat onthutst aan tegen de rondetafel die

zo maar stelt dat het recht een gevaar zou betekenen voor de school. Voor hem raakt de juridisering van het onderwijs enkel de buitenkant van de opdracht van de school en niet de binnenkern. Hij wijst vooral op de veranderende maatschappelijke opvoedingssituatie, die tot gevolg heeft dat de opvoedingspraktijk verandert en dat het denken over de schoolorganisatie dan ook mee moet evolueren.

De tijd dat de keizer autonoom kon beslissen wat 'goed was voor de onderdanen' is voor hem allang voorbij. Er ligt geen bindende en alleenzaligmakende grondgedachte meer aan de basis van onze samenleving. Het samenleven - en dus ook het samenleven op school - verloopt steeds meer op basis van procedurele regels, afspraken waaraan iedereen zich heeft te houden, zo niet.... Pedagogische intenties en dynamiek zijn van een andere orde en horen niet thuis in een afdwingbaar reglement. Een jurist zal er zich dan ook voor hoeden om een oordeel te vellen over deze specifiek pedagogische inhoud.

Het is ook zo dat volgens de auteur de opvoedingspraktijk inmiddels mee geëvolueerd is en dit in dubbel opzicht. Zo is onderwijs volgen - twaalf schooljaren lang - geen luxe meer maar een noodzaak om een maatschappelijke positie te kunnen verwerven (allocatiefunctie van het onderwijs). Er weegt dan ook een zware verantwoordelijkheid op de schouders van de leerkrachten bij het sanctioneren van de studies. Een verantwoording van een genomen beslissing is dan ook de beste bescherming tegen misverstanden, die aanleiding geven tot juridische stappen. Het gevaar is immers groot dat de klassenraad beslissingen neemt op basis van een te subjectieve norm of een norm die enkel voor insiders gekend is, maar niet voor de buitenwereld. Bovendien ziet de auteur nog een tweede verschuiving in de opvoedingspraktijk van ons onderwijs. Deze verschuiving heeft vooral te maken met de kwalitatieve wijziging van de pedagogische opdracht van de school en het daaraan gekoppeld takenprofiel van de leraar. De opvoedingspraktijk kan zich niet langer beperken tot het louter overdragen van waarden en cultuur. De school moet de leerlingen ook waarde- en cultuurbekwaam maken. Dit laatste is niet de resultante van alle individuele bemoeienissen van de leerkrachten maar van de collectieve zorg voor de eigen schoolcultuur. Het 'god-in-mijn-klas'-syndroom is verleden tijd. De auteur stelt zich dan ook de vraag of de juridisering het ergste probleem is dan wel het individualisme van onderwijzers (Johan Verhoeven).

Als het Besluit van 1991 nog jaren nadien ervaren werd als een bedreiging voor het onderwijs en niet als een heilzaam proces dan zal dit ook wel te maken gehad hebben met het gebrek aan aandacht binnen het onderwijs voor wat er zich in het ruime maatschappelijk veld en zelfs op mondiaal vlak al geruime tijd afspeelde. Onderwijzers moeten in de toekomst meer rekening gaan houden met invloeden uit de samenleving. Deze invloeden hebben tot gevolg - wat voor het eerst zeer expliciet is gebeurd met het 'Schoolpact' - dat nog andere niet-juridische normatieve systemen opduiken (arbeidsmarkt, welzijnszorg, wetenschap en technologie,...), die de opvattingen over het onderwijs wijzigen en een voortdurende bijsturing van

de regelgeving noodzakelijk maken. De regelgever gaat dan ook, in het kader van de openheid van bestuur, meer expliciet een beroep doen op een ruim maatschappelijk debat, ter voorbereiding van bepaalde belangrijke bijstellingen. Tevens zal de regelgever ook mogelijke juridische implicaties bij voorbaat inrekenen. Hij houdt dan ook rekening met de evolutie die op dit vlak gaande is, o.a. de grotere aandacht voor de rechtstoestand (rechten en plichten) van de onderwijsbetrokkenen (Van Slycken, Lena, 91-92, 26).

De Rechten van het Kind in het onderwijs

Johan Vanderhoeven verwijst in zijn hoger vermeld betoog ook even naar de legitimering van de huidige juridiseringsgolf in ons onderwijs, nl. de kinderrechten.

Op 20 november 1989 zijn de rechten van het kind door de Verenigde Naties vastgelegd (UNICEF). België ratificeerde dit verdrag in 1992. Alle leden van de Verenigde naties - met uitzondering van twee landen, Somalië en de Verenigde Staten van Amerika - hebben dit verdrag nu ondertekend. Om de vijf jaar rapporteert ons land, zoals voorgeschreven (art. 44 van het verdrag) dan ook de stand van zaken: de nieuw genomen maatregelen en de vooruitgang die geboekt werd. De juridische impact van dit verdrag op onze regelgeving en rechtspraak is dan ook niet te onderschatten. Dus niet alleen de regelgever gaat steeds meer geïnspireerd worden door dit verdrag, maar ook in de rechtspraak zal de rechter een conflictsituatie steeds meer gaan toetsen aan deze internationale overeenkomst waarvoor ons land zich heeft geëngageerd. Hoe is dit verdrag ontstaan en wat is hierin voor het onderwijs zo belangrijk?

De negentiende eeuw werd wel eens aangeduid als de eeuw van het kind. Voorheen was er geen maatschappelijke aandacht voor kinderen als een aparte sociale groep. Men ontdekte plots het kind. Er werd heel wat studiewerk geleverd en de initiatieven ter bescherming van het kind volgden mekaar op. Vooral de uitbouw van het onderwijs en de beteugeling van de kinderarbeid zijn realisaties uit die periode.

In de twintigste eeuw is er dan uiteindelijk heel wat juridisch denkwerk gebeurd over het statuut van het kind. Dit kreeg een bekroning in de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties op 20 november 1989 met het verdrag inzake de rechten van het kind. Dit verdrag is een hoogtepunt, maar zeker geen eindpunt. De regelgeving in verband met het kind was tot de beginjaren zestig vooral ingegeven vanuit een bevoegdingsprincipe. Kinderen werden binnen het recht voornamelijk beschouwd als "objecten". Eigenlijk werden ze: "... uitgesloten uit de wereld en tegelijkertijd ingesloten in een eigen wereld, in een moratorium waar ze moesten wachten, leren en zich voorbereiden op het "echte" leven" (Verhellen, E., 6). Kinderen werden niet beschouwd als rechtstreeks handelingsbekwaam. Het zijn de volwassenen die "in het belang van het kind" handelen.

Vanaf de beginjaren zestig, naar aanleiding van het internationaal debat over kindermishandeling en vooral onder impuls van de kinderrechtenbeweging, gaat men meer aandacht besteden aan het kind als subject. Het kind zelf wordt gezien als drager van het recht en dus ook als zelfstandige uitvoerder van mensenrechten. Zolang het kind beschouwd wordt als een opvoedingsobject, wordt het geen handelingsbekwaamheid toegedicht. Het kind blijft in alle opzichten afhankelijk van de volwassenen. Men gaat vraagtekens plaatsen bij het basisprincipe van het handelen 'in het belang van het kind'. Zijn de bedoelingen van de volwassenen ten overstaan van de kinderen wel altijd zo altruïstisch en belangeloos? Is het niet zo dat de nieuwe generatie veeleer gemodelleerd wordt naar ideeën, waarvan de vorige generatie denkt dat ze belangrijk zijn, zonder de rechtstreeks belanghebbenden hier zelf bij te betrekken? "Dient de vaststelling dat wij van het recht op onderwijs een leerplicht hebben gemaakt bijvoorbeeld geen andere belangen? Worden onze leerprogramma's niet afgestemd op het productieapparaat, dat een hoeksteen is van onze economie, zelfs een pijler van de staat? ... Het 'belang van het kind' dus, zo niet in theorie, dan zeker in praktijk, in functie van andere belangen en slechts door weerkaatsing, 'par ricochet', misschien ergens in het eigenlijk belang van het kind?" (Maes, C., 16).

Heel het juridisch debat draait momenteel rond de competentie of de handelingsbekwaamheid van het kind. Het negeren van het kind als subject heeft veel te maken met het achterhaald paternalistisch persoonlijkheidsideaal of het overdreven ophemelen van de status van de volwassene. Momenteel relateert men de absolute onafhankelijkheid van het individu (dus ook van de zogezegde 'volwassene') en erkent men graden van afhankelijkheid. Hoe onafhankelijker van anderen, hoe geëmancipeerder men kan optreden. Dit laat toe meer emancipatorische principes te hanteren in het jeugdrecht. Uiteindelijk moet de volwassene maatregelen treffen opdat het kind progressief in functie van zijn leeftijd en mogelijkheden zijn verantwoordelijkheden leert opnemen. Het kind heeft echter recht op zelfbeslissing in functie van zijn afhankelijkheid. "Kinderen zijn niet volstrekt soeverein bij het bepalen van wat goed voor hen is, maar volwassenen zijn dat evenmin. Zelfs indien het positieve recht beneden zekere leeftijdsgrenzen de uiteindelijke beslissingsmacht en verantwoordelijkheid bij de ouders legt, impliceert dit niet dat ouders en hulpverleners geen informatieplicht zouden hebben en de geïnformeerde wilsuïting van het kind volledig mogen negeren." (Raes, K., 44). Het is in die zin dat art. 12 van de rechten van het kind dient verstaan te worden.

Dit rechtsprincipe geldt niet alleen voor de ouders maar ook voor de school. Het accent in heel dit proces van de juridisering in het onderwijs zou niet mogen liggen op de juridisering maar veeleer op het pedagogiseren van het recht. M.a.w. het introduceren van het recht en rechtsprincipes in de school opdat de jongeren, bij het verlaten van het instituut "school", zouden ervaren hebben dat recht in eerste instantie te maken heeft met behoorlijk omgaan met mekaar

en slechts in uitzonderlijke omstandigheden, waarin men zelf geen oplossing vindt, een aangelegenheid wordt van juristen. Het is maatschappelijk eveneens belangrijk dat maatschappelijk kwetsbaren niet langer het instituut "school" verlaten met een gevoel van gedupeerd te zijn of een situatie te moeten ondergaan waar ze geen verhaal tegen hebben.

Art. 12 van de Rechten van het Kind

1. De Staten die partij zijn verzekeren het kind, dat in staat is zijn eigen mening te vormen, het recht die mening vrijelijk te uiten in alle aangelegenheden die het kind betreffen, waarbij aan de mening van het kind passend belang wordt gehecht in overeenstemming met zijn leeftijd en rijpheid.
2. Hiertoe wordt het kind met name in de gelegenheid gesteld te worden gehoord in iedere gerechtelijke en bestuurlijke procedure die het kind betreft, hetzij rechtstreeks, hetzij door tussenkomst van een vertegenwoordiger of een daarvoor geschikte instelling, op een wijze die verenigbaar is met de procedureregels van het nationale recht.

In een gesloten school, met weinig of geen overlegcultuur, zal het aandringen op een rechtmatige behandeling en het beroep doen op juristen gemakkelijker aanleiding geven tot een escalatie en vlugger kaders in een conflictmodel. De juridisering van het onderwijs is er een pijnpunt. In een open school, waar meer overlegcultuur bestaat, zullen de juridische aspecten verbonden aan probleemsituaties vooral gezien worden als een toetssteen voor de openheid en het vertrouwen. Dit laatste, de zorg voor openheid en voor vertrouwen, is één van de zorgverbreidingstaken van de school en vormt de basis voor het participatieve leerlingbegeleidingsbeleid (Tallon, J., Van den Vrecken, C., 101-118).

De juridisering in het onderwijs

Het onderwijs is binnen de Belgische staatshuishouding een complexe materie. In het verleden, net als nu trouwens, waren er heel wat belangen mee gemoeid. Die werden behartigd door verschillende levensbeschouwelijke groepen en politieke partijen. De strijd werd door hen gevoerd. De conflicten die daaruit ontstonden gaven onder meer aanleiding tot het schoolpact. Daaruit is gebleken dat niet-juridische normatieve systemen het recht sterk kunnen beïnvloeden. Bovendien zijn er, onder invloed van de toenevende internationale betrekkingen, ook internationale juridische systemen die de eigen regelgeving komen beïnvloeden (Akkermans, P., 1992). De invloed van de Rechten van het Kind op de regelgeving rond het leerlingenstatuut is daar een illustratie van. De belangrijkste internationale akkoorden en verdragen, met betrekking tot het onderwijs, zijn volgens Veny (Veny, L., 1992, 272):

- het Internationaal Verdrag inzake economische, sociale en culturele rechten (I.V.E.S.R.);
- het Europees Verdrag tot bescherming van de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden (E.V.R.M.);

- het Europees Sociaal Handvest (E.S.H.);
- de UNO-Convention voor de rechten van het kind (CO.RE.KI).

Vooraf de impact van de Europese Unie zal toenemen. In het vorige EEG-Verdrag behoorde het onderwijs niet rechtstreeks tot de bevoegdheden van de Unie. Ze kon enkel 'resoluties' en 'conclusies' aannemen en 'aanbevelingen' formuleren. Het betrof telkens intergouvernementele afspraken en al waren ze niet bindend, ze speelden toch een belangrijke rol bij de interpretatie van het nationale recht en bij het uitstippelen van het beleid van de Lid-Staten. Er was geen sprake van afdwingbaar gemeenschapsrecht. Onrechtstreeks kwam de Gemeenschap wel tussenbeide inzake onderwijs, maar dan via haar bevoegdheden voor de beroepsopleidingen. Met het Unieverdrag, afgesloten te Maastricht op 7 februari 1992 werd het begrip 'onderwijs' wel opgenomen en kan de Unie onder bepaalde voorwaarden wel onderwijsmaatregelen treffen. Zo is het onderwijsexperiment voor de modularisering van het voltijds secundair onderwijs (BVR-MODUL) een Europees project waarover de Vlaamse Gemeenschap verantwoording heeft af te leggen bij de Unie. Deze Europese onderwijsbevoegdheden worden wel beperkt en gelden niet indien een essentieel aspect van de inhoud van het onderwijs, de opzet van het onderwijsstelsel of van de culturele of taalkundige identiteit in het geding is. In die drie gevallen blijven de Lid-Staten zelf verantwoordelijk. (Lenaerts, K., 1992, 273). We gaan hier in op een drietal andere wettelijke initiatieven die moeten gezien worden in internationale context. Zo is er vooreerst de grondwetsherziening van 1988 en nadien het gelijke kansendecreet (DECREET/GOK) en het participatiedecreet (DECREET/PART)

De grondwet

De grondwetsherziening van 1988 was eigenlijk de proloog van de juridisering in het onderwijs. Eigenlijk kwam er niets nieuw in de grondwet. Er werden enkel drie begrippen duidelijker gesteld conform de internationale norm, nl. de vrijheid van onderwijs, het recht op onderwijs en het gelijkheidsbeginsel.

De vrijheid van onderwijs

De eerste paragraaf van artikel 24 van de grondwet, "Het onderwijs is vrij,...", is iedere Belg dierbaar. Hiermee bedoelde men in het verleden dat iedereen het recht had om onderwijs te organiseren. Met de recente grondwetsherziening werd dit principe niet afgeschaft noch fundamenteel gewijzigd. Het werd wel aangepast aan de huidige nationale en internationale opvattingen over onderwijsvrijheid. Zo wordt internationaal erkend dat ouders het recht hebben vrij hun eigen schoolkeuze te bepalen. Het inlassen van de tekst, "De Gemeenschap waarborgt de keuzevrijheid van de ouders" (De gecoördineerde grondwet, art. 24, § 1, BS 17/2/94), illustreert dit zeer duidelijk. Tot dan was het principe van de onderwijsvrijheid vooral geïnterpreteerd als een "actieve vrijheid". Iedereen had het recht om een school te openen. De "pas-

sieve vrijheid" of het recht van de ouders om een school vrij te kiezen werd niet expliciet gesteld. Binnen de huidige maatschappelijke context wordt deze "passieve vrijheid" wel expliciet en sterk benadrukt (Van Orshoven, 1989/90, 505).

Het recht op onderwijs

Een van de belangrijkste principes van het nieuwe Internationaal Verdrag inzake economische, sociale en culturele rechten en het Europees Verdrag tot bescherming van de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden, is het waarborgen van een basisvorming door de verschillende staten. Aangezien België een leerplicht heeft, en zelfs tot achttien jaar, was onze grondwet reeds conform deze verdragen. Anders gezegd, het invoeren van de leerplicht veronderstelt een plicht voor de regelgever om basisvorming effectief te organiseren.

De gelijkheid in onderwijszaken

De vierde paragraaf van artikel 24 van de grondwet is ook belangrijk. Die luidt: "Alle leerlingen of studenten, ouders, personeelsleden en onderwijsinrichtingen zijn gelijk voor de wet of het decreet. De wet en het decreet houden rekening met objectieve verschillen, waaronder de eigen karakteristieken van iedere inrichtende macht, die een aangepaste behandeling verantwoorden."

Ook deze paragraaf is eigenlijk niet zo nieuw, aangezien het principe van niet-discriminatie algemeen aangevaard wordt in onze samenleving en dus ook van toepassing is binnen ons onderwijs. De draagwijdte van dit principe wordt hier wel duidelijker geëxpliciteerd. Het betreft het juridisch beginsel dat "gelijken gelijk en ongelijken ongelijk" dienen behandeld te worden. "Juridische gelijkheid is niet hetzelfde als feitelijke gelijkheid. Alleen gelijke toestanden moeten immers gelijk behandeld worden, ongelijke toestanden daarentegen moeten (zoveel mogelijk) gelijkgemaakt, en derhalve ongelijk behandeld worden...; het gelijkheidsbeginsel is geschonden wanneer vaststaat dat de aangewende middelen redelijkerwijze niet evenredig zijn met het beoogde doel." (Van Orshoven, P., 1990, 516-517). De leerplichtverlenging met zes schooljaren tot twaalf schooljaren is vooral ingegeven door de bezorgdheid van de wetgever om het algemeen ontwikkelingspeil van de bevolking te verhogen. Door de algemene norm echter te verhogen, loopt de wetgever het gevaar dat er een grotere ongelijkheid gaat ontstaan... Een jurist stelt dan dat - vanaf het ogenblik dat het risico op verhoogde ongelijkheid objectief kan vastgesteld worden - er in verhouding meer middelen moeten aangewend worden om dit te voorkomen. M.a.w. juridische gelijkheid is niet gelijk te stellen aan een gelijke kostprijs per leerling.

Het decreet betreffende gelijke onderwijskansen

Het decreet steunt op twee punten uit de grondwet: enerzijds het waarborgen van de passieve onderwijsvrijheid en anderzijds de toepassing van het gelijk-

heidsbeginsel. Het werd goedgekeurd op 28-06-2002 en verscheen in het Belgisch Staatsblad op 14-09-2002 (Decreet GOK). Hierbij aansluitend verscheen ook een aantal besluiten van de Vlaamse Regering (BVR GOK) en recentelijk wordt er gewerkt aan een eerste wijziging of bijsturing van het decreet (DECREET-GOKwijz).

Het onderwijskansenbeleid heeft een hele voorgeschiedenis die vooral geschreven werd in het basisonderwijs (voor wat het onderwijsluik betreft) en in het Sociaal Impuls Fonds (voor wat de welzijnssector betreft). Het decreet is eigenlijk het onder één noemer plaatsen van een aantal onderwijsprojecten om deze beter te kunnen koppelen aan het lokaal/regionaal kansenbeleid. De meest gekende projecten waren: het G.ON-project, inclusief onderwijs, anderstalige nieuwkomers, het onderwijsvoorrangsbeleid, NT2 en de zorgbreedte. De ervaring, opgedaan op al deze terreinen, wordt nu gebundeld zodanig dat er een doelgericht beleid kan gevoerd worden - niet alleen via de selectieve projectscholen - en het onderwijs een volwaardige partner kan worden op het terrein van de lokale kansarmoedebestrijding. Kansarmoede heeft immers steeds een onderwijsluik en dit kan alleen maar effectief opgelost worden door het onderwijs zelf mits een geïntegreerd samenwerkingsplan met de welzijnssector.

Het waarborgen van de onderwijsvrijheid

Met de leerplichtverlenging heeft de overheid een vrij drastische maar noodzakelijke ingreep gedaan op de individuele vrijheid. De overheid moet dan ook ernstige waarborgen geven dat deze leerplicht uiteindelijk ook resulteert in een maatschappelijke meerwaarde voor alle jongeren. Gezien de actieve onderwijsvrijheid wordt ons onderwijs voor een totaal nieuwe opdracht geplaatst. In het verleden was het enkel aan een minderheid van de jeugd gegund om tot hun meerderjarigheid te mogen schoollopen. Nu zijn alle jongeren eraan gehouden en wie nu zonder getuigschrift van volledig secundair onderwijs de school verlaat, staat zeer kwetsbaar op de arbeidsmarkt. De passieve onderwijsvrijheid impliceert dat een minimale startkwalificatie moet gegarandeerd blijven. De Europese Unie stelt dat de minimale startkwalificatie moet gelegd worden op het niveau van volledig secundair onderwijs. In de Belgische situatie komt dit neer op een opleidingsniveau van de derde graad BSO. Ondanks de lofwaardige inspanningen van afzonderlijke scholen dient men toch vast te stellen dat het onderwijs deze opdracht regionaal niet kan waarmaken. Een regionaal en schooloverstijgende aanpak is dan ook noodzakelijk geworden.

De problematiek van de maatschappelijke uitsluiting via het onderwijs neemt reeds een aanvang in de basisschool en wordt finaal bekrachtigd door een keuze voor een bepaalde secundaire school. Heel de problematiek van de passieve onderwijsvrijheid moet ernstig gerelativeerd worden. Uiteindelijk vormt deze passieve onderwijsvrijheid een continuüm. De absolute vrijheid heeft die jongere genoten, die bij het verlaten van het secundair onderwijs eender welke vorm

van hoger onderwijs of studierichting kan kiezen. Hiertegenover staat dat de jongere, die na zijn achtste jaar van de leerplicht het basisonderwijs moet verlaten en maar een didactisch niveau heeft van de tweede graad van het basisonderwijs, in het geheel geen keuze meer heeft omdat hij nooit uitzicht zal hebben op een minimale startkwalificatie. Hoe kan deze marge tussen maximale onderwijsvrijheid en afwezigheid van keuze onder controle gebracht worden? Dit zou de uitdaging moeten zijn voor het lokaal overleg..

