

3000 LEUVEN 1  
Verschijnt 4x per jaar,  
jaargang 16, nummer 2, juni 2005



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) - Hilde Lauwers - Jan Tallon - Laurent Thys - Greet Van de Water - Bea Vandewiele - Gunther Van Neste - 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.be](mailto:nicole.vettenburg@law.kuleuven.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, UGent

**Nazicht drukproeven:**

Lieve Goris

**Verantwoordelijke uitgever:**

Nicole Vettenburg, Trolieberg 70, 3010 Kessel-Lo.

[www.welwijs.be](http://www.welwijs.be)

## Jubileumnummer "15 jaar WELWIJS"

Naar aanleiding van 15 jaar Welwijs, werd in maart 2005 een speciaal nummer uitgegeven. Een extra dik nummer met een selectie van vroegere bijdragen, een index met de artikels van de afgelopen 15 jaren en een bundeling van alle verschenen cartoons van Jan De Graeve. Een overzicht van de bijdragen kunt u bekijken op [www.welwijs.be](http://www.welwijs.be). Het jubileumnummer illustreert hoe Welwijs informatie verstrekt over de raakvlakken tussen onderwijs en het breder maatschappelijk veld. Het nummer kan los besteld worden bij de redactie van Welwijs (Welwijs, Hooverplein, 10 te 3000 Leuven) of via mail naar [nicole.vettenburg@law.kuleuven.be](mailto:nicole.vettenburg@law.kuleuven.be). Een exemplaar kost 12 euro, inclusief verzending. Bij de verzending van het nummer wordt een factuur bijgevoegd.



# MET DOSSIERKENNIS VAN ZAKEN

## Over omgaan met cliëntinformatie en open verslag in de jeugdhulp

Op 7 mei 2004 zijn de decreten Integrale Jeugdhulp (het kaderdecreet Integrale Jeugdhulp en het decreet betreffende de rechtspositie van de minderjarige in de integrale jeugdhulp) bekrachtigd door de Vlaamse Regering. Zo kwam een einde aan de fase van beleidsvoorbereiding en de experimentele werking in de drie pilootregio's: het gerechtelijke arrondissement Antwerpen, het gerechtelijk arrondissement Gent-Meetsjesland en de gerechtelijke arrondissementen Genk-Tongeren en Hasselt (provincie Limburg).

De operationalisering van Integrale Jeugdhulp kon in heel Vlaanderen van start gaan.

Van bij het begin van het hele proces is zeer veel aandacht uitgegaan naar de rol en de positie van de cliënt. Met de mening en de keuze van de cliënt wordt immers niet altijd rekening gehouden. Zo is bijvoorbeeld de hulpverlening die je krijgt daarom niet altijd de beste oplossing. Dikwijls hangt de keuze van een dienst meer af van lange wachtlijsten of van hoe snel je op een dienst terecht kan. De oorspronkelijke vraag die je stelde verdwijnt dan naar de achtergrond.

In het najaar 2004 vond in Antwerpen een studiedag plaats "Met dossierkennis van zaken", over omgaan met cliëntinformatie en open verslag in de jeugdhulp. Deze studiedag was georganiseerd door Ondersteuningstructuur Bijzondere Jeugdzorg (OSBJ), Integrale Jeugdhulp (IJH) en Stichting Welzijnszorg van de Provincie Antwerpen

Een zeer interessante inbreng kwam er vanuit de vzw Recht-Op, een vereniging waar armen het woord nemen. Dat men in het kader van een studiedag over het dossier, de verslaggeving en het doorgeven van informatie binnen de jeugdhulp op deze organisatie een beroep deed was vrij logisch. Tijdens de experimentele fase van IJH nam de vzw Recht-Op deel aan overlegmomenten en thematische werkgroepen die opgezet werden vanuit het concept Integrale Jeugdhulp. Dit gebeurde zowel op het Vlaams niveau als binnen de pilootregio Antwerpen met de bedoeling het cliëntperspectief te benadrukken en binnen het concept IJH te brengen. Recht-Op informeerde en sensibiliseerde de beleidsmedewerkers over het cliëntenperspectief van mensen in armoede ten aanzien van de jeugdhulpverlening en oefende invloed uit op het beleidsniveau. Bovendien heeft deze groep vertrekend van ervaringen, noden en behoeften van mensen (cliënten) in armoede de voorbije jaren