De toepassing van het gelijkheidsbeginsel

Met het Decreet voor gelijke onderwijskansen wil de overheid werk maken van het juridisch gelijkheidsbeginsel. Gezien het juridisch principe van de actieve onderwijsvrijheid heeft de overheid hiervoor de medewerking nodig van de scholen. De scholen zijn dan ook moreel en juridisch gehouden om hun medewerking te verlenen aan de toepassing van het decreet. Doet een school dit niet dan is ze niet alleen in overtreding met de wet, maar handelt ze ook niet conform de grondwet.

Het decreet heeft drie pijlers: het inschrijvingsrecht (passieve onderwijsvrijheid), het regionale overleg en het geïntegreerd ondersteuningsaanbod.

- Het inschrijvingsrecht komt hierop neer dat ouders en meerderjarigen vrij zijn om een school te kiezen en dat scholen deze keuze dienen te respecteren onder de voorwaarde dat de aanmelders zich akkoord verklaren met het pedagogisch project van de school. Slechts in zeer bepaalde gevallen kan een leerling geweigerd of doorverwezen worden. De doorverwijzing kan verantwoord zijn in het kader van een spreidingsbeleid. Een school met een goede zorgbreedte kan veel, maar niet alles. Het verleden heeft voldoende aangetoond dat scholen slachtoffer werden van hun zorgbreedte. Omwille van een te grote toevloed van zorgbreedteleerlingen werden deze scholen uiteindelijk concentratiescholen. Een concentratieschool houdt een ernstige bedreiging in voor de actieve onderwijsvrijheid van de leerlingen omwille van een hoger risico op voortijdig schoolverlaten zonder minimale beroepskwalificatie.
- Het regionaal overleg is een noodzaak om te komen tot een regionaal spreidingsbeleid. De regelgever heeft wel bepaald hoe men regionaal moet vastleggen wanneer kan doorverwezen worden, maar dit is niet de hoofdtaak van het regionaal overleg. Het is wel belangrijk dat de scholen - samen met de andere actoren uit het maatschappelijk veld - zich leren informeren over de thematiek van de maatschappelijke uitsluiting en de inburgering en dat ze zouden komen tot een gemeenschappelijke visie en aanpak van deze problemen.
- Het geïntegreerd ondersteuningsaanbod is uiteindelijk het meest centrale luik van het decreet. De regelgever stelt hier - volgens het juridisch gelijkheidsprincipe - extra middelen ter beschikking op basis van objectief vastgestelde verschillen. Nu mag er nog discussie zijn over het criterium zelf en dan voornamelijk over de procedure, maar het principe is juridisch correct en de inhoud van het criterium is wetenschappelijk verantwoord.

Het participatiedecreet

Het decreet werd goedgekeurd op 01-04-2004, maar verscheen nog niet in het Belgisch Staatsblad. Het nieuwe participatiedecreet van 2004 treedt ten volle in werking op 1 september 2005 en is enkel van toepassing op het gesubsidieerd onderwijs. Voor het gemeenschapsonderwijs is er reeds eerder een gelijkwaardig participatiemodel uitgewerkt en in voege getreden. Inmiddels is er al wel een omzendbrief over deze materie verschenen (MNO/Participatie). Het decreet voorziet voor het secundair onderwijs dat de leerlingen betrokken worden bij de participatie voor een bepaald aantal items. Zo hebben de vertegenwoordigers van de leerlingenraad een adviserende stem in een aantal aangelegenheden zoals bepaald in art. 19 en 21 van het decreet.

Participatiedecreet: adviesrecht van de leerlingenraad in het secundair onderwijs

Artikel 19

De inrichtende macht vraagt de schoolraad advies over elk ontwerp van beslissing inzake:

- 1° de bepaling van het profiel van de directeur;
- 2° het studietoelaanbod;
- 3° het aangaan van samenwerkingsverbanden met andere inrichtende machten en met externe instanties;
- 4° de opstapplaatsen en de busbegeleiding in het kader van het door de inrichtende macht aangeboden vervoer;
- 5° de vaststelling van het nascholingsbeleid;
- 6° het beleid inzake experimenten en projecten.

Artikel 21

De inrichtende macht overlegt met de schoolraad over:

- 1° het opstellen of wijzigen van volgende regelingen:
 - a) het schoolreglement;
 - b) de lijst van bijdragen die aan de ouders kunnen worden gevraagd, evenals de regeling inzake de afwijkingen die op deze bijdrageregeling worden toegekend, voor zover deze regelingen niet zijn opgenomen in het schoolreglement;
 - c) het schoolwerkplan;
 - d) het beleidsplan of het beleidscontract dat de samenwerking regelt tussen de school en het CLB;
- 2° elk ontwerp van beslissing inzake:
 - a) de jaarplanning van extra muros-activiteiten en parascolaire activiteiten;
 - b) de infrastructuurwerken die niet onder het toepassingsgebied vallen van artikel 17, § 2, 1°, a) en c), van de wet van 24 december 1993 betreffende de overheidsopdrachten en sommige opdrachten voor aanneming van werken, leveringen en diensten;
 - c) de vaststelling van de criteria voor de aanwending van lestijden, uren, uren-leraar en punten;
 - d) het welzijns- en veiligheidsbeleid van de school;
 - e) de duur van de stageactiviteiten van de leerlingen en het tijdstip waarop zij worden georganiseerd.

Het is haast niet te geloven, maar wat eigenlijk de pedagogische evidentie zou moeten zijn, blijkt onderwijskundig een zware opdracht voor de school. Het uiteindelijke doel van de opvoeding is toch de volwassenheid, het kind laten uitgroeien tot een zelfstandig individu met zin voor verantwoordelijkheid. Nu blijkt

dit juist zo moeilijk om vorm te geven op school. Al jaren wordt er gesproken over participatie en mede-beheer. Een eerste Besluit van de Vlaamse Regering van het begin van de jaren negentig is niet zo positief uitgevallen (BVR-PART). Al jaren wordt er gesproken van een nieuw decreet en op 1 april 2004 was het dan zover (DECREET-PART). Hieraan voorafgaand verscheen in 1999 het Decreet op de leerlingenraden (DECREET-LLNRADEN) dat stelde dat elke school waar minstens één derde van de leerlingen erom vragen een leerlingenraad dient op te richten. De leerlingenraad is bedoeld als een adviesorgaan voor alle aangelegenheden die de leerlingen rechtstreeks aangebelangen. Hiertoe dient de directie al de noodzakelijke informatie te geven, de nodige infrastructuur beschikbaar te stellen en administratieve ondersteuning te verlenen. Aan de leerlingenraad kan maar moet geen directielid of onderwijzend personeel deelnemen.

Dit participatiedecreet is een juridisch sluitstuk, maar participatie reikt pedagogisch en onderwijskundig veel verder. Momenteel krijgen de leerlingenraden wel externe steun van onder meer het Steunpunt Leerlingenparticipatie (STEUNPUNT) en de Vlaamse Scholierenkoepel (VSK). Een schoolbeleid, gedragen door een methodiek en materiële ondersteuning, zijn echter onmisbaar. In deze methodiek is het goed om onderscheid te maken tussen informele en formele participatie. Het is ook goed te beseffen dat zo een methodiek ook items kan inhouden die op het eerste gezicht zeer ver gaan, nl. leerkrachtenevaluatie.

De informele participatie

Leerlingenparticipatie is niet te reduceren tot alleen maar inspraak. Participatie is een belangrijk kenmerk van de schoolcultuur: actieve deelneming, vrije meningsuiting en overleg. Het is dan ook rond deze drie thema's dat de betrokkenheid van leerlingen op de school werd onderzocht door de Vakgroep Sociologie - Onderzoeksgroep TOR van de VUB in opdracht van het Departement Onderwijs. De onderzoeksgroep heeft zowel de directies als de leerlingen van 89 scholen bevestigd. Het betrof 7144 leerlingen uit het vierde en zesde jaar van de vier onderwijsvormen over de netten heen.

De onderzoekers stellen vast dat zowel de leerlingen als de directies een voorkeur hebben voor informele leerlingenparticipatie. "Ongeveer 80% van de leerlingen vindt vrije meningsuiting, open discussies met leerkrachten en een goede informatiedoorstroming in de school belangrijk tot zeer belangrijk." (De Graaf, Saskia, 2001). Toch stellen de onderzoekers zich eerder gereserveerd op ten aanzien van deze open en participatieve schoolcultuur en zien ze nog heel wat pijnpunten. Zo zijn niet alle groepen even sterk betrokken op extracurriculaire activiteiten (vooral het BSO, de vierdejaars en nieuwe leerlingen ontbreken al eens op het appèl). De inspraak beperkt zich veelal tot de leefomgeving met uitsluiting van de leeromgeving en slechts eenderde van de scholen haalt het niveau van de formele participatie.

De leerlingenraad als formele participatie

Leren participeren is een groeiproces. Hoe ouder de leerlingen hoe verder de verantwoordelijkheid kan gaan en hoe ruimer het territorium kan worden. Zo is het niet uit te sluiten dat leerlingen van de derde graad participeren aan het schoolbestuur om kennis te kunnen maken met het functioneren van een vertegenwoordigingsdemocratie. Participatie is niet alleen een leerproces voor de leerlingen maar ook voor de school. Zo is het niet zonder gevaar onmiddellijk de hoogste trede op de participatieladder te willen realiseren. De school moet samen met de leerlingen eerst voldoende ervaring hebben opgedaan rond zeer essentiële concepten binnen het participatiebeleid: het belang van open informatieverstrekking, de beperktheden van adviesverstrekking, de grenzen van de overlegbevoegdheid,... Zonder goede strategie riskeer je dat de inbreng van de volwassenen bij het nemen van beslissingen ontaardt tot het nemen van drastische maatregelen en het ontnemen van beslissingsbevoegdheid aan de jongeren. Je staat dan verder af van je doel dan ooit voordien.

De kern van de pedagogische thematiek ligt in de omschrijving: "de constructieve dialoog binnen een hiërarchische relatie". Leerlingen zitten in een afhankelijkheidsrelatie tegenover de school. Deze afhankelijkheid impliceert echter geen totale afhankelijkheid. Het inschatten van de handelingsbekwaamheid van de leerlingen wordt niet alleen bepaald door het pedagogisch concept van de school, maar ook door haar democratische opvattingen. Niet zelden staan ook misopvattingen over het inspraakconcept een betere participatie in de weg. Misopvattingen die veelal teruggaan op een te enge invulling van het begrip democratie, waarbij participatie geassocieerd wordt met vertegenwoordigingsdemocratie. Dan krijg je al vlug discussies en principiële stellingneming, niet alleen over structuren en vergadermodellen, maar ook over bevoegdheden en over territoriumafbakening. Het hekken gaat helemaal van de dam van zodra men een imitatie beoogt van het grote politieke forum met zijn verkiezingen en representatieve vertegenwoordiging. Je mag de waarden niet uit het oog verliezen die aan de basis van de democratie liggen en die binnen het pedagogische project van de school vorm en inhoud dienen te krijgen: wederzijdse verantwoordelijkheid, wederzijdse erkenning, eerbied voor elkaars opinie,...

Geeft de school geen bredere invulling aan participatie en inspraak dan loopt ze het risico te verzeilen in "tokenisme" of "schijninspraak". De school kan dan bogen op een leerlingenraad of scholierenparlement, maar uiteindelijk hebben de leerlingen niets te zeggen omdat ze niet mogen participeren aan de beleidsstructuren van de school. Sherry Arnstein onderscheidt een achttal vormen van participatie: drie eigenlijke en vijf expliciete participatievormen (Arnstein, Sherry, 1969, 32). In de drie oneigenlijke vormen van participatie wordt de leerling beschouwd als object: hij wordt ingezet voor een doel (manipulation), hij mag meedoen en iets inbrengen (decoration) of hij mag heel symbolisch doen alsof (tokenism). In de vijf andere vormen van participatie krijg

je een gradatie te zien aan inspraak, waarbij de leerling als subject wordt aanvaard. In de laagste vorm van participatie gaat het om zeer beperkte initiatieven van de volwassenen, waarbij de jongeren hun eigen verantwoordelijkheden mogen nemen na grondig geïnformeerd te zijn (assigned but informed). Een iets hogere vorm komt erop neer dat de volwassenen vooraf overleg plegen met de jongeren en ook rekening houden met de standpunten van de jongeren vooraleer het eigenlijke initiatief van start gaat (consulted and informed). In een nog hogere vorm van participatie worden belangrijke beslissingsmomenten bij de jongeren gelegd (adult-initiated, shared decisions with children). Als voorlaatste vorm komt het initiatief van de jongeren en hebben zij ook de leiding (child-initiated and directed). Ten slotte is er de allerhoogste vorm waarbij het initiatief bij de jongeren ligt en waarbij er momenten zijn waarop de volwassenen mee kunnen beslissen (child initiated, shared decisions with adults).

De drie laagste vormen van participatie worden het meest frequent toegepast in ons onderwijs. Ze zijn echter niet zonder gevaar. Ze geven de leerlingen het gevoel gebruikt te worden door het systeem. Ze kunnen een positieve inhoud en betekenis hebben, maar dan mag de participatie zich niet beperken tot deze drie vormen alleen. In de vijf eigenlijke vormen van participatie gaat het om de kern van de zaak: de leerlingen leren verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen territorium.

De leerkrachtenevaluatie door de leerlingen

Is het domein van de leeromgeving nog eerder een terrein dat voor de leerlingenparticipatie zeer omzichtig betreden wordt dan is het tuintje leerkrachtenevaluatie onbetreden terrein. Tenzij natuurlijk voor wetenschapsvorsers die er zich over verbazen dat dit onderwerp in de taboesfeer blijft hangen. Leerlingen evalueren de leerkrachten voortdurend en dit al jaar en dag. De leerkrachten hebben er geen verhaal tegen. Door het op te nemen in het participatiebeleid van de school, krijgen de leerkrachten er wel vat op.

In overleg met de Vlaamse Scholierenkoepel werd een onderzoek doorgevoerd door de Vakgroep Sociale Agogiek van de Universiteit van Gent rond dit thema. Het onderzoek werd gehouden in een dertigtal klassen gespreid over drie scholen. In het totaal werkten 13 leerkrachten mee en 511 leerlingen. Uit dit onderzoek bleek dat leerlingen een eerlijk en genuanceerd oordeel kunnen vellen over leerkrachten en dat leerkrachten deze evaluaties kunnen gebruiken om de kwaliteit van hun onderricht te verbeteren. Het grote knelpunt is wel het motiveren tot medewerking van de leerkrachten (Schillemans Leen, 2002).

Afsluiter

De tijd is voorbij dat - voor het secundair onderwijs althans - de schoolcultuur in het verlengde lag van de gezinscultuur en dat er grote eensgezindheid was tussen de respectievelijke gezagsinstanties. Had je op

school een straf gekregen dan mocht je een supplementje verwachten thuis. Die eenduidigheid is met de democratisering van het secundair onderwijs verdwenen.

Inmiddels is het voor heel wat ouders duidelijk geworden dat je binnen één generatie de sociale ladder kunt beklimmen maar ook afdalen. De leerplichtverlenging heeft - zeker op dit punt - de ouders niet gerustgesteld. Je krijgt dan al vlug de reactie van de meest bewuste ouders dat ze de school om verantwoording vragen wanneer ze de toekomst van hun kind bedreigd weten. Het kan de school alleen maar ten goede komen wanneer er een open klimaat heerst waarbinnen ook de moeilijkste thema's bespreekbaar kunnen gesteld worden. Procedures ter zake kunnen uiteindelijk het onderlinge vertrouwen alleen maar ten goede komen. Ingeval er dan toch een jurist opdaagt dan nog is er geen reden tot paniek. Uiteindelijk is een jurist in eerste instantie een bemiddelaar die een rechtsgeeding wil voorkomen. Een overleg met een jurist naar aanleiding van een geschil kan uiteindelijk de school ten goede komen door het bijstellen van de regels of de procedures opdat de feiten zich in de toekomst niet meer zouden herhalen. Het meest positieve punt van de juridisering in het onderwijs is en blijft echter het pedagogisch en onderwijskundig aspect van het leren omgaan met wettelijke regels als basis van een democratisch samenlevingsmodel.

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

Noten

¹ Na overleg met de redactie van het didactisch-pedagogisch tijdschrift IVO wordt dit artikel gelijktijdig gepubliceerd in IVO en Welwijs.

Bibliografie

- AKKERMANS, P., Onderwijs in internationale verdragen. TORB, 1992-1993, 5-6, 296-300.
- ARNSTEIN, Sherry, *Eight levels of young people's participation in projects*. - In: VAN DINTER, F., (red) *Inpraak & participatie op school. Naar een leerlingbetrokken school*. Antwerpen, Standaard Uitgeverij, 1999, 199 pp.
- BVR-MOD, **1/03/2002** - Besluit van de Vlaamse regering betreffende het experimenteel secundair onderwijs volgens een modulair stelsel (B.S. 19/06/02)
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13313>
- BVR-SO-91, **13/03/91** - OPGEHEVEN: Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs. (B.S. 17/05/91)
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=1>
- BVR-SO-02, **19/07/2002** - Besluit van de Vlaamse regering betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13329>
- BVR-GOK, **12/12/03** - Besluit van de Vlaamse regering betreffende de integratie van leerlingen met een matige of ernstige verstandelijke handicap in het gewoon lager en secundair onderwijs (B.S. 2/03/04)
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13454>
- **6/09/02** - Besluit van de Vlaamse regering betreffende tijdelijke projecten inzake kunstinitiatie voor kansarme en/of allochtone minderjarigen. (B.S. 6/11/02)
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13318>

- **27/09/02** - Besluit van de Vlaamse regering betreffende de Commissie inzake leerlingenrechten. (B.S. 31/10/02)
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13317>
- **28/06/02** - Besluit van de Vlaamse regering betreffende de lokale overlegplatforms inzake gelijke onderwijskansen. (B.S. 24/09/02)
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13302>
- BVR-PART, **23/07/92** - Besluit van de Vlaamse Regering houdende samenstelling en werking van de participatiecolleges zoals bedoeld in hoofdstuk VI van het decreet van 23 oktober 1991 betreffende de medezeggenschap in het gesubsidieerd onderwijs (B.S. 18/09/92)
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12349>
- DECREET-GOK, Decretenbundel
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/bundel/gokI.htm>
- **29/06/02** - Decreet gelijke onderwijskansen-I
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13298>
- DECREET-GOKwijz., Decretenbundel houdende wijzigingen van het decreet van 28-06-2002
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/bundel/GOKI-wijz1.htm>
- DECREET-LLNRADEN, **30/03/99** - Decreet houdende de leerlingraden in het secundair onderwijs. (B.S. 11/05/99)
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12979>
- DECREET- PART, **01/04/04** - Decreet betreffende participatie op school en de Vlaamse Onderwijsraad
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12979>
<http://jisp.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2003-2004/g1955-23.pdf>
- DE GRAAF, Saskia, Hoe leerlingbetrokken zijn onze scholen? Inpraak, overleg en actieve deelname van Vlaamse leerlingen. Welwijs, 2001 (12), n° 4, 3-10.
- Nova et Vetera, Verhalen uit de praktijk. In: Nova et vetera, Thema-nummer: Vrouwe Justitia op school - Juridisering en onderwijs, 1996 (84), n° 1-2, 5-10.
- UNICEF, Full text of the Convention
<http://www.unicef.org/crc/fulltext.htm>
Verdrag inzake de Rechten van het Kind (20 november 1989)
<http://www.argo.be/ond/ccv/recht/verdr.htm>
- LENAERTS, K., Het onderwijs in het Europees recht na 'Maastricht'. TORB, 1992-1993, N° 5-6, 264-281.
- MAES, C., Rechten van het Kind... en verder. - In: *Kinderrechten-giDS*, Gent, Muys & Breesch, Deel 1-1.1, 1-16.
- MNO/Participatie, GD/2004/3 - Lokale participatieregeling in het basis en secundair onderwijs
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13494>
- RAES, K., De morele betekenis van het betoog over de rechten van het kind. - In: *KinderrechtengiDS*, Gent, Muys & Breesch, Deel 1-1.1, 1-16.
- SCHILLEMANS, Leen, Leerlingenparticipatie in het Vlaams secundair onderwijs. Leerlingen geven leerkrachten feedback, een participatiemethodiek. Welwijs, 2002 (13), n° 1, 8-13.
- STEUNPUNT, <http://www.leerlingenparticipatie.be>
- TALLON, J., VAN DEN VREKEN, C., Omgaan met verschillen in de klas. Geïntegreerde aanpak van de B-stroom in de eerste graad van het secundair onderwijs op het niveau van de klas. DVO-studies en documenten, Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2000, 222 pp.
- VAN SLYCKEN, Lena, De rechtspositie van de meerderjarige leerling in het secundair onderwijs. TORB, 1991-1992, N° 1, 25-36; id., De rechtspositie van de meerderjarige leerling in orde-, tucht-, en evaluatiereglementering in het secundair onderwijs. TORB, 1991-1992, n° 2, 93-102
- VAN ORSHOVEN, P., Het onderwijs is vrij. Het recht op onderwijs in het nieuwe artikel 17 van de Belgische Grondwet. Jura Falconis, 1989-1990, n° 4, 505-523.
- VENY, L., De implementatie van de internationale verdragen in de Belgische rechtsordering. TORB, 1992-1993, 5-6, 301-314.
- VERHELLEN, E., Het VN-Verdrag inzake de rechten van het kind, - In: VERHELLEN, E., et al., *Kinderrechten-giDS*, Gent, Muys & Breesch, Deel 1-1.1, 1-24.
- VERSTEGEN, R., Loopt het verkeerd? Beschouwingen bij het binnendringen van het recht in de pedagogische relatie. In: Nova et vetera, Thema-nummer: Vrouwe Justitia op school - Juridisering en onderwijs, 1996 (84), n° 1-2, 11-19.
- VERHOEVEN Johan, Recht of krom: over een troebele maatschappelijke bril. In: Nova et vetera, Thema-nummer: Vrouwe Justitia op school - Juridisering en onderwijs, 1996 (84), n° 1-2, 20-35.
- VSK, <http://www.vsknet.be/>

KINDERMISHANDELING: CIJFERS ZEGGEN NIET ALLES?

Een kritische beschouwing

Het is ondertussen 25 jaar geleden dat het eerste Vlaamse vertrouwenscentrum kindermishandeling van start ging in Antwerpen, het toenmalige vertrouwensartsencentrum. De andere centra zijn iets jonger, maar de zes Vlaamse vertrouwenscentra (Antwerpen, Brugge, Brussel, Gent, Hasselt en Leuven) kunnen toch terugkijken op een paar decennia ervaring in de aanpak van kindermishandeling. Elk jaar is het daarbij voor veel mensen uitkijken naar de cijfers. Hoeveel meldingen zijn er geweest? Wie meldt er? Waarom wordt er gemeld? Wat willen deze cijfers zeggen? Meestal trekken deze cijfers ook de aandacht van de pers. Dit jaar was er minder aandacht voor de statistische gegevens over de meldingen van kindermishandeling. Het is echter wel nuttig om even stil te staan bij deze cijfers en ook al zeggen ze zeker niet alles, ze zijn op zijn minst voer voor discussie.

Evolutie van het aantal meldingen bij de vertrouwenscentra

Tussen 1997 en 2003 werden bij de zes Vlaamse centra ongeveer 35000 kinderen aangemeld. Ter verduidelijking: dit is 40/10000 kinderen onder 18 jaar gemeld aan één van de centra. In 2003 is dat 61/10000 Vlaamse jongeren jonger dan 18 jaar. Deze stijging is onderhevig aan fluctuaties: zo was er in 2002 een fikse stijging van het aantal meldingen en is er voor 2003 een lichte daling ten opzichte van 2002. Er is dus over de laatste 6 jaar een stijging van het aantal meldingen van 50 % en over de laatste 10 jaar bijna een verdubbeling. Dit lijken misschien hoge cijfers, maar ongeveer 2,5 -5/ 1000 kinderen zijn slachtoffer van één of andere vorm van mishandeling, wat meteen betekent dat heel wat mishandelde kinderen niet bij één van de centra worden aangemeld.

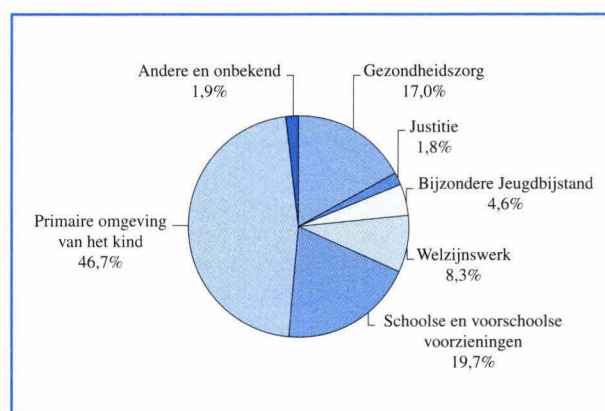
Hierna zal wat dieper ingegaan worden op de cijfers voor Vlaanderen van 2003.

Wie zijn de melders?

Het valt op dat reeds verschillende jaren het grootste aantal meldingen komt uit de primaire omgeving van het kind. Dit lijkt misschien logisch, want het zijn tenslotte de mensen die dichtst bij een kind staan, die het best weten wat er met het kind aan de hand is. Binnen deze groep is het dan nog het vaakst de moederfiguur die meldt (35,4 %), gevolgd door andere gezins- en familieleden (21,7 %), burens en kennissen (20,2 %) en vaderfiguren (15,2 %).

Wie echter reeds melding maakte van een situatie waarbij mishandeling werd vermoed, weet dat melden niet zo gemakkelijk is. Heel vaak moet je over een niet zo lage drempel alvorens deze stap te zetten. Waarschijnlijk zijn allerlei conflicten, naast oprechte ongerustheid, mee verantwoordelijk voor dit hoge cijfer. Het is volgens de beschikbare informatie actueel niet mogelijk om uit te maken in welke mate bijvoorbeeld, het aandeel van echtscheidingen dit cijfer beïnvloedt. Naast de primaire omgeving is ook de hulpverlening een belangrijke bron van meldingen. De "hulpverleners" vertegenwoordigen ongeveer 1/3 van de meldingen (31,8%). Hieronder verstaan wij allerlei diensten uit gezondheidszorg, welzijnswerk, justitie en bijzondere jeugdbijstand. Voor wat de sector gezondheidszorg betreft komt € meldingen van preventieve diensten (voornamelijk Kind en Gezin). Dit is een belangrijk deel maar gezien de aard van de problematiek nog veel te weinig. Er is dus nog steeds nood aan het versterken van een degelijk preventief beleid rond kindermishandeling.

Traditioneel blijven ook schoolse en voorschoolse voorzieningen een belangrijke bron van meldingen. Ongeveer 1/5 meldingen (19,7%) komen van mensen die rechtstreeks in



contact komen met kinderen binnen een school of voorschoolse voorzieningen of via het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB). Opvallend blijft ook dat 20,7 % van de melders beroep blijft doen op de mogelijkheid anoniem te blijven ten opzichte van de aangemelde betrokkenen. In het algemeen gaat het in dit geval over mensen uit de primaire omgeving van het kind, maar ook bij professionele melders wordt nog regelmatig anonimiteit gevraagd (afhankelijk van de categorie van 5-40%). Dit maakt sommige situaties soms moeilijk werkbaar, aangezien de informatie van de melder soms de enige is die de ongerustheid naar een kind onderbouwt, zodat in dergelijke situaties anonimiteit zorgt voor heel wat problemen naar een concrete aanpak toe.

Wie en wat wordt gemeld?

In 2003 werden in totaal 7779 kinderen gemeld bij één van de zes Vlaamse centra. Bijna driekwart van de aangemelde kinderen zijn jonger dan 12 jaar en meer dan 50 % jonger dan 9 jaar. De grootste groepen zijn de kinderen tussen 3 en 6 jaar en tussen 6 en 9 jaar (elk 20%). Meldingen over meisjes vormen de meerderheid (56,2 %) behalve in de categorie kinderen jonger dan 1 jaar.

Verskillende vormen van mishandeling worden aan de centra gemeld:

Incest	14,4 %
Seksueel misbruik (geen incest of onbekend)	8,1 %
Lichamelijke mishandeling	17,4 %
Lichamelijke verwaarlozing	12,4 %
Emotionele mishandeling	11,2 %
Emotionele verwaarlozing	6,8 %
Münchhausen syndrome by Proxy	0,3 %
Risicosituaties	15,6 %
Onduidelijke problematiek	8,0 %

Ander probleem, geen mishandeling	4,4 %
Verwerkingsproblematiek	1,4 %

Het spreekt vanzelf dat deze verzamelde cijfers slecht een gemiddelde zijn. Er zijn dan ook, zij het vaak kleine, verschillen tussen de verschillende centra. Bovendien worden kinderen soms ook tegelijkertijd aangemeld voor verschillende vormen van kindermishandeling, bijv. lichamelijk en emotioneel. Op deze verschillen wordt hier niet dieper ingegaan. Er is wel voor het eerst een dalende tendens in het aantal meldingen van incest, iets wat ook internationaal wordt waargenomen.

Een kritische beschouwing

Cijfers springen vaak in het oog, maar zeggen niet alles. Met cijfers kun je bij wijze van spreken alles bewijzen of ontkrachten. In de eerste plaats is het belangrijk te vermelden dat het hier gaat over de cijfers van de meldingen. Kind en Gezin registreert alle gegevens van alle meldingen bij de VK's via meldingsformulieren en daarnaast ook de gegevens na evaluatie van de melding door de centra via zogenaamde opvolgformulieren. Sedert meerdere jaren worden enkel de gegevens van de meldingsformulieren verwerkt, zodat we het hier enkel hebben over gevallen waarbij de evaluatie door het Centrum nog niet is gemaakt. Het is dus zelfs niet zo dat al deze aangemelde gevallen ook als kindermishandeling worden weerhouden na evaluatie van de opvolgformulieren. Bovendien komen er ook gevallen van kindermishandeling terecht bij andere diensten: politie, comité bijzondere Jeugdzorg, parket, jeugdrechtsbank, geestelijke gezondheidszorg, enz.

Deze diensten hebben elk hun eigen registratiesysteem, zodat het in Vlaanderen actueel onmogelijk is om een idee te hebben hoe vaak kindermishandeling wordt gezien in onze populatie. Enige voorzichtigheid is dus geboden. Zo weten we ook niet hoeveel van de meldingen uit de omgeving van het kind, die door een vader of een moeder worden gedaan, te maken hebben met echtscheidingsproblematiek. De informatie hierover wordt wel geregistreerd maar actueel niet gebruikt in de evaluatie van de cijfers. De voornaamste reden hiervoor is tijdsgebrek, naast het ontbreken van een organisatie, die als taak heeft onderzoek te doen naar de problematiek van kindermishandeling. We moeten vaststellen dat in ons land geen of nauwelijks onderzoek is gedaan in verband met kindermishandeling. Dit zorgt er trouwens voor dat het moeilijk is om de echte waarde van het model van de vertrouwenscentra in ons land hard te maken op een wetenschappelijk verantwoorde manier. De centra moeten dus vooral beroep doen op hun ervaring en op tendensen in het werkveld om een idee te geven over de evolutie van de laatste jaren. De eerste vaststelling daarbij is dat de werkdruk blijft stijgen, deels door een toenemend aantal meldingen, deels door de stijgende complexiteit van deze meldingen. Dat de vragen aan de centra complexer worden kent vele redenen. De meeste diensten die met kindermishandeling worden geconfronteerd zetten vandaag de dag zelf een aantal stappen naar verdere hulpverlening. Dit houdt in dat een aantal gevallen wordt opgelost zonder tussenkomst van een VK. Dit valt aan te moedigen, maar tegelijkertijd missen we hierdoor natuurlijk een aantal gevallen dat niet geregistreerd wordt.

Daarnaast wordt vaker en vaker de vraag gesteld aan de VK's om verantwoordelijkheid op te nemen in gevallen waarin de reeds betrokken hulpverleners de situatie als te zwaar beschouwen of in gevallen waar de vraag naar tussenkomst van beschermende instanties zoals de jeugdrechtsbank zich aandient. Het is dus niet omdat een aantal diensten zelf een stuk van de weg aflegt naar verdere hulpverlening dat de

centra ontlast worden. In tegendeel, het is juist deze beweging die ervoor zorgt dat andere hulpverlenende diensten met hun vragen komen op het moment dat de hulpverlening vastloopt of in het geval van ernstige, zware gevallen van kindermishandeling en misbruik, waarbij werken binnen vrijwilligheid moeilijk wordt. Bovendien worden alle vertrouwenscentra de laatste jaren geconfronteerd met steeds schrijnender situaties van mishandeling, die op een harde manier wijzen op het feit dat het met heel wat gezinnen niet zo goed gaat. Getuige daarvan zijn ook de sporadische, maar daarom niet minder appellerende gevallen van fatale mishandeling en kindermoord, waarover de media zo graag berichten als voorbeeld van falende hulpverlening of bescherming, maar waarin ze steeds weer vergeten te wijzen op de maatschappelijke evoluties, die hiermee verbonden zijn (toenemende armoede, economische beleidsprioriteiten, deels ontoereikende hulpvoorzieningen,...).

Een andere factor die bijdraagt tot de verhoogde werkdruk is het steeds wisselend werkveld dat steeds in beweging is en waarbij nu de Integrale Jeugdzorg voor de deur staat. Dit houdt in dat binnen de sector moet gezocht worden naar een betere positionering, maar ook dat er op zeer regelmatige basis en op verschillende niveaus van het beleid aan overleg moet worden deelgenomen, wat een erg noodzakelijk maar bijzonder tijdrovend deel geworden is van ons werk.

Conclusie

De vertrouwenscentra kindermishandeling in Vlaanderen nemen sedert een paar decennia jaarlijks enkele duizenden meldingen op van vermoedelijke kindermishandeling. Het aantal kinderen dat bij de centra gemeld wordt is slechts een deel van alle kinderen in onze bevolking die mishandeld worden. Ook andere diensten en voorzieningen vangen deze kinderen op. In welke mate, is echter onbekend en ook al zijn de VK's het meldpunt met de meeste ervaring en deskundigheid inzake kindermishandeling, de cijfers waarover zij beschikken zeggen niet alles. Er is dringend nood aan enerzijds een evaluatie van het aanbod aan hulpverlening rond kindermishandeling, de vertrouwenscentra in de eerste plaats, en anderzijds aan het opstarten van wetenschappelijk onderzoek naar deze problematiek in ons land.

Los van deze vaststelling staat dat de taken van de centra niet gemakkelijker worden en dat het aanbod aan diensten die wij kunnen bieden, bij momenten kleiner is dan de vraag van onze cliënten, professionele en andere. Een degelijk en onderbouwd plan, dat zorgt dat ook in de toekomst de problematiek van mishandeling op een deskundige wijze zal worden aangepakt, is dan ook niet alleen een uitdaging voor de zes Vlaamse vertrouwenscentra, maar ook voor de Vlaamse Regering.

Johan MARCHAND

Kinderarts-Vertrouwensarts
Hoofd Vertrouwenscentrum Kindermishandeling
Brussel
Laarbeeklaan, 101
1090 Brussel

Bibliografie

- Kind en Gezin, Jaarverslag 2003
- Kind en Gezin, Het Kind in Vlaanderen 2003
- Why is sexual abuse declining? A survey of state child protection administrators.
- Child Abuse Negl. 2001 Sept. 25(9):1139-58. Jones LM, Finkelhor D, Kopiec K



OP WEG NAAR EEN HOLEBI-VRIENDELIJKE SCHOOL?

Resultaten van de scholierenenquête 2003

Op maandag 26 januari 2004 stelde Vlaams minister van Onderwijs en Vorming, Marleen Vanderpoorten, de 'Scholierenenquête 2003' van de vzw De Holebifabriek voor. Deze enquête werd uitgevoerd door de Universiteit Antwerpen (onder leiding van Professor Koen Pelleriaux), gefinancierd door minister Vanderpoorten en gedeeltelijk logistiek ondersteund door de Holebifederatie. Dit artikel geeft een korte beschrijving van de resultaten van deze bevraging.

De Holebifabriek¹ is een Vlaamse vzw die projecten opzet waarin jongeren en holebiseksualiteit² centraal staan. De term 'holebi's' omvat homo's, lesbiennes en bi's. De doelstelling van de Holebifabriek is het organiseren en ondersteunen van initiatieven die bijdragen tot het welzijn van holebi-jongeren.

Centraal in de werking van de Holebifabriek staat het radioprogramma 'Uit de Kast'³. Wekelijks zorgt een groep vrijwilligers voor een uur uitzending die verstuurd wordt naar een twintigtal lokale radiozenders. 'Uit de Kast' richt zich voornamelijk tot jongeren die hun 'coming out'⁴ nog niet of nog maar net hebben gedaan. Coming out in al zijn aspecten krijgt dan ook een ruime aandacht in het programma. Daarnaast is er ook plaats voor actualiteit, sferereportages en portretten.

Een tweede belangrijke verwezenlijking van de Holebifabriek is de educatieve video 'Sam & Lisa'⁵. Zo'n twee jaar geleden werd deze video in opdracht en met steun van de Vlaamse Overheid verspreid naar alle Vlaamse secundaire scholen. In de video spreken twee jongeren over hun holebiseksualiteit: coming out bij ouders en vrienden, reacties uit de omgeving. Daarnaast stellen ze ook verschillende organisaties uit het holebimilieau voor, zoals jongerengroepen, de Holebifoon en Wel Jong Niet Hetero. Bij de video hoort ook een uitgewerkt lessenspakket voor de derde graad secundair onderwijs.

De 'Scholierenenquête 2003'⁶ vormt de derde pijler in de werking van De Holebifabriek. Het is een groot-schalig onderzoek waarbij jongeren worden ondervraagd over hun houding ten opzichte van holebiseksualiteit. Als uitbreiding werd in samenwerking met de Gentse Artevelde Hogeschool een begeleidende

brochure 'Op weg naar een holebivriendelijke school' opgesteld.

In 2001 pakte de Holebifabriek reeds een eerste keer uit met de 'Scholierenenquête 2001'. Daarbij werden 7.385 scholieren in 38 Oost-Vlaamse secundaire scholen ondervraagd. Daaruit bleek dat het overgrote deel van de scholieren vindt dat scholen tekortschieten in hun informatieverstrekking over holebiseksualiteit. Bovendien bleken heel wat jongeren die homo, lesbisch of bi zijn, thuis, op school of onder vrienden, bang om hun coming out te doen uit vrees voor negatieve reacties. Een vrees die misschien niet helemaal gegrond is, omdat uit die eerste enquête gebleken is dat de houding van jongeren tegenover holebi's overwegend positief is. De Scholierenenquête 2001 wees verder ook uit dat de deelnemende scholieren na het invullen van de vragenlijst enthousiast waren om verder te praten over holebiseksualiteit. Daarom organiseerde de Holebifabriek tijdens 'De week van de diversiteit' in 2003 de tweede scholierenenquête en deze keer werden alle Vlaamse scholen uitgenodigd om deel te nemen. Uiteindelijk bleek dat een kwart van de scholen die in aanmerking kwamen, effectief meedeed (183 scholen) en dat 16% van alle leerlingen uit de tweede en derde graad (41.413 scholieren) de enquête invulden. De enquête bevatte vier delen. In een eerste deel werd gepeild naar enkele achtergrondkenmerken van de scholieren, zoals leeftijd, geslacht, onderwijsvorm. Een tweede deel bevroeg de houding ten opzichte van holebi's en de eigen geaardheid. In het derde deel werden stereotypen opgesomd die leerlingen al dan niet konden ontkrachten. Het vierde deel tenslotte, vroeg naar de houdingen van leerkrachten, school, ouders en vrienden in verband met holebiseksualiteit.

Hoeveel holebijongeren tellen onze Vlaamse scholen?

Iets meer dan 2% van de deelnemende jongeren zegt holebi te zijn. Dit geldt zowel voor de jongens als de meisjes. Jongens lijken wat rigider te zijn inzake hun seksuele relaties. Zo zegt 90% van de jongens nooit te zullen experimenteren met iemand van hetzelfde geslacht. Bij de meisjes gaat het om 70%. Vier procent van de jongens zegt seksuele ervaringen te hebben met andere jongens. Bijna 6% van de meisjes zegt seksuele ervaringen te hebben met een ander meisje.

Wat weten scholieren over holebiseksualiteit?

Slechts eenvierde van de jongeren meent dat de school voldoende informatie geeft over holebiseksualiteit. Eenvijfde geeft aan dat leerkrachten praten over holebiseksualiteit als iets positief en/of evenwaardig aan heteroseksualiteit.

Ongeveer eenderde van de respondenten zegt geen holebi's te kennen. Wel blijkt 90% van de leerlingen te denken dat seksuele geaardheid ondermeer een kwestie van vrije keuze is. Een kleine helft van de scholieren meent dat seksuele geaardheid aangeboren is.

60 tot 70% van de bevroagde jongeren meent dat een gewone vriendschapsrelatie met holebi's mogelijk is. Toch willen ze niet met hun holebivriend(in) mee naar een holebifuij.

Welke rechten en eigenschappen kennen scholieren toe aan holebi's?

86% van de respondenten vindt dat holebi's moeten kunnen huwen. Tussen de 40 en 50% vindt dat holebi's ook de kans moeten krijgen om kinderen op te voeden.

De respondenten kregen enkele stereotypen voorgesteld met de vraag aan te geven in welke mate ze het eens zijn met deze stellingen. De echt negatieve stereotypen werden door de overgrote meerderheid van de respondenten afgewezen. Zo is slechts 7% van de scholieren het eens met de stelling dat lesbiennes mannenhaatsters zijn. Bijna 6% denkt dat homo's vaak pedofielen zijn. Minder negatief klinkende stereotypen worden door een groter deel van de leerlingen aanvaard. Bijna een kwart van de leerlingen is het bijvoorbeeld eens met de stelling dat homo's altijd opzichtig gekleed zijn.

Hoe schatten scholieren de reacties in van hun ouders, vrienden, klasgenoten en school ten opzichte van holebi's?

Slechts de helft van de bevroagde jongeren denkt dat holebiseksualiteit thuis bespreekbaar zou zijn en minder dan de helft meent dat hun lief thuis welkom zou zijn in het geval dat het lief van hetzelfde geslacht is als de respondent. Toch lijken leerlingen de reacties



van hun vrienden nog negatiever in te schatten als de reactie van hun ouders. Minder dan de helft van de jongeren (43%) zou zijn/haar vrienden vertellen dat hij/zij holebi is. Een derde denkt dat de meeste vrienden negatief zouden reageren als ze zouden toegeven holebi te zijn. De leerlingen zijn ook niet zeker van een positieve reactie op school mochten ze uitkomen voor hun andere geaardheid. Bijna driekwart van de respondenten zegt dat hij/zij niet zou durven uitkomen voor zijn/haar geaardheid tegenover de klasgenoten. 40% denkt dat sommige leerkrachten negatief zouden reageren. Tweederde van de leerlingen denkt dat veel medeleerlingen negatief zouden reageren als iemand van de klas zou uitkomen voor zijn/haar andersgeaardheid. Toch zegt 70% dat holebiseksualiteit bespreekbaar is op school. Drie op vijf leerlingen denken dat de school zou toelaten een affiche op te hangen van een holebifuij.

Welke achtergrondkenmerken van jongeren spelen bij hun houding ten aanzien van holebiseksualiteit?

De socio-economische achtergrond van jongeren blijkt een niet te verwaarlozen rol te spelen in hun houding ten aanzien van holebiseksualiteit. Een hogere socio-economische status gaat samen met een positievere houding ten opzicht van holebi's. Deze jongeren schatten het thuisklimaat en de houding van vrienden ten opzichte van holebi's positiever in dan jongeren met een lagere socio-economische status. Deze laatste groep jongeren acht de mogelijkheid om een gewone omgang te hebben met holebi's kleiner.

Meisjes en jongens verschillen in sterke mate inzake hun houding ten opzichte van holebi's. Meisjes staan veel positiever tegenover holebi's dan jongens. Meisjes schatten het klimaat tegenover holebi's onder de vriendengroep veel positiever in dan jongens, ze geven holebi's gemakkelijker evenveel rechten als hetero's en vinden het meer mogelijk om op een gewone manier met hen om te gaan. Meisjes stereotyperen bovendien minder dan jongens.

Ook het contact dat jongeren reeds hadden met holebi's hangt samen met hun houding tegenover deze groep jongeren. Jongeren die holebi's in hun omgeving kennen, stereotyperen minder en hebben een positiever houding ten aanzien van holebi's dan jongeren die nog nooit contact hadden met holebi's.

De thuistaal van de jongere speelt een belangrijke rol, in die zin dat jongeren die thuis Turks, Berbers of Arabisch spreken opmerkelijk negatiever staan tegenover holebi's dan jongeren met eender welke andere thuistaal.

De onderwijsvorm die jongeren volgen heeft een belangrijke invloed op de houding ten aanzien van holebi's. Jongeren uit het KSO staan het meest positief tegenover holebi's, gevolgd door jongeren uit het ASO en TSO. Jongeren die een BSO-richting volgen hebben de meest negatieve houding ten opzichte van holebi's.

De informatie die leerkrachten geven aan hun studenten, blijkt eveneens samen te hangen met de houding ten opzichte van holebi's. Naarmate deze informatie meer uitgebreid en positief is, is de houding van de jongeren ten aanzien van holebi's positiever.

Het studiejaar is de laatste variabele die matig samenhangt met de houding ten aanzien van holebi's. Voor de verschillende deelaspecten worden evenwel andere resultaten teruggevonden: jongere scholieren staan bijvoorbeeld positiever tegenover gelijke rechten dan oudere scholieren; oudere scholieren vinden dan weer meer dat een gewone vriendschapsrelatie met een holebijongere kan.

Het onderwijsnet waartoe de jongere behoort is de enige achtergrondvariabele die niet samenhangt met de houding tegenover holebi's.

Enkele conclusies en aanbevelingen

Het onderzoek toont een consistente relatie tussen de informatie die op school wordt gegeven en de houding tegenover holebi's. Leerlingen die zeggen dat

hun leerkrachten positieve informatie geven, staan zelf ook positiever tegenover holebi's. Gedeeltelijk zal de perceptie van wat leerkrachten zeggen, gekleurd zijn door de eigen opvattingen, maar ook het omgekeerde kan. Het is aannemelijk dat leerlingen die positiever informatie krijgen ook hun houding bijstellen. Een eerste aanbeveling is dan ook dat er voldoende informatie wordt gegeven over holebiseksualiteit. Deze informatie moet correct en duidelijk zijn, zodat misvattingen uit de wereld worden geholpen (bijvoorbeeld: holebi zijn is een kwestie van vrije keuze).

Het onderzoek maakt duidelijk dat contact hebben met holebi's helpt. Deze jongeren stereotyperen minder, vinden gelijke rechten belangrijk en hebben vrienden die dat ook denken. Uiteraard kan een school hier niet rechtstreeks op ingrijpen. Wel kan een school zorgen voor een veilig klimaat waar jongeren kunnen uitkomen voor hun identiteit en geaardheid. Veertig procent van de jongeren denkt dat sommige leerkrachten negatief zouden reageren mochten ze vertellen dat ze holebi zijn. Het lijkt dan ook belangrijk dat leerkrachten en directie duidelijk maken dat de school een plaats is waar iedereen zijn eigen identiteit kan beleven en er voor kan uitkomen.

Vertrekkende vanuit de resultaten van de scholieren-enquête, ontwikkelde de holebifabriek een brochure voor scholen, waarin bovenvermelde aanbevelingen geconcretiseerd worden in een handig en verzorgd lessenpakket dat gelinkt is aan een reeks vakoverschrijdende eindtermen. Dit lessenpakket heeft als doel het realiseren van een positieve attitude bij leerlingen tegenover holebiseksualiteit. Daarnaast bevat de brochure ook werkbaar informatie voor leerkrachten en directies om een dergelijke positieve attitude te bestendigen via een consequent en voortdurend beleid op schoolniveau.

Bart VAN DE WATER
Peter VAN HOVE

bart.van.de.water@belgacom.net
peter.vanhove@holebifabriek.be

Noten

¹ Meer info vindt u op www.holebifabriek.be. De Holebifabriek is te bereiken via Postbus 180, 9000 Gent 12 of info@holebifabriek.be.

² Wel Jong Niet Hetero (www.weljongniethetero.be) is de koepel van vele organisaties die rond jongeren en holebiseksualiteit werken.

³ Meer informatie over de inhoud van het radioprogramma of over de frequenties waar het kan beluisterd worden, vindt u op www.uitdekast.be.

⁴ 'Coming out' is de term voor het zelf uitkomen voor je holebiseksualiteit. Onder 'outing' wordt het openbaren van de holebiseksualiteit van iemand anders begrepen. Zolang een persoon zijn coming out nog niet heeft gedaan zit hij/zij nog 'in de kast', vandaar de naam van het radioprogramma.

⁵ Via onderwijs@holebifabriek.be krijgt u meer informatie of kan u het pakket bestellen.

⁶ Ook voor de resultaten van de 'Scholierenenquête 2003' of voor de brochure 'Op weg naar een holebivriendelijke school' kunt u terecht bij onderwijs@holebifabriek.be.

COMPETENTIEONTWIKKELING IN CLB

Aan deze rondetafel namen deel: Georges Baeten (CLB GO Tienen), Jan Tallon (redactie Welwijs), Laurent Thys (VCLB Leuven), Hugo Van de Veire (VCLB Gent), Bea Vandewiele (redactie Welwijs), Lieve Van Dormael (PCLB, Hasselt), Nicole Vettenburg (redactie Welwijs)

Op 12 oktober 2004 ging de gedachtewisseling over 'competentieontwikkeling in het CLB'. Laurent Thys leidde het gesprek in, Nicole Vettenburg zat de vergadering voor en Hugo van de Veire maakte het verslag.

Het **profiel** van de Centra voor Leerlingenbegeleiding is in de loop van hun bijna 5-jarig bestaan geleidelijk aan duidelijker geworden. Er is een "mission statement" waarin de belangrijkste uitgangspunten worden opgesomd; er zijn profielteksten die over de netten heen zijn uitgewerkt. Deze teksten zijn gebaseerd op het CLB-decreet en in afstemming met de terminologie van Integrale Jeugdhulp. Er werden netgebonden profielvoorstellen bekendgemaakt, provinciaal werd aan een profiel gesleuteld en ook de lokale CLB's wagen zich aan een omschrijving van hun eigen profiel.

In het beste geval geeft dit CLB-profiel een aantal kerntaken aan. Voorbeelden hiervan zijn: onthaal, vraagverheldering, informatie, diagnostiek, advies, begeleiding, verwijzing. Deze kerntaken kunnen concreetiseerd worden en ingeschreven in de functiebeschrijving van individuele CLB-medewerkers. Dit kan uitgedrukt worden in resultaatgebieden of verantwoordelijkheden: als je die kerntaak wilt bereiken, welke concrete taken houdt dit dan voor de medewerker in? Dit kan ook vertaald worden in competenties: wat is nodig om die concrete taken goed uit te voeren?

Welke kennis, inzichten, attitudes en vaardigheden veronderstel je om binnen onze context een goed onthaal te verzorgen? Wat verwacht je van een medewerker om een handelingsgerichte diagnose te kunnen stellen? Welke kennis en vaardigheden zijn nodig om een algemeen consult tot een goed einde te brengen?

Zoals het decreet voorschrijft vervult het CLB **taken** in 4 brede gebieden: preventieve gezondheidszorg, schoolloopbaanbegeleiding, hulpverlening en schoolondersteuning. Elk van die gebieden vraagt om specifieke competenties.

Om een risicovolle schoolloopbaan te begeleiden heb je kennis nodig over het onderwijslandschap en de onderwijswetgeving, moet je een longitudinaal perspectief kunnen innemen, is een eerder coachende houding gewenst en kunnen bemiddelingsvaardigheden erg handig zijn.

Wie aan schoolondersteuning doet, zal goed bekend moeten zijn met de onderwijskundige taal, didactiek en pedagogiek, zal aspecten van volwassenenvorming kunnen gebruiken en zal sterk moeten zijn in procesbegeleiding.

Dat al deze competenties niet in één (contact)persoon terug te vinden zijn, lijkt evident.

Een aantal centra ervaren bij deze ontwikkeling het belang van een **gedeelde visie** onder de medewerkers. Deze visie kan vorm krijgen vanuit de keuze voor een aantal *basiswaarden* waar iedereen achterstaat. Waar-

den als een respectvolle benadering, emancipatorisch werken en in dialoog gaan kunnen een gedeelde visie versterken. Een ander spoor is de *methodiek* die als bindend element tussen medewerkers kan gebruikt worden. Een keuze voor contextueel of handelingsgericht werken versterkt de binding tussen medewerkers, biedt hen perspectief, een gemeenschappelijke taal en een duidelijke lijn. Ook een uitgesproken keuze voor het *proactieve* of voor *gewenste preventie* geeft kracht om als organisatie te werken.

Om tot een dergelijke gedeelde visie te komen doorloopt een organisatie een proces, een groeilijn, een ontwikkeling. Een gedeelde visie kan niet van bovenaf opgedrongen worden, maar groeit in communicatie tussen beleid en medewerkers. Het uitzuiveren van basiswaarden gebeurt in gezamenlijk overleg, in brede discussie. Zo werden in Leuven dialoogsessies georganiseerd, waarin CLB-medewerkers en kansarme ouders in gesprek gingen. Dit bracht een mooie confrontatie teweeg tussen de opstelling van de CLB-medewerkers en de verwachtingen van hun prioritair doelpubliek.

De keuze voor een methodiek volgt op een experimenteerperiode, met een beperkt aantal medewerkers en vraagt een lange periode van introduceren, informeren, uittesten, communiceren en evalueren. In Hasselt wordt op die manier de contextuele benadering ingebracht en in Gent het handelingsgericht en contextueel werken. Om tot een gezamenlijke visie te komen moet elke organisatie, elk CLB een proces doorlopen. De ervaring van heel wat CLB's is dat dit proces meerdere jaren duurt en wellicht in de toekomst steeds verder zal uitgediept worden. Het hanteren van verbeterprojecten of de verbetermethodiek lijkt hier een mogelijke weg.

We kunnen ons de vraag stellen of het mogelijk is **basiscompetenties** te omschrijven die voor iedere CLB-medewerker gelden. Zijn er basiscompetenties waaraan iedereen die in het CLB werkt dient te voldoen (zowel de onthaalbediende, de loopbaanbegeleider, de schoolondersteuner als de mandaathouder)? Wanneer vertrokken wordt vanuit gemeenschappelijke waarden, dan lijkt dit evident. Een respectvolle en emancipatorische benadering kan je van alle CLB-medewerkers verwachten. Daarnaast kunnen we ongetwijfeld disciplinegebonden basiscompetenties onderscheiden. Van een arts worden nu eenmaal andere competenties verwacht dan van een maatschappelijk werker of een administratief bediende. We kunnen ook basiscompetenties bepalen om een bepaalde kerntaak uit te voeren. Om op een vlotte manier onthaal te verzorgen zijn een aantal kennisdomeinen, maar ook attitudes en vaardigheden te beschrijven.

We merken dat de CLB's in Vlaanderen hier zoeken- de zijn. Functiebeschrijvingen zijn in een aantal centra beschikbaar, andere centra werken hieraan.

Bij die zoektocht naar basiscompetenties wordt uiteraard ook de vraag gesteld welke competenties aanvullend zijn. Welke **specialismen** zijn gewenst, welke kennisgebieden en welke extra vaardigheden zijn nodig binnen de CLB-organisatie? We hebben hier ook te maken met de afbakening van de CLB-taken tegenover de bredere welzijns- en hulpverleningssector. Als een leerling overlijdt, kan dan elke CLB-medewerker aangesproken worden om de rouwverwerking op school te begeleiden? Of zal in elk CLB-team wel iemand aanspreekbaar zijn? Of is dit de specifieke kwaliteit van één of enkele medewerkers uit het CLB? Of verwijzen we door naar een andere persoon buiten het CLB of naar een andere organisatie?

En hoe zit het met de diagnose van dyslexie? Ligt dit anders in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs? En wat met autisme? Of voor de ondersteuning van een zorgdag, het coachen van de interne leerlingenbegeleiders, het uitwerken van een drugbeleid? Ook hier zien we op het veld de CLB's naar oplossingen zoeken. Eén mogelijk spoor is het ontwikkelen van stappenplannen of procedures waar een team mee aan de slag kan. Wanneer bijvoorbeeld voor de diagnose van dyslexie een stappenplan ontwikkeld is, biedt dit houvast aan alle teams die hierrond bevraagd worden.

Een belangrijke vraag is tevens hoe een CLB de competenties van zijn medewerkers zo kan inzetten dat die op de scholen het beste resultaat opleveren.

Vele centra werken met kleine multidisciplinaire basisteams om aan de vragen van de scholen tegemoet te komen. Dit betekent meestal dat een psychopedaag, een maatschappelijk werker, een verpleger en arts (die allen op meerdere scholen werken) verondersteld worden op alle vragen te antwoorden. Doorgaans vinden ze op het centrum een aantal collega's met dezelfde opdrachten, waarmee uitwisseling mogelijk is. Deze uitwisseling kan een gestructureerde vorm krijgen (werkgroepen, disciplinevergaderingen, overleg, collegiale consultatie, coaching, supervisie, intervisie,...), of meer informeel verlopen. Op een aantal centra worden grotere basisteams gevormd. Meerdere medewerkers van dezelfde discipline werken samen en zijn aanspreekbaar voor meer gedifferentieerde vragen vanuit de scholen die door het ruimere team worden begeleid.

Dit brengt ons op het terrein van het CLB als **lerende organisatie**. Dit valt samen met het zich ontwikkelen- de kwaliteitsdenken binnen de sector.

Profileren, visieontwikkeling en taakomschrijving laten sterke en zwakke kanten, kansen en belemmeringen van een organisatie zien. Tevens komen we op het spoor van onze specifieke professionaliteit.

Laten we dit even toelichten met de keuze voor de handelingsgerichte methodiek.

Welke kennis hebben we hiervoor nodig binnen een CLB? (zie Pameijer en Van Beukering, 2004, p. 282).

Er is *kennis* nodig over de fasen, de stappen, verkorte trajecten en de te nemen beslissingen. De medewerkers dienen bekend te zijn met de systematiek van de diagnostische cyclus (basis van handelingsgerichte diagnostiek). Daarnaast is inhoudelijke kennis vereist (wetenschappelijk gefundeerde en praktijktheorieën over diagnoses en effectieve interventies) en kennis over objectieve en valide onderzoeksmiddelen. CLB-ers moeten ook op de hoogte zijn van de scholen in hun regio (gewoon en buitengewoon onderwijs, methodescholen) en van de wijze waarop die scholen hun zorgbeleid vormgeven. Daarnaast kennen ze ook de hulpverleningsmogelijkheden binnen de regio om te weten naar welke voorzieningen kinderen met specifieke problemen kunnen verwezen worden.

Om handelingsgericht te werken zijn een aantal *attitudes* voor de CLB-medewerker verondersteld. De CLB-medewerker werkt daadwerkelijk samen met de school, de ouders en het kind, zodat hij het diagnostisch traject kan afstemmen op hun specifieke vragen en wensen. Hij onderzoekt alleen datgene wat noodzakelijk is om de vraagstelling te beantwoorden. Hij zal positieve en protectieve factoren benutten in het diagnostisch traject. Hij ziet leraren en coördinatoren als onderwijsprofessionals en medeonderzoekers en ouders als ervaringsdeskundigen. Hij werkt transparant (expliciteert aan alle betrokkenen wat hij doet en zal doen) en overlegt bij beslissingsmomenten. Hij is teamgericht, is geïnteresseerd in de deskundigheid van collega's, wil van anderen leren en respecteert andere visies. Hij vult teamgenoten qua expertise aan en bevrucht hen constructief.

Daarnaast zijn volgende *vaardigheden* belangrijk: gespreks- en communicatieve vaardigheden (intake, adviseren, bemiddelen), onderzoeksvaardigheden (voor onderwijsleer- en opvoedingssituatie) en rapportagevaardigheden (vraag-antwoordgericht, cliëntgericht en inzichtelijk).

Een CLB dat zich als doel stelt deze methodiek te kunnen waarmaken, weet waar het aan begint!

Hoe kunnen **competenties verder ontwikkeld** worden? De ervaring van een aantal centra wijst op enkele belangrijke voorwaarden.

Competentieontwikkeling gebeurt bij voorkeur teamgericht. Daarvoor is wel een klimaat van vertrouwen en psychologische veiligheid noodzakelijk. Indien dit lukt kan het CLB een krachtig leermilieu zijn, waarbij de medewerkers niet enkel hun kennis uitbreiden, maar gezamenlijk visie ontwikkelen en hun vaardigheden aanscherpen. We kunnen ervoor pleiten dat vormingscentra hun aanbod hierop aansluiten en de CLB-medewerkers ter plekke coachen en ondersteunen. Methodieken als collegiale coaching, intervisie en supervisie sluiten dicht bij deze manier van werken aan en lijken beter te renderen dan individueel gevolgde studiedagen en vormingstrajecten. Samen met een ervaren collega een intake voorbereiden, uitvoeren en evalueren zal enorm verrijkend zijn. Met je teamgenoten een sociale vaardigheidstraining uitwerken zal voor elkeen leeransen bieden. Met je team regelmatig een casus bespreken zal de dynamiek van het team enkel ten goede komen.

Deze manier van werken moet organisatorisch mogelijk gemaakt worden. Een centrumbeleid rond teamwerking, multidisciplinair overleg en vorming is noodzakelijk om de schaarse tijd effectief te gebruiken.

Wat tevens in elk CLB langzaam maar zeker door-dringt is het bewustzijn van een belangrijke **paradigmawijziging** binnen het onderwijs. Waar zorg en leerlingbegeleiding in het verleden veeleer gezien werden als een middel om bepaalde risicoleerlingen toch aan de eindstreep te krijgen en de eindtermen te laten behalen, worden zorg en leerlingbegeleiding nu essentiële kenmerken van een kwaliteitsvol onderwijs. Het kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen is fundamenteel voor goed onderwijs.

Dit laat zich bijvoorbeeld illustreren door een wijziging in de verwijspolitiek die van de centra wordt verwacht. Een leerling wordt niet doorverwezen naar een specifiek type buitengewoon onderwijs omdat hij een achterstand vertoont op een aantal essentiële parameters (IQ, vorderingen taal en rekenen, gedrag,...) en niet kan volgen in de klas, maar er wordt prioritair nagegaan of het onderwijsaanbod voldoende is afgestemd op wat dit kind nodig heeft. Heeft de klassenleerkracht de nodige aanpassingen voorzien, is extra zorg op een competente wijze ingeschakeld, werd tijdig en deskundig buitenschoolse hulp voorzien?

Ook dit zal voor de invulling van externe leerlingbegeleiding belangrijke gevolgen hebben. Een eerste vraag die hierbij opduikt is welk *mandaat* het CLB krijgt of verwerft om hierin competent te mogen zijn. Meest waarschijnlijk is dat de CLB-medewerker op zijn school dit mandaat dag na dag zal moeten "verdienen". Binnen de context "school" zal hij zich vaardig moeten tonen om tegelijk deze school uit te dagen om kwalitatief onderwijs te verstrekken en tegelijk deze school te erkennen in zijn professionaliteit. Want de "zorgzame school" is volop in ontwikkeling. Niet enkel het CLB is een lerende organisatie, maar elke school is "lerende". Op elke school zijn "zorgprofessionals" aanwezig, die zich op allerlei manieren vormen. Zij leren uit ervaring, steken veel op van collega's én van CLB-medewerkers, volgen bijscholingen of organiseren vorming op maat van hun team tot zelfs op maat van een ganse scholengemeenschap. Dikwijls missen we in deze officiële vormingen de stem, de positie en de visie van het CLB. Dit zorgt mede voor onzekerheid bij CLB-medewerkers.

De centra worden zelf uitgedaagd om een vorm van **geïntegreerde leerlingbegeleiding** waar te maken. De leerlingbegeleiding vanuit het CLB sluit aan bij de zorg die op school mogelijk is. Het CLB is op elke school partner in het uitbouwen van een zorgcontinuüm. Afspraken met interne zorgbegeleiders zijn noodzakelijk om tot een goede afstemming te komen. Ondertussen zien we dat deze interne zorgbegeleiders eveneens aan competentieontwikkeling doen. Een uitgewerkt voorbeeld vinden we bij Ria Kleijnen (2001, p.73), die de kerncompetenties van een remediaal specialist (interne zorgbegeleider) op een rijtje zet.

De interne zorgbegeleider moet kunnen werken met zorgleerlingen en hun leer- en leefomgeving. Dit houdt onder andere in: het stimuleren en integreren van adaptief onderwijs, zelfstandig leren en intensieve leerlingbegeleiding in alle geledingen van de school, het opstellen van een beleid met betrekking tot de intake, het op- en bijstellen van signaleringsonderzoek, het organiseren van handelingsplanbesprekingen en overlegmomenten, het op- en bijstellen van taak- en procesgericht pedagogisch-didactisch onderzoek,.. Een tweede takenpakket beschrijft het samenwerken in de schoolorganisatie. Dit houdt onder andere in dat de interne zorgbegeleider geschikte methodieken ontwikkelt ter begeleiding van leerkrachten (collegiale consultatie, coaching, bespreking van zorgleerlingen,...), de zorgstructuur mede vorm geeft, spilfunctie is in intern en extern overleg, het leerlingendossier vorm geeft en bewaakt en het zorgbeleid verder uitwerkt.

Een derde geheel aan basiscompetenties heeft te maken met de werking binnen de grotere structuur waar de school deel van uitmaakt. Het samenwerken binnen een samenwerkingsverband, het profileren van het schooleigen zorgaanbod, het overleg plegen met buitenschoolse organisaties (zoals het CLB en het buitengewoon onderwijs) zijn hier onderdelen van. Een vierde cluster die Ria Kleijnen beklemtoont is stimuleren van professionele ontwikkeling. Dit houdt onder andere in dat de zorgbegeleider zich verdiept in nieuwe ontwikkelingen met betrekking tot inhoud en organisatie van begeleiding van leer- en gedragsproblemen en aanverwante gebieden en deze nieuwe ontwikkelingen in het schoolteam introduceert. Deze omschrijving van het takenpakket van de remediaal specialist, zoals die in Nederland genoemd wordt, sluit nauw aan bij het takenprofiel van de interne zorgcoördinator, zoals dat in de Omzendbrief 'Hertekening Onderwijslandschap Basisonderwijs' in 2003 werd verduidelijkt

Wordt het dan niet dringend noodzakelijk om zorg op school en leerlingbegeleiding door het CLB in een **gezamenlijk concept** te vatten? De professionalisering en competentieontwikkeling van de interne zorg op school én van de leerlingenbegeleiders uit het CLB zou op die manier beter op mekaar kunnen afgestemd worden.

Hugo VAN DE VEIRE
hugo.vandevaire@vclbgent.be

KWALITEITSAUDITS IN HET JEUGDWERK: eerder een uitdaging dan een bedreiging

In het laatste decreet werden de jeugdorganisaties aangespoord om, naast het opstellen van een beleidsplan, ook de principes van integrale kwaliteitszorg toe te passen op de werking van hun organisatie. Dit gegeven was niet alleen nieuw voor de organisaties maar evengoed voor de administratie zelf. Al snel bleek dat beide nood hadden aan opleiding omtrent de complexe elementen van kwaliteitszorg. Om beide groepen deze expertise te verschaffen werd Kwasimodo ingeschakeld. Kwasimodo, de cel voor kwaliteitszorg in het Sociaal cultureel werk, voerde in verband met kwaliteitszorg al enkele jaren opzoekingswerk omtrent de vertaling van kwaliteitssystemen naar de specifieke context van het Sociaal cultureel werk en heeft hierover reeds meerdere publicaties. Maar naast het inhoudelijke van kwaliteitszorg op zich rees ook de vraag, vooral voor de administratie, hoe men die kwaliteitszorg kon meten en evalueren. Dit werd op punt gesteld door Kwasimodo gebaseerd op de internationale norm voor audits. De diverse afdelingen van de administratie pasten dit aan naar hun beoogde doel. Gezien het doelpubliek van dit artikel, beperken we ons tot de benadering door de administratie "Jeugd en Sport". We geven hier aan waarom voor deze systematiek gekozen werd en we blijven even stilstaan bij de definities en de praktische uitvoering van deze internationale norm.

Waarom werd voor deze systematiek gekozen?

Een favoriete definitie van kwaliteitszorg is: "Georganiseerde zorgvuldigheid". Deze twee woorden vertellen heel veel over de basisprincipes van kwaliteitszorg. Zorgvuldigheid houdt immers in dat niet alleen de juiste dingen gedaan worden, maar dat ze ook nog op de juiste manier gedaan worden. Om het met vaktermen te zeggen: er moet gepeild worden naar zowel de efficiëntie als naar de effectiviteit van de activiteiten. Aangezien de invulling van kwaliteitszorg sterk zal variëren tussen de verschillende organisaties (wat best is voor organisatie A is niet altijd geschikt voor organisatie B), wil men erover waken dat de audit toch een objectief beeld geeft van de kwaliteitsinspanningen die een organisatie geleverd heeft. Men moet als het ware de interne kwaliteit zichtbaar maken. De meest geschikte systematiek hiervoor wordt beschreven in een internationale norm voor kwaliteitsaudits die wereldwijd gevolgd wordt door zowel officiële als privé-instanties. Deze norm is niet alleen op vele domeinen toepasbaar, maar maakt tevens communicatie rond kwaliteitszorg mogelijk. Voor de toepassing ervan heeft men auditoren nodig die een grote mate van deskundigheid ontwikkeld hebben ten aanzien van kwaliteitszorg. Om hieraan tegemoet te komen werd aan de administratie een uitgebreid opleidingspakket aangeboden dat inhoudelijk gelijkstaat met het sectoraal aanbod dat het Steunpunt Jeugd voorzien heeft in 2003 en 2004. In "Externe audits" werden de toepassingsmogelijkheden van audits volgens de internationale norm gespiegeld aan de doelstellingen van de vooropgestelde visitaties.

Definities

De definitie die de norm geeft aan een kwaliteitsaudit is de volgende: "Een kwaliteitsaudit is een methodisch en onafhankelijk onderzoek om vast te stellen of de activiteiten en resultaten met betrekking tot kwaliteit voldoen aan de vooropgestelde bepalingen, of

ze effectief geïmplementeerd zijn en of ze toereikend zijn om de objectieven te halen." Deze definitie geeft veel informatie over de systematiek maar laat daarnaast de invulling van het resultaat open. Er wordt enkel verwezen naar "vooropgestelde bepalingen" en "te behalen objectieven". Door wie deze bepalingen vooropgesteld worden zal afhankelijk zijn van de toegekende verantwoordelijkheden en bevoegdheden.

Maar vooraleer we kennis nemen van de verantwoordelijkheden en bevoegdheden is het belangrijk dat we ook de diverse actoren van een audit definiëren. Bij elke audit onderscheiden we 3 actoren: degene die gekwalificeerd is om een audit uit te voeren, de *auditeur* genoemd, degene die de audit ondergaat, de *geauditeerde* dus en de *klant* van de audit. Hierbij is de klant degene die de audit aanvraagt. Dit kan de organisatie zelf zijn, een klant die zijn leverancier wil beoordelen, een onafhankelijke instelling met mandaat of een onafhankelijk organisme met registratiebevoegdheid (zoals bij een ISO-certificatie bijvoorbeeld). Als we deze gegevens spiegelen aan de visitaties dan kunnen we de overheid definiëren als een onafhankelijke instelling met mandaat, m.a.w. de overheid is hier de opdrachtgever en dus de klant. De organisaties zijn hier de geauditeerden en niet de klant zoals wel eens ten onrechte geopperd wordt. De auditeur werkt dus in opdracht van de overheid en wordt geacht een onpartijdig advies te geven. Aangezien hier de opdrachtgever en de auditeur zeer nauw met elkaar verbonden zijn (beiden van de afdeling Jeugd en Sport) is die onpartijdigheid niet zo evident voor de organisaties. Vooral ook omdat de overheid aan de administratie tegelijkertijd een controlerende en een adviserende functie oplegt die bij beide door één en dezelfde dossierbehandelaar uitgevoerd worden.

Zoals reeds vooraf gesteld geeft de *klant*, in dit geval de overheid dus, de auditopdracht en stelt de auditeur(s) aan. Daarnaast legt de klant het auditdomein en de auditgraad vast. Het auditdomein geeft aan welke delen of aspecten van de organisatie aan de audit onderworpen worden. Wanneer bv. een organisatie zelf opdracht geeft tot een financiële doorlichting door externen, dan is het auditdomein beperkt tot het fi-

nancieel beheer. De auditgraad geeft aan hoe gedetailleerd deze doorlichting zal zijn. Voor het voorbeeld beperkt men zich tot steekproeven of gaat men elke regel van het journaal onderzoeken. Daarnaast legt de klant de criteria vast waarop zal beoordeeld worden en wat er met de resultaten verder moet gebeuren.

Als *geauditeerde* is de organisatie verantwoordelijk om samen te werken met de auditeur en om alle middelen ter beschikking te stellen voor het welslagen van de audit (bv. toegang tot gegevens en personen).

De *auditeur* moet zich richten naar de eisen van de overheid en deze eisen kenbaar maken aan de organisatie. Hij moet de informatie van de organisatie confidentieel behandelen en de van kracht zijnde deontologische code respecteren. Hij moet voldoende bekend zijn met het actieterrain van de te auditeren organisatie en de audit terdege voorbereiden.

Spiegeling aan het beoogde doel

Voor de administratie blijft echter de controlerende functie bestaan naast de nieuwe adviserende functie. Dit betekent dat de hierboven gestelde definities enkel betrekking hebben op de kwaliteitsaudits waar die adviserende functie belangrijk is. Naast de kwaliteitsaudits blijven de erkenningsinspecties bestaan die een louter controlerende functie hebben. Chronologisch gezien zullen de organisaties eerst een erkenningsinspectie krijgen; daarna volgt dan de kwaliteitsaudit die voorzien wordt gedurende de 2^{de} helft van de beleidsperiode. Theoretisch gezien staan beide visitaties los van elkaar, maar bedenk dat beide in de praktijk door dezelfde mensen zullen uitgevoerd worden. Daarnaast is er ook een link tussen de kwaliteitsaudit en de evaluatie van het beleidsplan. Het beleidsplan geeft aan in welke mate de organisatie klantgericht wil werken en tegemoet wil komen aan de decretale verplichtingen. Daarnaast vertelt het beleidsplan in hoeverre de organisatie over haar toekomst heeft nagedacht en geeft het referentiekader aan waarbinnen de organisatie de komende jaren zal werken en beoordeeld wil worden. Het beleidsplan geeft geen informatie over de mate waarin er, binnen de organisatie, systematiek aanwezig is en deze systematiek aansluit bij het decreet en de regelgeving. Een audit daarentegen kan wel informatie geven over deze systematiek en aangeven of er voldoende elementen binnen de organisatie aanwezig zijn om de doelstellingen van het beleidsplan te kunnen realiseren. De audit is dus vooral gericht op de manier waarop de resultaten tot stand komen. De resultaten zelf worden beoordeeld bij de evaluatie van het beleidsplan. Het is duidelijk dat de audit en de evaluatie van het beleidsplan niet los van elkaar kunnen gezien worden.

De systematiek

De kwaliteitsaudits worden uitgevoerd volgens een uniforme systematiek die gebaseerd is op interview en verificatie. Eén of meerdere mensen uit de organisatie zullen dus ondervraagd worden waarbij bevestiging zal gevraagd worden mits bewijsmateriaal. Men

zegt wat men doet ten aanzien van kwaliteitszorg, maar men zal dat ook aantoonbaar maken. Het spreekt voor zich dat beide partijen de audit terdege zullen voorbereiden.

Een audit verloopt in 3 grote fasen: de auditvoorbereiding, de uitvoering zelf en de rapportering van de audit.

De auditvoorbereiding behelst niet alleen de praktische regeling. Waar en wanneer zal de audit plaatsvinden? Wie zijn de auditoren en wie wordt op de ondervraging verwacht? Ook inhoudelijk moeten er afspraken gemaakt worden als: wat wordt precies geauditeerd? Welke criteria worden gehanteerd? Op welke basis zal de ondervraging verlopen? Als de organisatie reeds een zelfevaluatie heeft uitgevoerd, dan zal het zelfevaluatierapport als uitgangsbasis gebruikt worden. Zonder zelfevaluatie zal vertrokken worden van een checklist die door de auditeur wordt opgesteld en die de organisatie vooraf krijgt toegestuurd om zich terdege te kunnen voorbereiden. Denk eraan dat de mate waarin de organisatie zich heeft voorbereid, zegt veel over hun houding ten overstaan van de audit en van kwaliteitszorg in het algemeen. De checklist zal 3 elementen bevragen:

- kan de organisatie aantonen dat zij voldoet aan de bepalingen van het decreet?
- in welke mate is de organisatie gestart met de realisatie van haar beleidsplan?
- waar staat de organisatie ten overstaan van kwaliteitszorg?"

Voor de bevraging van kwaliteitszorg gaat men uit van "Kwaliscoop", het zelfevaluatie-instrument van Kwasimodo. Hier zal men, in tegenstelling tot de eerste 2 elementen, geen concrete criteria aftoetsen, maar vooral trachten te bepalen hoever de organisatie verwijderd is van het excellent-model. De organisatie bepaalt hier dus zelf welke elementen van kwaliteitszorg ze wil realiseren en binnen welke termijn. De vragen beperken zich dus tot een positiebepaling.

De eigenlijke audit (ter plaatse) heeft een openingsgesprek, de interviews zelf en een slotmeeting. Het openingsgesprek zal ervoor zorgen dat de ondervraging in het juiste klimaat kan gebeuren door duidelijke afspraken te maken (timing, auditnorm, graad van detail,...).

Het eigenlijke interview is meer bedoeld als een dialoog over kwaliteit binnen de organisatie dan wel als een ondervraging. De vragenlijst en/of het zelfevaluatierapport zal als leidraad dienen voor de interviews. Hoe beter de organisatie zich heeft voorbereid, hoe vlotter de audit zal verlopen.

Tijdens de slotmeeting zullen de voornaamste bevindingen van de auditoren aan de organisatie meegeedeeld worden en eventuele verbetermogelijkheden besproken worden.

Deze bevindingen zullen herhaald worden in het meer uitgebreide verslag dat later aan de organisatie gestuurd wordt. Het rapport heeft hoofdzakelijk een adviserend karakter maar kan bindend worden binnen de gehele context. Als de auditoren bv. vaststellen dat de organisatie niet in orde is met een decretale bepaling, dan zal dat zeker meespelen bij de beoordeling van een volgende beleidsperiode. Het is dus aangeraden om de aanbevelingen van het verslag ernstig te nemen en verbeteracties te initiëren.

Aanbevelingen voor een geslaagde audit

Een audit heeft slechts kans op slagen als er een juiste ingesteldheid is en een bereidheid om bij te leren aan beide kanten. Cruciaal hiervoor is begrip en openheid ten overstaan van het interne systeem. Elke organisatie is immers specialist binnen zijn actiedomein. De auditoren kunnen dan weer expertise opbouwen doordat ze in veel verschillende organisaties komen. Belangrijk is dat de organisatie geen defensieve houding aanneemt en de audit kan zien als een opportuniteit in plaats van een bedreiging. Wie inspanningen doet om goed werk te leveren heeft immers niets te verbergen. Bedenk dat een goede dialoog niet alleen afhangt van de auditor maar evengoed van de ondervraagden. Een goede voorbereiding binnen de organisatie omvat zowel het verzamelen van het bewijsmateriaal als het selecteren van de medewerkers en hen voorbereiden op de interviews. Om zeker te zijn dat alles vlot verloopt, moet men zich in de plaats kunnen stellen van de auditor. Een vlotte en correcte ontvangst, het respecteren van afspraken en het aanduiden van een begeleider binnen de organisatie geeft de auditor het gevoel dat hij welkom is.

Als nadien ook constructief gereageerd wordt op de aanbevelingen van de auditor en bewijsmateriaal bewaard wordt van genomen acties, kan dat de evaluatie van het dossier maar ten goede komen.

Een meer uitgebreide uiteenzetting werd gegeven tijdens een opleiding georganiseerd door het Steunpunt Jeugd in november. De systematiek van kwaliteitsaudits werd reeds uitgetest bij 2 organisaties die hiervoor op vrijwillige basis meewerkten. Zij maakten tevens tijd om tijdens de opleiding over hun ervaring te komen spreken. Wie interesse heeft om meer te vernemen over deze materie kan de planningskalender van Kwasimodo raadplegen waar dit onderwerp opnieuw op de planning staat voor 2005.

Anita CAALS

Kwaliteitsmedewerker Kwasimodo.

Kwasimodo: cel voor kwaliteitszorg in het Sociaal

Cultureel Werk

J. Stevensstraat 8

1000 Brussel

Tel. 02/515 00 22

anita.caals@kwasimodo.be

www.kwasimodo.be

Literatuurlijst

- NBN-EN-ISO 10011:1990 is de internationale norm voor kwaliteitsaudits en bestaat uit 3 delen waarvan het eerste deel gaat over de uitvoering van audits, deel 2 over de erkenning van auditoren en deel 3 over het beheer van auditprogramma's. Wij refereren hier enkel naar deel 1.
- Kwaliteitszorg in Cultuur, Politeia/Kwasimodo, Brussel, 2003.
- J. Albrechts en A. Caals, Kwaliscoop, een zelfevaluatie-instrument voor het sociaal cultureel werk, Kwasimodo, Brussel, 2003.

TIME-OUT PROJECTEN

Verslag van een experiment in Vlaanderen

Sinds maart 2001 loopt in Vlaanderen een experiment 'Time-outprojecten met schoolvervangende programma's'. De vier projecten, nl. Koïnoor (Leuven), On@Break (Gent), Time-Out (Antwerpen) en SWOB (Brugge) werden tussen maart 2001 en maart 2003 opgevolgd en begeleid vanuit de vzw Majong, meer bepaald door Bea Vandewiele en Nicole Vettenburg. De bevindingen van deze opvolging zijn terug te vinden in een opvolgingsverslag¹ Op 29 september 2004 organiseerde het departement onderwijs van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap een studiedag 'Time-out in Vlaanderen'. In de voormiddag stelden, na een algemene inleiding, de vier projecten zich voor; in de namiddag werden workshops georganiseerd rond een aantal thema's.

Begin 2004 startte, in opdracht van het departement onderwijs, binnen de vakgroep sociale agogiek (UGent)² een onderzoek 'Evaluatie van de time-out projecten in Vlaanderen'. Dit onderzoek wordt afgerond in februari 2005. In volgende Welwijsnummers zullen de bevindingen uit dit onderzoek ongetwijfeld nog aan bod komen.

Hieronder volgt een verslag van de studiedag van 29 september. Eerst worden de grote lijnen -gebaseerd op het opvolgingsverslag- van de inleiding weergegeven, daarna volgt een kort verslag van de vier workshops.

Voor alle duidelijkheid: in dit artikel gaat het niet over het lopend onderzoek, wel over de opvolging van het experiment in de periode maart 2001 tot maart 2003.

Situering van het experiment

De oorsprong van het experiment met vier time-out projecten situeert zich binnen de activiteiten van de Koning Boudewijnstichting. Eind 1999 werden naar aanleiding van een projectoproep van de Koning Boudewijnstichting 'Samenwerkingsinitiatieven tegen antisociaal gedrag bij leerlingen' 15 projecten geselecteerd voor een financiële ondersteuning. Hieronder waren vier time-outprojecten: On@Break van De Werf vzw uit Gent, Therapeutisch pilootproject Odysseus uit Brugge, Schoolfloppersproject van Ter Wende uit Leuven en het project Koïnoor van Jongerencentrum Cidar vzw uit Kortenberg.

Na een rondetafelgesprek midden 2000 en overleg met en tussen de verschillende partners, nl. Onderwijs, Welzijn, Sociaal Impulsfonds en Koning Boudewijnstichting, werden drie³ van de in 2000 gefinancierde projecten en één nieuw project⁴ geselecteerd. Voor deze vier projecten werd een cofinanciering uitgewerkt. In 2001 waren de drie financierende partners: Onderwijs, Welzijn en de Koning Boudewijnstichting (elk voor 5.000.000 BEF); vanaf 2002 nemen Onderwijs en Welzijn de financiering van het experiment voor hun rekening (elk voor 7.500.000 BEF). Supplementair financierde de Stichting de vzw Majong voor de opvolging en intervisie van de projecten in 2001 en 2002.

De vier projecten in het experiment zijn: Koïnoor - Leuven (Cidar, Kortenberg), On@Break - Gent (De Werf, St. Amandsberg-Gent), S.W.O.B. - Brugge (Samenwerkingsverband Welzijns- en Onderwijsvoorzieningen Brugge, vzw Binnenstad, vzw Nieuwland, vzw Zingende Sparren), Time-Outproject Antwerpen (CBJ/Arktos, Antwerpen).

De doelstelling voor deze projecten is tweevoudig:

- het reïntegreren van deze jongere in de bestaande onderwijsvoorzieningen, bij voorkeur in de school en de onderwijsvorm/studierichting waar de jongere ingeschreven was, behalve wanneer in het belang van de jongere andere keuzes wenselijk zijn;

- het stimuleren van veranderingsstrategieën bij de scholen ter preventie van schooluitval.

De tweede doelstelling kwam in het verleden weinig of niet aan bod in de time-outprojecten. In het experiment krijgt het preventief aspect extra aandacht. Niet alleen wordt het als een doelstelling voor elk project geformuleerd, het wordt tevens als expliciete opdracht toegekend aan het Time-Outproject Antwerpen. Dit project loopt reeds verschillende jaren en wordt via andere kanalen gefinancierd. In het experiment kreeg het volgende specifieke opdracht: (1) de opgebouwde know-how in te brengen via de intervisiemomenten; (2) een methodiek te ontwikkelen voor scholen om uit preventief en curatief oogpunt schoolinterne veranderingen te stimuleren.

Het experiment werd opgevolgd door de vzw Majong. Twee activiteiten werden hierbij ondernomen: het organiseren van intervisiemomenten (grotendeels ingevuld als overlegmomenten rond bepaalde thema's) en het registreren (aan de hand van een uniform registratieschema) en het verwerken van de gegevens over jongeren in time-out.

Parallel aan de opvolging van deze projecten werd op initiatief van de Koning Boudewijnstichting gestart met een *beleidsvoorbereidende werkgroep*. Deze werkgroep had als doelstelling de continuering en vooral de structurele verankering van de projecten voor te bereiden. Bij de start van het derde werkjaar (voorjaar 2003) wordt deze beleidsvoorbereidende werkgroep, op initiatief van het departement Onderwijs, vervangen door de *interdepartementale stuurgroep*. Hieraan participeren: vertegenwoordigers van het kabinet en het departement Onderwijs, het kabinet en departement Welzijn, de Koning Boudewijnstichting, de vier projecten en de vzw Majong. De verdere opvolging en wetenschappelijke evaluatie gebeurt in het kader van een onderzoek (februari 2004 - februari 2005) dat uitgevoerd wordt, in opdracht van het departement

ment onderwijs, binnen de vakgroep Social Agogiek (UGent).

Time-out als antwoord op dreigende schooluitval

Time-outprojecten proberen dreigende schooluitval van leerlingen te voorkomen. Dit gebeurt op twee manieren: enerzijds door de betrokken leerling tijdelijk uit de school te nemen, een time-outprogramma te laten doorlopen en te helpen reïntegreren in de school; anderzijds door met de school aan een preventiebeleid te werken waardoor op termijn minder leerlingen bedreigd worden met schooluitval.

Probleemgedrag op school vraagt een interactionistische benadering. Deze interactionistische visie werd uitgewerkt in de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid⁵

Samengevat komt de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid hier op neer. Jongeren ontwikkelen doorheen hun socialisatie bindingen met de samenleving. Deze bindingen werken als een rem op het stellen van probleemgedrag. In dit bindingsproces speelt de school een belangrijke rol.

In een doorsnee situatie gebeurt het volgende: een kind voelt zich aanvaard en gaat zich hechten aan de leerkracht. Omwille van die persoonlijke band gaat het zich inzetten voor de schooltaken en een hogere status in de klas en de school verwerven. Het naleven van de schooldiscipline, het zich conform gedragen wordt door hen belangrijk geacht. Zij hebben immers veel te verliezen. De persoonlijke relatie met de leerkracht en het engagement in de schooltaken fungeert bij deze groep als een rem op het stellen van probleemgedrag.

Leerlingen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen ervaren deze aanvaardende houding niet en worden meestal gestigmatiseerd als minder goede leerlingen. Hierdoor zetten zij zich minder in voor de schooltaken, presteren zij minder en vinden zichzelf onbekwaam. Leerlingen met deze ervaringen hebben weinig redenen om de schooldiscipline na te leven en worden vaak gestraft. Zij zoeken steun bij een peer-group met dezelfde negatieve ervaringen.

Het niet tot stand komen van een positieve relatie tussen leerling en leerkracht heeft wezenlijk te maken met de niet-aanvaardende houding van de leerkracht ten aanzien van de cultuur van de leerling en zijn milieu. Deze staat verder af van de eisen die in de school worden gesteld en heeft o.m. te maken met de taalontwikkeling, het niveau van abstract denken, het kunnen hanteren van beleefdheidsregels, de gerichtheid op lees- en schrijfcultuur, enz. Een aanvaardende houding impliceert dat men de cultuur (milieu- en leeftijdsgebonden) van de leerling kent én er niet op discrimineert.

Voor de onderwijspraktijk betekent deze verklaring grond het volgende:

- het interactioneel denken houdt in dat bij het zoeken naar oplossingen beide interactiepolen moeten worden betrokken, nl. leerling en leerkracht/school;

- het beschreven proces geeft tevens aan dat het onderwijs een middel in handen heeft om zeer vroeg de spiraal van maatschappelijke kwetsbaarheid om te buigen, nl. door niet te discrimineren op de culturele kenmerken van het gezin. Uit preventief oogpunt impliceert dit acties om de cultuur van sociaal zwakke groepen te leren kennen en waarderen als een cultuurvariant. Schoolexterne organisaties (o.a. jeugdwerk, vormingswerk, maatschappelijk opbouwwerk, integratiecentra, vierde wereldbeweging, enz.) beschikken over een grote know how en verantwoordt een samenwerking met deze voorzieningen;
- van een puur repressieve reactie op probleemgedrag, zoals uitschelden, straf doen schrijven, uit de klas sturen, is weinig gunstig effect te verwachten. Het moeilijke gedrag is dikwijls reeds een uiting van een geringe positieve relatie tussen leerling en school. Een repressief optreden betekent voor deze leerling een verdere uitstoting en zal de bestaande binding nog doen afnemen. Bovendien houdt een repressief optreden ook een actieve stigmatisering in, waardoor de kans op de ontwikkeling van een negatief zelfbeeld toeneemt. Veeleer dient gekozen te worden voor interventies waarbij appèl wordt gedaan op het verantwoordelijkheidsgevoel van de jongere.

Scholen doen reeds veel inspanningen om probleemgedrag en escalaties van probleemgedrag te voorkomen. Zij realiseren dit door een emancipatorische houding bij de leerkrachten te stimuleren, door de uitbouw van een adequate leerlingenbegeleiding, door tal van initiatieven die een leerlinggericht schoolklimaat stimuleren, enz.

Maar sommige situaties escaleren zodanig dat begeleidende maatregelen niet meer blijken te volstaan en dat de school sanctionerend reageert met orde- of tuchtmaatregelen. Deze maatregelen zijn repressief van aard en houden het risico in de geringe binding bij deze leerlingen nog te verminderen, waardoor het risico op ernstig probleemgedrag en verdere sociale uitsluiting toeneemt.

In onderwijskringen en ook daarbuiten wordt gaandeweg aangenomen dat een korte onderbreking -een time-out- de definitieve wegzending kan voorkomen. Leerlingen tijdelijk uit de school nemen biedt de school en de leerling een rustpauze en de mogelijkheid om na te denken over de toekomst en te werken aan het verdere schoolfunctioneren. Het inlassen van een time-out kan voor deze jongeren een (definitieve) breuk met de school voorkomen⁶.

Binnen de huidige maatschappelijke evoluties is dit een belangrijk gegeven. Uit recent sociologisch onderzoek blijkt dat in de kennismaatschappij het onderwijsniveau in grote en waarschijnlijk in toenemende mate de ongelijkheid op economisch, sociaal en cultureel vlak bepaalt⁷. Voorkomen dat leerlingen verder afglijden in het watervalstelsel en vervroegd de school verlaten, zal bijgevolg de dualisering tussen maatschappelijke winners en verliezers helpen afremmen.

De time-outprojecten proberen hier op in te spelen. Zij situeren zich op een moment dat de school nog bereid is om een engagement naar de jongere op te nemen maar dat het noodzakelijk is dat school en jongere letterlijk een onderbreking krijgen. Deze onderbreking waarbij de jongere buiten de school wordt opgevangen, wordt mogelijk gemaakt in een samenwerking met de welzijnssector. De contacten met de scholen in functie van de individuele leerling, blijken een mogelijkheid in te houden om met de school na te denken en te werken rond het preventiebeleid op school.

Time-out als werkvorm

Alhoewel de projecten onderling verschillen naar aantal deelnemers, leeftijden, regio, duur van de time-out enz. vertrekken zij alle van een gedeelde missie en gemeenschappelijke lijn in methodiek.

Doelstelling 1: (re)integratie van de jongeren

Om de betrokken jongeren terug te kunnen laten integreren in hun schoolse realiteit, steunen time-outprojecten op drie methodische pijlers: een gevarieerd programma, werken in fasen en samenwerking met diverse partners.

Een gevarieerd programma

In het experiment gaat het om time-outprojecten met 'schoolvervangende programma's', waarin gestreefd wordt om de jongere na enkele weken terug te laten keren naar de school. Aan de hand van een programma wil men de motivatie en eigen interesses van de jongeren aanwakken, hun zelfbeeld verbeteren, relationele en sociale vaardigheden aanleren en kennisinhouden (cf. terugkeer naar de school) bijbrengen. Dit veronderstelt een gevarieerd programma, met mogelijkheden tot groepswork, individuele begeleiding, succesbeleving, enz. Op de ene plaats wordt dit grotendeels gerealiseerd via een atelierwerking (b.v. houtbewerking, video, zeefdrukken, muziek, enz.); op de andere via raamactiviteiten (o.a. redactie van een tijdschrift).

Binnen deze activiteiten is er tevens aandacht voor algemene vorming en is er minstens een keer per week een sportactiviteit.

Binnen een time-outprogramma gaat veel aandacht naar de individuele begeleiding van de jongeren. De jongeren krijgen meestal een individuele begeleider toegewezen die stil staat bij wat de jongere bezighoudt en hoe het in het project loopt. Tijdens individuele gesprekken wordt de huidige situatie geanalyseerd, wordt er gezocht naar oplossingen en worden individuele werk- en aandachtspunten bepaald.

Verloop in fasen

Er zijn vier vaste fasen te onderscheiden in het projectverloop van de time-outprojecten: de aanmelding, de intake, de uitvoering en de opvolging. Tussen de vier projecten zijn er verschillen naar duur, werkwijze en inhoud van de fasen.

- Mogelijke *aanmelders* zijn: de CLB's, de scholen, hulpverleners, derden maar ook de ouders of de jongere zelf. De CLB's blijken wel een belangrijke plaats in te nemen: in één project verloopt de aanmelding altijd via het CLB; in een andere wordt het CLB -wanneer de aanmelding niet via het CLB of school verloopt- gevraagd de aanmeldingsfiche in te vullen.

- Na de aanmelding wordt op basis van vooraf bepaalde selectiecriteria, de jongere al dan niet uitgenodigd voor een *intakegesprek*. Selectiecriteria stellen zich op niveau van de individuele jongere (o.a. minimale kennis van het Nederlands, geen ernstige verslavingsproblematiek), van de omgeving van de jongere (o.a. bereidheid van de school of CLB om actief mee te werken en de jongere opnieuw op te nemen in de school) en van de time-outgroep (o.a. het maximaal aantal deelnemers, evenwichtige spreiding qua geslacht en etniciteit). Op het intakegesprek zijn alle betrokken partijen aanwezig. In de regel zijn dit de jongere, zijn/haar ouders, de schoolverantwoordelijke, een CLB-medewerker en eventueel belangrijke derden of externe hulpverleners. Het intakegesprek heeft als doel om de aanmeldingsproblematiek te exploreren en het project voor te stellen. Er wordt beslist of de jongere in het time-outproject zal stappen en onder welke omstandigheden dit zal gebeuren.

- De time-outperiode verschilt van project tot project met een minimum van twee weken en een maximum van acht weken. In de *uitvoering* kunnen grosso modo drie fasen worden onderkend:

- een kennis- en ontloadingsfase waarin de jongere de andere deelnemers, de begeleid(st)er(s) en de activiteiten leert kennen. Hier worden de onderlinge verwachtingen en de werkpunten geformuleerd;
- de eigenlijke begeleidingsfase: hier wordt intensief (in groep- en individuele sessies) gewerkt aan de aandachts- en leerpunten om de herinstroom in het onderwijs terug mogelijk te maken;
- de oriëntatiefase: het project wordt afgerond en de terugkeer naar de school voorbereid.

- De *opvolging* na de time-outperiode wordt door de verschillende projecten uiteenlopend ingevuld. B.v. In het ene project wordt tot vier weken na de time-outperiode wekelijks contact opgenomen met alle actoren; in het andere project wordt tijdens de laatste rondetafel een vangnet aangeboden aan alle betrokken partijen. M.a.w. het initiatief tot contactname ligt bij de betrokkenen.

Samenwerking met diverse partners

Bij de aanpak van problemen met leerlingen kan een school het drie-lijnen-model hanteren: de leerkracht probeert -al dan niet met ondersteuning- het probleem aan te pakken. Volstaat dit niet dan wordt het CLB of de interne leerlingbegeleid(st)er ingeschakeld; wanneer ook dan het probleem niet op te lossen is dan wordt beroep gedaan op externe hulp.

Een time-out situeert zich op de derde lijn. Het project is erop gericht het contact tussen CLB, leerling, ouders en school te stimuleren, herstellen of vernieuwen.

De samenwerking met de verschillende partners concretiseert zich in het gezamenlijk overlegmoment of rondetafel bij de intake, de tussentijdse evaluatie en de afsluitende bijeenkomst. Daarnaast is een individueel overleg met diverse partners (o.a. werkgesprekken met leerkrachten of leerlingbegeleiders, bespreken van psychosociale problemen in het gezin, enz.).

De *school* van de jongere en het daaraan verbonden *Centrum voor Leerlingenbegeleiding* zijn erg belangrijke partners in de time-outprojecten. Zij vormen de draaischijf van het time-outproject: zij melden de jongere aan en engageren zich om deze terug te integreren in de school. Ook tijdens de time-outperiode blijven de school en het CLB de trajectbegeleiders die op elk moment het project kunnen bevragen, knelpunten kunnen bespreken, voorstellen doen. Daar toe wordt een vaste schoolmedewerker (time-out-coach) en CLB-medewerker aangeduid.

De samenwerking met de *ouders* vormt een belangrijk aandachtspunt in de time-outprojecten. Het is van groot belang dat de ouders akkoord zijn dat de jongere een bepaalde periode in het project mag begeleid worden. Tijdens de time-outperiode worden de ouders regelmatig gecontacteerd en geïnformeerd over het verloop van de time-out. Zij worden nauw betrokken bij de verdere school- en studiekeuze van hun zoon of dochter. In sommige projecten vindt er minimaal één huisbezoek plaats.

Belangrijk is dat tijdens de besprekingen de leerling en zijn ouders beschouwd worden als *actieve partners* die mee op zoek gaan naar oplossingen. Dit uitgangspunt veronderstelt dat leerling en ouders over voldoende handvatten kunnen beschikken om dit op een volwaardige en respectvolle manier te doen.

Hulpverleners kunnen betrokken worden in de samenwerking. Zeker wanneer de jongeren aangemeld zijn door een hulpverleningsinstantie of wanneer men hen moet doorverwijzen naar externe hulpverlening, dienen deze organisaties bij het overleg betrokken te worden. Wanneer ze reeds vertrouwd zijn met de jongere en/of het gezin beschikken ze vaak over relevante informatie en kunnen ze een meerwaarde vormen bij het overleg.

Doelstelling 2: stimuleren van veranderingsstrategieën bij scholen

De time-outprojecten hebben tot doel veranderingsstrategieën ter preventie van schooluitval bij scholen te stimuleren. Maar veranderen brengt vaak weerstand mee en vraagt tijd, motivatie en energie om die weerstand te overwinnen. Men dient overtuigd te raken van de zinvolheid van de verandering, in overleg te gaan, elkaar te leren vertrouwen, enz.

Het opbouwen van een vertrouwensrelatie met de scholen is de basis om met scholen intensief en systematisch te kunnen werken aan het voorkomen van school-

drop-outs. Op basis van ervaring heeft het Time-Out-project Antwerpen (zie specifieke opdracht) een werkmodel ontwikkeld waarin volgende aandachtspunten worden geformuleerd:

- uitbouwen van een vertrouwensrelatie;
- werken op maat van de school (o.a. rekening houden met de schoolcultuur);
- meerder contacten organiseren tussen het project, de school en het CLB;
- samen werken aan het gemeenschappelijk doel (nl. positieve herinstroom van de jongere);
- vertrekken vanuit verwachtingen en ervaringen van alle partners (met opmaak van samenwerkingsovereenkomst);
- open en eerlijke communicatie over de jongere, het project en de onderlinge samenwerking.

Belangrijkste bevindingen uit de opvolging

Uit het hele verslag mag -ondanks een aantal beperkingen (zoals duur van de opvolging)- worden afgeleid dat de time-outprojecten, zoals gerealiseerd binnen dit experiment, belangrijke mogelijkheden inhouden voor leerlingen in een problematische onderwijs-situatie. Het experiment wees op volgende positieve punten:

- Vooreerst betekent een time-outperiode een *rustperiode*. Zowel de leerling, zijn gezin als de klas en de school krijgen door de onderbreking een moment van rust, een ademruimte waarin met alle betrokkenen aan de reïntegratie van de jongere in de school kan gewerkt worden;
- Voor de leerling met dreigende schooluitval verhoogt een time-outperiode de kans om binnen het *reguliere onderwijssysteem te blijven*. Uit de registratiegegevens over vijf time-outperiodes blijkt dat meteen na de time-outperiode vrijwel alle jongeren terugkeren naar de school; bij 45% gaat terug naar dezelfde school; 56% volgen nog dezelfde onderwijsvorm en een goeie 40% zit na de time-outperiode in dezelfde klasgroep. De redenen om niet naar de oorspronkelijke school, onderwijsvorm en klas terug te kleren zijn zeer uiteenlopend: dubbelen, georiënteerd naar deeltijds onderwijs, leercontract of een andere richting, weigering door de school, weigering door de leerling, enz. Belangrijk is dat de jongere binnen het reguliere onderwijs blijft. Dit vermindert het risico op sociale uitsluiting (inclusief politionele en gerechtelijke contacten) aanzienlijk⁸. De kans op een verder afglijden in de negatieve spiraal van maatschappelijke kwetsbaarheid neemt af en hiermee ook de kans op meer ingrijpende interventies vanuit de welzijns- en justitiële sector.
- Uit *algemeen preventief* oogpunt worden kleine stappen vooruit gezet. Na twee jaar werking blijken school en CLB meer betrokken te zijn bij het project, wordt de herinstroom beter voorbereid en begeleid en verloopt de samenwerking vlotter. Vaak wordt er gehandeld in functie van een concrete jongere en klasgroep. Op klassenraden wordt er meer

nagedacht over hoe en wat er moet gebeuren om de herinstroom zo positief mogelijk te laten verlopen. Dit proces begint zich uit te breiden naar andere leerlingen.

Schoolbezoeken in het kader van de reïntegratie van de jongere blijken een preventief effect te hebben: enerzijds zetten zij de scholen aan tot nadenken over hun aanpak van de doelgroep en anderzijds leiden zij tot een betere samenwerking tussen de scholen en het project, wat alleszins gunstig kan werken voor de betrokken leerlingen en scholen en het fenomeen schooluitval.

- Een time-outperiode blijkt tevens een (intersieve-re) inschakeling van professionele **hulpverlening in het gezin** mogelijk te maken. In een aantal gezinnen startten welzijnsvoorzieningen met hulpverlening, soms volgde er een gerichte doorverwijzing of een specifieke begeleiding;

Workshops rond vier thema's:

Op de studiedag werd in de namiddag gediscussieerd in vier workshops. De workshop "time-out in partnerschap met de school" werd in goede banen geleid door On@break Gent, "time-out en probleemgedrag op school: voorkomen of genezen?" door S.W.O.B. Brugge, "samenwerken in een netwerk van hulpverleners" door Koïnoor Leuven en "de time-out methode" door Time-Out, Antwerpen.

1) Time-out in partnership met de school

De rode draad doorheen de workshop van On@break Gent waren drie pijlers: het moment vóór (betreffende het moment van aanmelding), tijdens (samenwerking met de school en het aspect leerstof) en na (reïntegratie in de school en nazorg) de time-out. Door middel van een case-bespreking werd deze pijlers geïllustreerd. Een aantal stellingen, gehaald uit een vooronderzoek bij 10 scholen, vormden de aanzet voor een discussie, waarin de thema's 'beeldvorming over time-out', 'samenwerking met scholen', 'het aspect leerinhoud in een time-out' en 'het moment van aanmelding' centraal stonden.

Al te vaak heerst er een foutieve *beeldvorming over time-out*. Het wordt vaak als een straf ervaren door de jongere zelf, maar ook door de ouders en medeleerlingen van de jongere. Bovendien wordt het vaak als straf voorgesteld door de school zelf. Ook de omgekeerde beeldvorming leeft: time-out is puur vakantie. Time-out is echter geen straf of vakantie, maar een stap in de leerlingenbegeleiding. Er wordt samen, aan de hand van verscheidene methodieken, gewerkt rond sociale vaardigheden met het oog op reïntegratie van de jongere in de school en de bredere samenleving. Het is de taak van zowel time-out initiatieven als van scholen zelf om deze beeldvorming bij te sturen. On@break Gent doet dit bijvoorbeeld aan de hand van klasgerichte acties bij de medeleerlingen van een jongere in time-out. Maar ook bij leerkrachten dient de beeldvorming verhelderd te worden om de samenwerking tussen time-out initiatieven en scho-

len en de herinstroom van de jongere te vergemakkelijken.

Samenwerking tussen time-out initiatieven en scholen is een noodzaak. Het is een voorwaarde voor een optimale reïntegratie van de jongere. Samenwerken houdt bovendien meer in dan louter informatieoverdracht, maar moet geoperationaliseerd worden in concrete engagementen van de beide partners. Nochtans blokkeert samenwerking vaak, onder meer omdat leerkrachten enkel het probleem aan de leerling toeschrijven, terwijl het in realiteit om een interactie gaat. Alle partners kunnen immers bijgestuurd worden: ouders in hun opvoedkundige handelingen, de school in haar pedagogische principes en de jongere in zijn/haar gedrag. De jongere moet beter aansluiting vinden bij de school, maar ook omgekeerd moet de school beter aansluiting vinden bij de jongere. Samenwerken betekent niet enkel een ad hoc samenwerking naar aanleiding van de time-out van een individuele jongere. Een fundamentele betrokkenheid dringt zich op, een betrokkenheid tussen scholen en time-out initiatieven, tussen onderwijs en welzijn.

In On@break Gent wordt het aspect *leerinhoud* belangrijk geacht en maakt het bijgevolg ook intrinsiek deel uit van het programma. De achterliggende visie is namelijk dat problemen met leren of met een bepaald vak kunnen samenhangen met het stellen van probleemgedrag. Vaak kunnen tijdens de schoolbegeleiding in de time-out specifieke problemen opgemerkt en gesignaleerd worden. Het aanbieden van leerinhouden tijdens de time-out verhoogt bovendien de betrokkenheid van de school bij de time-out van hun leerling. Wanneer de school lessenspakketten meegedeelt, vormt dit voor de jongere een signaal dat hij/zij nog steeds belangrijk is voor de school. Hierbij werd wel de vraag gesteld of een combinatie tussen werken aan sociale vaardigheden en het bijhouden van leerstof wel haalbaar is voor een jongere en of dit de slaagkansen van jongeren niet beperkt. Of leerinhouden nu al dan niet aangeboden worden tijdens een time-out zal ook afhankelijk zijn van de onderwijsvorm van de doelgroep en de nadruk die binnen deze onderwijsvorm al dan niet gelegd wordt op leerprestaties.

In praktijk is het vaak zo dat time-out bij scholen ingevuld wordt als *'laatste kans'* voor de jongere. Scholen hebben vaak reeds veel geprobeerd. Ook is het probleem vaak te ver gevorderd doordat leerkrachten zo lang mogelijk wachten zich kwetsbaar op te stellen en met het probleem naar buiten te komen. Wachtlijsten zijn nog een reden waardoor jongeren vaak te laat terecht komen in een time-out initiatief. Een late aanmelding maakt het moeilijk voor de jongere om met een *nieuwe lei* te kunnen starten op dezelfde school en het schooljaar nog te redden. Maar moet het schooljaar nog gered worden of is het oplossen van het probleem prioritair?

2) Time-out en probleemgedrag op school: voorkomen of genezen?

De workshop van het SWOB Brugge viel uiteen in twee grote delen: een theoretisch luik, waarin preventie, probleemgedrag en aanpak werden besproken, en een discussieluik.

Het *preventiemodel van Frits De Cauter*⁹ maakt duidelijk dat preventieve activiteiten idealiter radicaal, nl. zo vroeg mogelijk op de lijn van probleemwording trachten in te grijpen- zijn, zo offensief, nl. de handelingsmogelijkheden van de doelgroep worden uitgebreid- en zo contextgericht, nl.. verandering in de context (cf. interactionistisch denken) mogelijk zijn. De realiteit is evenwel anders: jongeren gaan vaak pas in time-out nadat er zich heel wat problemen hebben gesteld, m.a.w. time-out is eerder curatief, persoonsgericht en defensief.

Probleemgedrag moet steeds gekaderd worden tegen achtergrond van leeftijd, ontwikkeling en context (school en opvoedingssituatie). Het SWOB spreekt van een P.O.O.S., een problematische opvoedings- en onderwijssituatie. Op een eerste gesprek met alle betrokkenen blijken deze twee partijen, nl. school, leerkrachten en ouders en jongeren, de oorzaak voor het probleemgedrag vaak bij de ander te leggen. Dit schept een kloof met aan weerszijden verschillende verwachtingen, die het SWOB tracht te overbruggen door uit te gaan van een gemeenschappelijke bezorgdheid. In hun visie staan verbondenheid, liefde en erkenning centraal: 'wij zien onze gasten graag'. Hun aanpak concentreert zich op vier pijlers: het scheppen van een positief klimaat, het werken binnen een duidelijk kader, het optreden op een gezagsvolle manier en het samenwerken met alle betrokkenen.

In het discussieluik omtrent de mogelijkheden en beperkingen van een time-out project in de ontwikkeling van strategieën ter preventie van probleemgedrag op school werden vnl., mede door de samenstelling van de groep aanwezigen, opmerkingen t.a.v. het onderwijsveld gemaakt. De grootste weerstand voor het preventief werken met scholen is immers vaak binnen de school zelf te vinden. Dit komt voor op verschillende niveaus: bij de (h)erkenning van het probleem (niet de jongere), het praten hierover, de aanpak en de opvolging.

Zo gaat er allereerst veel tijd verloren vooraleer een leerkracht het probleem opmerkt en ook daadwerkelijk weet waarover het gaat. Oplossingen om deze (h)erkenning vlotter te laten verlopen, zijn niet onmiddellijk voorhanden. Het CLB mag immers zijn dossiers niet doorgeven zonder toestemming; via het leerlingvolgsysteem worden overeenkomsten tussen scholen gesloten om vlug dossiers te kunnen bemachtigen, het gevaar van stigmatisering loert evenwel om de hoek; inschrijvingsfiches geven problemen met de privacy; enz.

Als het probleem is (h)erkend, worden vaak klassenraden samengeroepen waarop wel over 'het probleem' wordt *gepraat*, maar oplossingsstrategieën doorgaans uitblijven. Voor de (defensieve) *aanpak* stoot men soms op de onwil en macht van een lerarenkorps, die enkel kan omgebogen worden door een directie die staat voor een duidelijke visie waarbij jongere en gedrag worden losgekoppeld en begeleiding in plaats van sanctie voorop staat. Individuele situaties kunnen een ingangspoort vormen om deze visie te veranderen.

Na de aanpak van het probleem, komt de *opvolging*. Hierbij is het bijstellen van de verwachtingen cruciaal. Doorheen dit hele proces van (h)erkenning, melding,

aanpak en opvolging hoeft een school niet alleen te staan. De rol van het CLB is hierbij niet altijd duidelijk. Contacten met de welzijnssector, andere dan het CLB, kunnen pas vlot verlopen als beide partijen een gezicht krijgen en bereid zijn om samen het verschillende jargon en de verschillende uitgangspunten te overstijgen en 'het probleem' centraal te stellen. Time-out organisaties zijn een mogelijke partner. De vooroordelen vanuit de scholen t.a.v. dit soort initiatieven zijn evenwel niet min: 'een strafkamp', 'verlof voor lastige leerlingen', 'geen meetbare resultaten', enz. Time-out organisaties hebben nog heel wat werk voor de boeg om deze beeldvorming bij te schaven. Pas dan kunnen zij samen met de scholen in hun preventieve opdracht slagen.

3) Samen-werken in een netwerk van hulpverleners

Koïnoor ziet de hulpverlening als een evidente partner voor het onderwijs. Mogelijke samenwerkingsverbanden situeren zich op twee vlakken: individueel (jongeren) gericht (vb. afspraken tussen school en CLB over de taakverdeling bij leerlingbegeleiding) en algemeen organisatorisch (vb. fora waar sectoroverschrijdend over onderwijsproblematieken wordt nagedacht).

De 'goodwill' blijkt bij zowel onderwijs als welzijn aanwezig, helaas blijft het debat vaak op het virtuele niveau zweven. Zo kennen beide partners elkaar veelal niet, wat leidt tot valse verwachtingen. Als time-out project wil Koïnoor zich duidelijk als tussenpersoon manifesteren. De medewerkers van Koïnoor doen dit op *individueel vlak* door o.a. de verschillende interventies op elkaar af te stemmen en alle betrokkenen uit te nodigen bij gesprekken. Men biedt hulpverlening op maat aan en streeft naar een emancipatorische houding, waarbij o.a. de ouders en de school worden geresponsabiliseerd, hulpverleners hun verantwoordelijkheden au sérieux nemen door toe te lichten wat ze doen, wat hun mogelijkheden en begrenzungen zijn, enz. Bij dit alles is de jongere een volwaardige partner: hij/zij moet niet alleen een stem krijgen, maar ook zelf werken aan zijn/haar reïntegratie.

Op *algemeen organisatorisch vlak* blijft Koïnoor het overleg tussen onderwijs en welzijn in de eigen regio stimuleren. Reacties van de aanwezigen geven aan dat het juist op dit laatste punt vaak verkeerd loopt. Het belang van netwerken op twee niveaus, individueel en structureel, wordt erkend. Maar deze functioneren vaak als aparte eilanden of worden 'ad hoc' opgericht als antwoord op een zware nood. Er is een grote vraag naar een stabiel samenwerkingsverband. Moet het LOP deze taak op zich nemen? Of kan het 'Centraal Meldpunt' uit Antwerpen als model dienen? Daar worden alle gegevens over jongeren met leerplichtproblemen gecentraliseerd. Of moeten we, zoals in Gent en Sint-Niklaas, evolueren naar een interscolair netoverschrijdend overleg? Hieruit groeiden respectievelijk twee time-out organisaties: een samenwerking met Albezon (Gent) en Time-out Sint-Niklaas. Of biedt 'integrale jeugdhulp' het antwoord? Vanuit dit initiatief zal men immers pogen op regionaal en beleidsniveau de sectoren die betrokken zijn bij jeugdhulpverlening op elkaar af te stemmen en sa-

men te brengen. Andere belangrijke (belendende) sectoren, zoals justitie, vrije tijd, enz. worden hierbij evenwel vergeten.

In de praktijk blijkt het sensibiliseren van het onderwijs geen sinecure. Het proces verloopt zeer langzaam, gezien tijd voor overleg vaak ontbreekt, de 'vergadercultuur' nog niet helemaal is doorgedrongen in het onderwijs. De leerkracht is evenwel nog steeds het best geplaatst om problemen bij jongeren op te merken en aan te pakken. Maar hoe kan je leerkrachten blijvend motiveren en wijzen op hun verantwoordelijkheid? De 'eenzame leerkracht' heeft zich bovendien de laatste jaren uitgebreid naar de 'eenzame school', waarbij gedoeld wordt op o.a. de wachtlijsten bij het welzijnswerk als dé grote frustratie van het onderwijs. De twee partners, onderwijs en welzijn, staan vooralsnog aan beide kanten van de kloof. Samen zijn ze bereid de stap te zetten, maar wie zorgt voor de (financiële) ondersteuning?

4) De time-out methodiek

In de werkgroep van Time-Out Antwerpen kwam de discussie tot stand aan de hand van een aantal stellingen. Met behulp van cases werden belangrijke pijlers van de (Antwerpse) time-out werking geïllustreerd. Telkens wordt gereflecteerd of die pijlers ook zinvol kunnen zijn in de onderwijscontext.

Arktos kiest ter afbakening van de doelgroep voor jongeren uit het BSO en het TSO. ASO-leerlingen komen zelden in time-out. Gezien vooral in het ASO uitdrukkelijker de nadruk wordt gelegd op leerstof, moet bij een jongere in time-out niet gevreesd worden voor een niet in te halen *leerachterstand*. Time-Out Antwerpen (in tegenstelling tot sommige andere time-out initiatieven) kiest er dan ook voor geen studie- of huiswerkbegeleiding op te nemen in het aangeboden programma. Gedurende de time-out periode wordt gewerkt aan (leer)attitudes en vaardigheden die maken dat de jongeren nadien in staat zijn beter te functioneren op school en thuis. De leerachterstand lijkt in die zin minder belangrijk dan het zich kunnen handhaven in de toekomst. *Sociale vaardigheden*, zelfreflectie en leren leven worden belangrijk geacht in functie van de reïntegratie van de jongeren in het onderwijs, en ruimer in de samenleving.

Een belangrijke pijler in de werking van time-out Antwerpen is *ervaringsgericht leren*. Bij ervaringsgericht leren, wordt vertrokken vanuit concrete ervaringen. Het hoeft hierbij niet noodzakelijk te gaan om succeservaringen. Er is ruimte om fouten te maken. Aan de hand van 'reflectie' en 'spiegelen' tracht men de jongere tot inzicht in het eigen gedrag te brengen. Er is een voortdurende afwisseling tussen actie en reflectie: de ervaring van de jongere wordt gevolgd door bedenkingen. Na de bedenkingen volgt het abstraheren en het maken van een hypothese (welk handelen leidt tot welk effect?), die wordt getoetst aan de praktijk door middel van een concrete ervaring, opnieuw gevolgd door bedenkingen, enz... Ervaringsgericht leren hoeft niet noodzakelijk door middel van actieve ervaringen gevolgd door verbale reflectie. Ervaringsgericht leren kan in heel kleine dingen en is bijgevolg ook mogelijk in de schoolcontext.

Ook het *werken in groepen* staat centraal in de werking van time-out Arktos. De groep is echter niet het doel, maar is het middel tot individuele reïntegratie. Werken in groepen laat toe om na te gaan hoe een jongere zich in groep gedraagt. Vandaaruit kunnen individuele leerpunten geïdentificeerd worden. Daarnaast kunnen de door de jongere verworven attitudes in groep worden uitgetest. Ook in de klas zouden leerkrachten veel meer kunnen gebruik maken van groepsdynamica.

Naast groepswork voorziet time-out Antwerpen ook in *individuele begeleiding* van jongeren. Elke jongere heeft een individuele begeleider. In onderwijs moet niet elke jongere even intensief gevolgd worden. Een beperkt percentage van de jongeren hebben extra begeleiding nodig. Toch is het een realiteit en dient de vraag gesteld te worden in hoeverre het de opdracht van leerkrachten is om deze extra begeleiding op zich te nemen. Eerst en vooral hebben leerkrachten een signaalfunctie. Bovendien moet een eerste gesprek niet per definitie gelijk gesteld worden met begeleiding. In dit kader komt wel het belang naar voor van sterke cellen leerlingenbegeleiding en goede samenwerkingsverbanden met externen. Opnieuw wordt duidelijk dat de link "onderwijs-welzijn" cruciaal is in het begeleiden van jongeren naar volwassenheid en reïntegratie in de samenleving.

De verschillende discussiepunten uit de vier workshops worden verder uitgediept in het onderzoek 'Evaluatie van time-out initiatieven in Vlaanderen' dat momenteel binnen de vakgroep Sociale Agogiek (Universiteit Gent) wordt gevoerd. In de volgende nummers van Welwijs zal hierover nog worden gerapporteerd.

Nicole VETTENBURG*

Bea VANDEWIELE**

Evelyne DECEUR*

Saskia DECRAENE*

* allen werkzaam binnen de Vakgroep Sociale Agogiek, UGent, H. Dunantlaan, 2 te 9000 Gent; contactpersoon: nicole.vettenburg@ugent.be

** ministerie van de Vlaamse gemeenschap, project 'Onderwijs-Welzijn', bea.vandewiele@ond.vlaanderen.be

Noten

¹ Zie: Vettenburg, N., Vandewiele, B., Time-Out projecten met schoolvervangende programma's. Beschrijving van een experiment, i.o. van de Koning Boudewijnstichting, Leuven, Majong, 2003.

² Dit onderzoek wordt uitgevoerd door E. Deceur en S. Decraene onder promotorschap van N. Vettenburg.

³ Het vierde project, nl. het schoolflopersproject van Ter Wende, werkte met een beperkte doelgroep, nl. de jongeren uit eigen instelling. In het experiment werd geopteerd voor projecten die voor een bredere doelgroep toegankelijk te zijn

⁴ Het betreft het project Time-Out/Ingroeijschool (C.B.J./Arktos) dat reeds een ruime know-how heeft opgebouwd (zie verder)

⁵ Zie: Vettenburg, N. (1988), *Schoolervaringen, maatschappelijke kwetsbaarheid en delinquentie*, K.U.Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.; Vettenburg, N., en Walgrave, L. (2002). Een integratie van theorieën over persisterende delinquentie: maatschappelijke kwetsbaarheid, in Goris, P. en Walgrave, L., *Van kattenkwaad en erger. Actuele thema's uit de jeugdcriminologie*, Leuven, Garant, 44-59.

⁶ Dit bleek reeds uit de evaluatie van het Time-Outproject van het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg van Antwerpen. Zie: Rombouts, D. (red.), (2000). *Het time-out project, een preventieve werkvorm voor school-dropouts*. Leuven, Garant.

⁷ Elchardus, M. (1999). Economische ongelijkheid, sociale uitsluiting en cultuurstrijd in de kennismaatschappij, in: Vettenburg, N., en Catrijsse, L. (red.), *Opvoeden in billijkheid. Hoe streng moet onze aanpak zijn?* Leuven, Majong v.z.w.

⁸ Zie: Vettenburg (1988)

⁹ De Cauter, F., & Walgrave, L. (1999). *Methodiek van de preventieve projectwerking*. Leuven: Acco.



Toelatingsvoorwaarden tot het derde leerjaar van de derde graad T.S.O., K.S.O. en B.S.O. en tot het eerste leerjaar van de vierde graad B.S.O. ¹

De toelatings- en overgangsvoorwaarden voor leerlingen die een diploma secundair onderwijs behaald hebben blijft een knelpunt. Dit heeft grotendeels te maken met het leerlingenprofiel van deze doelgroep. Dit leerlingenprofiel is niet erg éénduidig. Het betreft veelal jongeren met een geaccidenteerde schoolloopbaan. Ze hadden wellicht beter gekund en zijn nu – met of zonder realistisch zelfbeeld – op zoek naar beter. Het is dan ook zeer moeilijk voor de overheid om regels te stellen die enerzijds de kwaliteit van een bepaalde opleiding veilig stellen en anderzijds maximale ruimte geven aan de individuele opleidingskeuze. Dat de toelatingsvoorwaarden dan al eens bijgesteld worden is dan ook niet te verwonderen.

Toelatingsvoorwaarden tot het derde leerjaar van de derde graad ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar

Het is deze leerlingen duidelijk niet te doen om het diploma van het secundair onderwijs in het vooruitzicht op hogere studies. Ze beschikken reeds over het diploma en mogen verder studeren, maar ze opteren hier niet voor en verkiezen een verdere specialisatie. De situatie verschilt naargelang de onderwijsvorm T.S.O./K.S.O. of B.S.O. en naargelang de onderwijsvorm die ze gevolgd hebben: T.S.O./K.S.O. of B.S.O.

In het T.S.O. en in het K.S.O. (art 24)

- Er is geen probleem wanneer er gekozen wordt voor een specialisatie binnen hetzelfde T.S.O./K.S.O.-studiegebied ². Voor de leerlingen die echter komen uit een ander T.S.O./K.S.O.-studiegebied moet de toelatingsklassenraad een gunstige beslissing treffen.
- De leerlingen die uit het B.S.O. komen en die een specialisatie op niveau T.S.O./K.S.O. willen volgen, dienen te beschikken over een diploma dat ze behaald hebben in het derde leerjaar van de derde graad B.S.O. Aangezien dit derde jaar onder twee vormen wordt aangeboden - als specialisatiejaar en als 'niet onder de vorm van een specialisatiejaar' gelden hier twee regels.
- Voor de B.S.O.-leerlingen, die een B.S.O.-specialisatiejaar gevolgd hebben, geldt eenzelfde regeling als voor de T.S.O./K.S.O.-leerlingen.
- Voor de leerlingen die uit een derde leerjaar komen, dat niet is ingericht als een specialisatiejaar, wordt er gekeken naar het studiegebied van het tweede leerjaar van de derde graad. Indien het T.S.O./K.S.O.-specialisatiejaar behoort tot hetzelfde studiegebied als het tweede leerjaar van de derde graad B.S.O. dan is er geen probleem. In het andere geval dient de toelatingsklassenraad ook een gunstige beslissing te treffen.

In het B.S.O. (art 25)

- Wanneer de kandidaat – ongeacht of hij een diploma van secundair onderwijs heeft of een studiegetuigschrift van het tweede

leerjaar van de derde graad – kiest binnen hetzelfde studiegebied, is er geen probleem.

- Bij een keuze voor een ander studiegebied - ongeacht of de leerling een diploma van secundair onderwijs of een studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad heeft - is de toelating afhankelijk van de gunstige beslissing van de toelatingsklassenraad.

Toelatingsvoorwaarden tot het tweede leerjaar van de tweede graad A.S.O. T.S.O. K.S.O. en tot het eerste leerjaar van de derde graad B.S.O. ³

Vanuit een zelfde bekommernis om zolang en zoveel mogelijk wegen open te laten voor leerlingen met een geaccidenteerde schoolloopbaan werden de toelatingsvoorwaarden op het einde van de tweede graad deeltijds beroepssecundair onderwijs (D.B.S.O.) aangepast.

Voor de toelating tot het tweede leerjaar van de tweede graad A.S.O., T.S.O. en K.S.O. bestond reeds de mogelijkheid voor leerlingen, die het tweede leerjaar van de tweede graad B.S.O. met vrucht hadden beëindigd, om over te schakelen op het tweede jaar van de tweede graad A.S.O., T.S.O. of K.S.O. De leerling uit het deeltijds beroepssecundair onderwijs met een getuigschrift van de tweede graad wordt nu ook gelijkgesteld aan de leerling uit het B.S.O. die met vrucht het tweede leerjaar van de tweede graad heeft beëindigd. (7.2.7.1. sub 2°)

Voor de toelating tot het eerste leerjaar van de derde graad B.S.O. was al eerder de mogelijkheid voorzien voor de leerling, houder van het getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs uitgereikt door de examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap, om de derde graad B.S.O. aan te vatten. Hier wordt nu aan toegevoegd dat ook de leerling, die dit getuigschrift toegekend kreeg door een centrum voor deeltijds secundair onderwijs, eveneens toegang heeft tot het eerste leerjaar van de derde graad B.S.O. mits gunstig advies van de toelatingsklassenraad over de keuze van de studierichting. (7.2.12.1 sub 2°)

Noten

¹ **19/07/02** - Besluit van de Vlaamse regering betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs. (B.S. 4/12/02) datum van de aanpassing: 16/11/04
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13329>

² **SO 60** - Studieaanbod voltijds secundair onderwijs (5/02/99)
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12988#193719>

³ **SO 64** - Structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs. (25/06/99) datum van de aanpassing: 19/11/04
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9418>

MET HET AFSLUITEN VAN DE 15^{DE} JAARGANG STOPT WETWIJS

Tijden veranderen en dus ook de nieuwsgaring. De aanrukkende kennismaatschappij verlegt niet alleen de onderwijsaccenten van het leerplichtonderwijs naar levenslang en levensbreed leren maar, zorgt ook voor totaal andere informatiekanalen. Voor wie begaan is met de begeleiding van jongeren met problemen in het leerplichtonderwijs worden hier nieuwe mogelijkheden geboden. Dus niet getreurd om Wetwijs. Welwijs gaat je elders wegwijs in maken.

EDULEX is immers gebruiksvriendelijk

Wie regelmatig <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/> raadpleegt heeft de vlotte toegankelijkheid van de regelgeving al wel gemerkt.

Aanvankelijk was de website van het departement een alternatief voor de wetgeving en de omzendbrieven (witte en blauwe producten) met als groot voordeel: plaatsbesparing in de boekenkast van de directie en tijdsparing voor de persoon die het losbladig systeem up-to-date mocht of moest houden.

Met Edulex heb je meerdere toegangen tot de regelgeving. Je kan via verschillende sleutels zeer gericht zoeken of je kan themagerichte modules raadplegen. Je kan je zelfs abonneren op "edulex e-attending" om dagelijks geïnformeerd te worden over wijzigingen in de regelgeving.

De website van het departement onderwijs biedt veel meer dan de regelgeving

De website is intussen - in het kader van een zorgvuldig bestuur - uitgegroeid tot een open informatiesysteem voor zowel de onderwijsgebruikers (rubriek: lerenden en ouders) als voor de onderwijsverstrekkers (rubriek: werken in het onderwijs) en tot een beleidsinstrument (rubriek "thema's"). In deze laatste rubriek kan je vernemen hoe de overheid het onderwijs ziet en waar ze ermee naar toe wil.

In het kader van de lokale autonomie en participatie in het onderwijs is het niet meer dan normaal dat er gecommuniceerd wordt over het onderwijs en zijn plaats in de samenleving. M.a.w. de regelgeving alleen volstaat niet om ons onderwijs in koers te houden, er is ook nood aan een maatschappelijk debat. Het departement biedt die kans met zijn website www.ond.vlaanderen.be

Ook andere onderwijsites bieden waardevolle informatie

In ons politiek landschap neemt het middenveld een belangrijker rol op zich. Dit geldt ook voor het onderwijs. De visies en standpunten van de onderwijsnetten en van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) - als platform voor de onderwijsnetten en adviesorgaan voor de overheid - kunnen zeer nuttig zijn voor al wie met jongeren en hun toekomst te maken heeft. Ook hieraan zal meer aandacht moeten besteed worden.

Het onderwijs is wel een belangrijk maar niet het enig milieu van de jongeren

Als instituut - gegroeid en vorm gekregen in de negentiende eeuw - heeft het onderwijs er wat moeite mee om zich open te stellen voor andere maatschappelijke geledingen. Nochtans voor wie met jongeren en hun toekomst begaan is, is het duidelijk dat er buiten het onderwijs nog andere instituten en instellingen bestaan die een specifieke kijk op de jongeren en hun problemen hebben en waarmee moet samengewerkt worden om tot een effectieve preventie en curatie te kunnen komen. Dus gaat Welwijs ook andere sites aandoen om relevante informatie op te sporen.

MET DE 16^{DE} JAARGANG BEGINT WEBWIJS



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Posthogeschoolvorming 2004-2005 Lessius Hogeschool

Het departement Psychologie van de Lessius Hogeschool Antwerpen stelt in een nieuwe brochure haar aanbod voor van een aantal cursussen en studiedagen in het kader van de posthogeschoolvorming. Voor het voorjaar van 2005 staan ondermeer op het programma: een cursus trainen van sociale vaardigheden (21/01/'05 en 04/02/'05), een cursus over het functioneringsgesprek (25/01/'05 en 08/02/'05), en een cursus over het psychotrauma bij de kandidaatvluchteling (9-10/02/'05). In het aanbod studiedagen vinden we ondermeer volgende onderwerpen terug: omgaan met grenzen in de hulpverlening (24/01/'05), strategische interventies in leerlingenbegeleiding (28/01/'05) en begeleiding van kinderen met een depressie (08/02/'05). Voor meer informatie en inschrijvingen kan u terecht bij Guido Valkeneers, Campus Sanderus, Sanderusstraat 45, 2018 Antwerpen, tel.: 03/241 08 29, e-mail: guido.valkeneers@lessius-ho.be of op de website www.lessius-ho.be.

Vormingsaanbod SIG voorjaar 2005

Vormingsdienst SIG vzw wil de maatschappelijke integratie van personen met een handicap bevorderen. Ook voor het voorjaar van 2005 staat er heel wat op het programma. Een beknopte greep uit het aanbod voor professionals: probleemgedrag bij jonge kinderen met een autismespectrumstoornis (7 februari 2005), faalangst herkennen, begrijpen en aanpakken (8 februari 2005), ADHD in en na de puberteit (8 februari 2005), gezinsbegeleiding in nieuw samengestelde gezinnen (10 februari 2005), gespreksvaardig in contacten met ouders (workshop voorjaar 2005), ouders en acceptatie van beperkingen (workshop voorjaar 2005),...

De specifieke informatie (plaats, datum, uur, prijs en inschrijvingsregeling) is telkens te vinden op de website www.sig-net.be. Voor meer informatie: SIG vzw, Kerkham 1, bus 2, 9070 Destelbergen, tel.: 09/238 31 25, e-mail: info@sig-net.be.

Vormingsaanbod Vereniging voor Kind en Adoptiegezin

De Vereniging voor Kind en Adoptiegezin vzw (VAG) is sinds 1986 actief als belangenorganisatie voor en van adoptiegezinnen. VAG wil alle geïnteresseerden in adoptie informeren en begeleiden. De vereniging is een erkende vrijwilligersorganisatie en werkt voornamelijk met een provinciaal aanbod. Voor het voorjaar staan ondermeer volgende activiteiten op het programma: in **West-Vlaanderen** een gespreksavond over 'assertiviteit bij (adoptie)kinderen' op 18 februari 2005 en een gespreksgroep 'vragen en bedenkingen bij de opvoeding van mijn (adoptie)kind(eren)' op 15 april 2005; in **Oost-Vlaanderen** een gespreksavond over 'verwennen, positieve discriminatie en grenzen stellen' op 18 maart 2005; in **Antwerpen** een gespreksgroep over 'hechting' op 8 februari 2005 en een gespreksavond over 'diversiteit en identiteit, hoe kan ik omgaan met de achtergrond van mijn kind?' op 15 maart 2005; in **Vlaams Brabant** een panelgesprek rond 'eigen kinderen en adoptiekinderen' op 10 maart 2005 en een gespreksavond over 'nazorg inzake adoptie in Vlaanderen, wat met de sociale kaart?' op 2 juni 2005 en in **Limburg** een gespreksavond over 'verwennen, positieve discriminatie en grenzen stellen' op 14 maart 2005. Voor alle verdere informatie kan u terecht bij het nationaal secretariaat, Sulferberg-

straat 38, 8000 Brugge, Tel.: 050/33 13 58, e-mail: vag@advalvas.be of op de website go.to/v.a.g.

Ondersteuningsaanbod Arktos

Reeds vele jaren werkt Arktos met en voor maatschappelijk kwetsbare jongeren door middel van projecten die nauw aansluiten bij hun leefwereld (vrije tijd, onderwijs, woonomgeving, arbeid,...). Deze ervaring en opgebouwde deskundigheid willen ze ter beschikking stellen van jeugdwerkers, leerkrachten, opvoeders, beleidsmakers, organisaties, voorzieningen, enz. In nauwe samenspraak werken zij een 'op maat gesneden' project of vormingsaanbod uit voor organisaties waarin ze een antwoord willen bieden op de noden of vragen. Naast deze projecten op maat organiseren ze op regelde tijdstippen ondersteuningsmodules. In deze modules werken ze thema's uit hun deskundigheidsdomeinen uit voor en met een specifieke doelgroep.

Op 10 en 11 maart 2005 organiseert Arktos een tweedaagse module rond 'actieve vorming binnen de leefgroep'. De module is bestemd voor begeleiders uit de bijzondere jeugdbijstand. Door een mix van theorie en praktijk wordt samen op zoek gegaan naar hoe ervaringsleren kan worden geïntroduceerd in de eigen werking. Via reflectie en uitwisseling wordt stil gestaan bij de begeleidershouding. Tijdens deze twee dagen wordt vertrokken vanuit ervaringen en leervragen van de deelnemers.

U kunt steeds terecht op de website www.arktos.be voor alle informatie over Arktos en verscheidene voorbeelden van vormings- en ondersteuningsprojecten. Meer informatie ook bij Coördinatie-dienst Arktos, Valkerijgang 26, 3000 Leuven, tel.: 016/29.57.74 of e-mail: kcraps@arktos.be.

Opvoedingstelefoon Vlaanderen

Opvoeden is een belangrijke taak in het dagelijks leven van gezinnen. Meestal sta je er niet bij stil. Toch zijn er mensen die soms twijfelen en vragen hebben. Praten met een persoon die echt naar je luistert, kan steun geven en helpend zijn. Vaak kan men daarvoor een beroep doen op familie en vrienden, maar soms heeft men vragen waar je moeilijk mee terecht kan of durft. Dan kan de opvoedingstelefoon een oplossing zijn.

De opvoedingstelefoon is er voor vaders, moeders, grootouders, stiefouders, gescheiden ouders, opvoeders,... de behoefte hebben aan een gesprekspartner die luistert, ondersteunt, informeert en adviseert. De beller kan anoniem blijven, bepaalt zelf wanneer en waarover hij of zij wil praten en kan het contact altijd verbreken of weer opnemen. De gesprekken zijn volledig vertrouwelijk.

De opvoedingstelefoon is bereikbaar maandag, dinsdag, donderdag en vrijdag van 10 tot 13 en van 14 tot 17 uur. Donderdag is hij eveneens bereikbaar van 19 tot 21 uur. Alle informatie vindt u ook terug op www.opvoedingstelefoon.be.

Projectoproep 'Lydia Chagoll Prijs - Voor een glimlach van een kind'

De 'Lydia Chagoll Prijs - Voor een glimlach van een kind' wordt elk jaar uitgereikt aan een persoon, groep of vereniging, die inspanningen levert om het respect naar kinderen, ongeacht hun afkomst of nationaliteit, groter te maken en onderdrukking en discriminatie tegen te gaan. Ieder project dat deze doelstelling on-

derschrijft komt in aanmerking voor de prijs, of het nu gaat om een originele sensibiliseringscampagne, een artistieke of educatieve productie of concrete hulpverlening op het terrein. Wel belangrijk is dat het project betrekking heeft op een Belgische situatie. Bedoeling is dat de prijs wordt besteed aan de bekendmaking, verspreiding of de verdere ontwikkeling van het bekroonde initiatief. Heeft u een idee of werkt u aan een project dat in aanmerking komt voor deze prijs, dan kan u tot 27 februari 2005 uw kandidatuur indienen. Het bedrag van de prijs is 5000 euro. Meer info en formulieren vindt u op www.kbs-frb.be (zoek op 'chagoll'). Voor meer inlichtingen kan u ook terecht bij het Fonds Lydia Chagoll, secretariaat Koning Boudewijnstichting, Brederodestraat 21, 1000 Brussel, tel.: 02/549 02 58, fax: 02/549 02 89 of e-mail: fondschagoll@kbs-frb.be.

Contactdoos: gezelschapsspel voor Houders van Ouders

Het gezelschapsspel 'contactdoos' werd door vzw In Petto ontwikkeld in het kader van het actieprogramma H2O- Handleiding voor Houders van Ouders, over het soms moeilijk samenleven van tieners met hun ouders. Het is een aanvulling op het eerder verschenen onderzoek en het jongerenmagazine, en werd ontworpen in samenwerking met de vakgroep Ontwikkelings- en Levenslooppsychologie (ONLE) van de Vrije universiteit Brussel. Het spel zet jongeren aan om te communiceren over het samenleven met hun ouders. Communicatie en opvoeding staan centraal. De spelers worden uitgedaagd om over het contact met hun ouders na te denken en een eigen mening te vormen. Daardoor krijgen ze een beter inzicht in en begrip voor elkaanders leefwereld, behoeften, verlangens, problemen en drijfveren. De thema's 'communicatie', 'opvoeding', 'relaties en seksualiteit', 'risicogedrag en genotmiddelengebruik', 'school' en 'vrije tijd' komen aan bod. Op die manier wil In Petto deze thema's, die regelmatig tot discussies leiden, bespreekbaar maken. Dit spel kan door jongeren en/of ouders gespeeld worden. Toch richt de jeugddienst zich voornamelijk op tieners (13 tot 18 jaar) en de jongerenbegeleiders. Voor welzijnswerkers, vormingswerkers, groepsbegeleiders, leerkrachten of jeugdwerkers is dit educatieve spel een middel om met een groep jongeren en/of ouders over hun (thuis)situatie na te denken. Meer info op www.inpetto-jeugddienst.be/ned/contactdoos.

Themanummer: 'nieuwe gezinsvormen'

Het nieuwe themanummer van het tijdschrift *Gezinsbeleid in Vlaanderen* behandelt het thema 'nieuwe gezinsvormen'. Het klassieke gezin van gehuwde vader en moeder met hun biologische eigen kinderen maakt immers meer en meer plaats voor andere gezinsvormen: ongehuwd samenwonen, eenoudergezinnen, nieuw samengestelde gezinnen, halebgezinnen, adoptie- en pleeggezinnen. Dit is een uitdaging waar de Gezinsbond niet aan wil voorbijgaan en die ons confronteert met nieuwe vragen en uitdagingen. De gezinsbond stelt vast dat onze wetgeving en het beleid nog onvoldoende rekening houden met die verscheidenheid aan gezinsvormen. Tevens is er in het onderwijs en in de media nog onvoldoende aandacht voor het feit dat heel wat kinderen niet in een traditioneel kerngezin leven. Het themanummer kaart deze problemen aan, reikt mogelijke oplossingen aan en formuleert voorstellen naar het beleid toe. Het is dan ook een aanrader voor al wie te maken heeft met echtscheiding en nieuwe gezinsvormen: ouders, beleidsmensen, mensen uit het onderwijs, scheidingsbemiddelaars, hulpverleners, rechters en advocaten. De publicatie kost 5 euro (verzending inbegrepen) en kan besteld worden bij de Studiedienst, gezinsbond, Troonstraat 125, 1050 Brussel, Tel.: 02/507 88 71, Fax: 02/507 88 29 of via een e-mail naar studiedienst@gezinsbond.be.

Thema's uit de forensische jeugdpsychiatrie

Het themanummer van het Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychologie en Kinderpsychiatrie (TOKK), onder redactie van Doreleijers T. & Vermeiren R. biedt enkele belangrijke actuele onderwerpen uit de forensische jeugdpsychiatrie. De nadruk wordt gelegd op aspecten van voorkomen, diagnostiek en beloop van

stoornissen bij jeugdige delinquenten. In het Nederlands taalgebied wordt weinig wetenschappelijk onderzoek uitgevoerd op het terrein van forensische jeugdpsychiatrie, maar de interesse hiervoor is de laatste jaren wel toegenomen.

Geïnteresseerden vinden in dit themanummer een aantal relevante bijdragen en kunnen dit bestellen bij Acco (Leuven) voor de prijs van 14,80 euro.

Jaarboek Armoede en Sociale Uitsluiting 2004

Op 7 december 2004 werd het Jaarboek Armoede en Sociale Uitsluiting naar jaarlijkse gewoonte tijdens een colloquium voorgesteld. In dit verkiezingsjaar werd ondermeer bekeken wat er op het (beleids)vlak van armoede en sociale uitsluiting in de afgelopen jaren wél en niet is gebeurd. Hoe hoog staat de bestrijding van armoede en sociale uitsluiting vandaag op de regeringsagenda en hoe willen overheden deze strijd aanbinden? Hoe verteert 'sociaal Europa' de uitbreiding naar de nieuwe lidstaten? En blijkt, wat Vlaanderen betreft, de vrees gegrond dat lokale armoedebestrijding naar het achterplan verdwijnt? Wat blijft overeind van het Algemeen Verslag over de Armoede, tien jaar na publicatie? Hoe vlot of hoe stroef verloopt de dialoog tussen armen en beleid vandaag? Allemaal vragen die werden voorgelegd aan de experts van toen en die van vandaag. Al deze bevindingen worden samengevat in een leesbaar geheel van geactualiseerde cijfers, grondige analyses en kritische beschouwingen. Dat maakt dit jaarboek een ideaal instrument voor wie meer wil weten over armoede en sociale uitsluiting en daardoor ook over de hedendaagse samenleving.

Het boek kan besteld worden aan de prijs van € 32,95 (exclusief € 2,50 verzendingskosten). Het Jaarboek is verkrijgbaar via uw boekhandelaar of kan besteld worden bij het secretariaat van OASeS, tel.: 03/220 44 73 of 03/220 45 27, fax: 03/220 46 36 of via een e-mail naar tim.janssens@ua.ac.be.

Jaarverslag Kinderrechtencommissaris 2004

Aan de vooravond van de vijftiende verjaardag van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind stelde Kinderrechtencommissaris Ankie Vandekerckhove haar zesde jaarverslag voor. Dit jaarverslag geeft een idee van hoe kindvriendelijk Vlaanderen vandaag eigenlijk is. De concrete voorbeelden van klachten en onderzoeksresultaten maken duidelijk dat het Commissariaat helemaal niet met luxeproblemen bezig is. Daarom gaat het jaarverslag ook over de activiteiten en prestaties van het Kinderrechtencommissariaat. Zij kaartten tijdens de voorbije werkjaren zowel in het terugkerende jaarverslag als in formeel advieswerk een aantal knelpunten aan bij het beleid. Zo mag het jaarverslag ook gezien worden als een oproep aan alle Vlaamse beleidsmakers om stil te staan bij de problematiek van jongeren en hun rechten.

Het jaarverslag is raadpleegbaar op www.kinderrechten.be. Op die website zijn ook de teksten van alle adviezen van het Kinderrechtencommissariaat terug te vinden.

Wat nooit verloren gaat. Dagboek voor jongeren over sterven en leven

'Wat nooit verloren gaat. Dagboek voor jongeren over sterven en leven.' is een uitgave van Leefsleutels vzw en Bakermat Uitgevers. Dit boek wil voor jongeren een rustbrenger, een trouwe bondgenoot en een veilige plek voor kostbare herinneringen zijn, wanneer iemand uit de omgeving overleden is. Het dagboek is er ook voor familieleden, vrienden, leerkrachten en begeleiders die aan de zijde staan van een rouwende jongere.

De uitgave is verkrijgbaar in de betere boekhandel, bij Leefsleutels vzw (e-mail naar leefclefs@skynet.be) of bij Bakermat Uitgevers (e-mail naar info@bakermat.be) en kost 16,95 euro per exemplaar.

BOEKEN

Recht voor welzijnswerkers, editie 2004

BOONEN J., DECOCK G., TACK L., en VANMARCKE L.
Kluwer, Mechelen, 2004.

'Recht voor welzijnswerkers' is een gids die u op de hoogte houdt van de vernieuwingen in de diverse rechtsdisciplines die voor de maatschappelijke dienstverlening belangrijk zijn. U hoeft geen jurist te zijn om de uitleg te begrijpen, want de gids is duidelijk gestructureerd en geschreven in een heel begrijpelijke taal door specialisten in en vakgebied. Het brengt correcte en actuele informatie over vernieuwingen in de diverse rechtsdisciplines die voor de maatschappelijke dienstverlening belangrijk zijn. In deze editie vindt u onder meer de geactualiseerde informatie over het staatsrecht met de wijzigingen aan de kieswet, de grondwetsherziening en de hertekening van de instellingen. Verder werd het burgerlijke recht volledig geactualiseerd. De voogdijswetgeving en het adoptierecht werden aan de actualiteit aangepast en de belangrijkste vernieuwingen in het ongehuwd samenwonen komen aan de orde. Ook de vernieuwingen in het jeugdrecht komen aan bod, met aandacht voor de evolutie van een categoriale bijzondere jeugdbijstand naar een integrale jeugdhulpverlening.

'Recht voor welzijnswerkers' verschijnt tweemaal per jaar. Een eenmalige aankoop kost 80,60 euro, een abonnement 62,00 euro. De abonnementsprijs van een jaarboek geeft enkel de prijs van de eerste aankoop. Bij deze abonnementsformule zal u automatisch de jaarlijkse update van het werk ontvangen. Deze wordt aangerekend tegen de op dat moment geldende abonnementsprijs.

Het welzijnsbeleid in Vlaanderen

VOGELS, M.

LannooCampus, Heverlee, 2004, 172p.

Na de defederalisering van de jaren 1980 vallen de meeste welzijnsmateries onder de bevoegdheid van de gemeenschappen. Sinds de jaren 1980 kreeg de welzijnssector ook een enorm elan: de welzijnsbegroting is vandaag goed voor 12,5 % van de Vlaamse begroting en, na onderwijs, de belangrijkste uitgavenpost van de Vlaamse Regering. Dit boek biedt een grondig overzicht van deze boeiende en dynamische sector. Het schetst tegelijk duidelijk de beleidslijnen die gevolgd worden tegenover de evoluerende welzijnsnoden. In een eerste hoofdstuk worden de grote uitdagingen voor het Vlaams welzijnsbeleid op een rij gezet en, in de volgende hoofdstukken, vertaald naar de verschillende deelsectoren. Tot slot wordt de positie van het 'welzijn-voor-allen' bekeken: slaagde de overheid in haar ambitie om voor iedereen welzijn te garanderen? Het boek is een zeer geschikt handboek voor gebruik in het onderwijs. Het biedt ook een goed overzicht van de sector voor wie erin werkzaam is of er belangstelling voor heeft. Het boek kost 16,95 euro.

Regelgeving in het Welzijnswerk

VOGELS, M.

LannooCampus, Heverlee, 2004, 143p.

Dit boek is opgevat als een echte wegwijzer in de praktijk van het welzijnswerk. Specifiek aan dit boek is dat het geconcipieerd is vanuit de vraagzijde: wat zijn de mogelijke oplossingen als je geconfronteerd wordt met iemand die hulp, zorg nodig heeft? Daarom zoomt dit boek vooral in op de regelgeving - in de diverse sectoren - die de toelatingsvoorwaarden bepalen. De welzijnswerker maakt echter ook deel uit van een organisatie of voorziening en is dus mee verantwoordelijk voor de kwaliteit ervan. In tweede orde wordt dan ook stilgestaan bij de kwaliteitseisen die de overheid oplegt aan de voorzieningen. De welzijnsregelgeving in Vlaanderen is een samenspel tussen én de federale én de Vlaamse én de lokale overheden. In dit handboek worden kort de wettelijke klijlijnen belicht die de federale overheid uittekent om het welzijn van haar burgers te garanderen (via de sociale zekerheid / sociale wetgeving) en wat de recente wijzigingen in de spelregels voor de gemeenten omvatten: het vernieuwde gemeentefonds, het lokaal sociaal beleidsdecreet en het sociale huis. Het overgrote deel van het boek behandelt dan uitgebreid de Vlaamse welzijnsregelgeving, onderverdeeld in de diverse sectoren: gehandicaptenzorg, gezinszorg, bijzondere jeugdzorg, ouderenzorg, algemeen-maatschappelijk welzijn, samenlevingsopbouw, armoedebestrijding, leerlingenbegeleiding, geestelijke gezondheidszorg en integrale jeugdzorg. Per sector wordt nagegaan hoe die precies georganiseerd is en wie er ge-

bruik van kan maken. Daarnaast worden een aantal recente evoluties en knelpunten besproken. Ten slotte wordt de Vlaamse Zorgverzekering behandeld en de algemene organisatie van de zorg in Vlaanderen. Er zijn tenslotte heel wat verwijzingen opgenomen naar interessante sites en naslagwerken die instrumenten aanreiken om het juiste antwoord te formuleren op de vraag van de cliënt. Het boek is niet alleen uiterst geschikt voor gebruik in de opleidingen, maar ook als wegwijzer in de praktijk van het welzijnswerk. Het boek kost 14,95 euro.

'Kom je het thuis eens vertellen? Visies van ouders op het dagdagelijkse leven in het gezin'

VAN DEN BERGH B., BRANTS P., ACKAERT L., & DE RYCKE L.

Kinderrechtencommissariaat en het Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudies.

Acco, Leuven, 2004, 14 euro.

De minderjarige wordt nog vaak gezien als een volwassene in de maak -hoewel dat beeld aan verandering onderhevig is- en het blijft doorgaans de volwassene die het beeld, de visie op minderjarigen en hun leven invult. In dit boek wordt de evolutie geschetst van hoe kinderen en jongeren bekeken worden en wordt weergegeven wat kinderen en jongeren zelf over hun leven te vertellen hebben.

Heeft dit beeld ook invloed op de relatie tussen ouder en kind? Zijn ouders werkelijk vooral begaan met de toekomst, of proberen ze ook rekening te houden met wat hun kinderen nu al zijn, met de belangen en rechten die ze als kinderen hebben? Laten ze ruimte voor de inbreng van hun kinderen in het gezin? Of moeten kinderen toch vooral precies doen wat volwassenen zeggen, omdat die toch wel weten wat het beste is?

In dit boek wordt nagegaan hoe het beeld dat onze samenleving van kinderen heeft, is ontstaan. Welke betekenis kunnen de kinderrechten die in het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind zijn vastgelegd, voor de opvoeding hebben?

Het tijdperk van de maatschappij

WEYNS, W.

Acco, Leuven, 2004, 22,50 euro.

Het tijdperk van de maatschappij is over. Wat in de plaats komt, heeft geen naam en zal er vermoedelijk ook nooit een krijgen. Namen zijn voorbehouden voor dingen met een samenhang. De toestand waarin wij leven, in het tijdperk na de maatschappij, heeft die samenhang niet. Wie het onoverzichtelijke, fluïde sociale leven van vandaag nog onder één noemer zou willen brengen, gaat voorbij aan de ingrijpende ervaring die vele mensen tekent: die van onoverzichtelijkheid, onzekerheid, instabiliteit, permanente onduidelijkheid. Dit geldt niet alleen voor wat we 'maatschappij' noemen, maar ook voor onze cultuur, onze waarden en niet in het minst ook voor onze persoonlijkheid (ons 'zelf'). In vijf essays wordt telkens een ander aspect van de hedendaagse schimmigheid onder de loep genomen.

Notuleren kan je leren. Beknopte handleiding.

SCHOENAERTS P. & SMEDTS W.

Acco, Leuven, 2004, 12 euro.

Het verslag van een vergadering maken, notuleren, kan een hele opgave zijn. Dit multimediale project bevat een korte handleiding en een bijhorende video. De beknopte handleiding bevat: informatie over soorten en vormgeving van verslagen, raadgevingen en tips voor de notulist, een lijstje van veel gebruikte vergaderwoorden, een voorbeeldverslag, de uitnodiging, de agenda en de vergaderstukken voor de vergadering op de bijbehorende video. Dit project kan zowel voor zelfstudie als in groepsverband worden gebruikt. De beknopte handleiding doet daarvoor een aantal suggesties.

MAJONG

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

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

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

Hiertoe werden volgende activiteiten opgezet:

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

MAJONG v.z.w.

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

ASLK: 001-2064133-49.

PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INHOUD

Jongeren en vrijwilligerswerk. Balanceren tussen solidariteit en zelfontplooiing <i>L. Hustinx</i>	p. 3
De juridisering in het onderwijs <i>J. Tallon</i>	p. 8
Kindermishandeling: cijfers zeggen niet alles? Een kritische beschouwing <i>J. Marchand</i>	p. 16
Katern Op weg naar een holibivriendelijke school? Resultaten van de scholierenenquête 2003 <i>B. Van de Water en P. Van Hove</i>	p. 18
Competentieontwikkeling in CLB <i>H. Van de Veire</i>	p. 21
Kwaliteitsaudits in het jeugdwerk: eerder een uitdaging dan een bedreiging <i>A. Caals</i>	p. 24
Time-out projecten - Verslag van een experiment in Vlaanderen <i>N. Vettenburg, B. Vandewiele, E. Deceur en S. Decraene</i>	p. 27
Wetwijs Toelatingsvoorwaarden tot het derde leerjaar van de derde graad T.S.O., K.S.O. en B.S.O. en tot het eerste leerjaar van de vierde graad B.S.O. Van Wetwijs naar Webwijs <i>J. Tallon</i>	p. 34
Agenda en documentatie <i>E. Verduyck</i>	p. 36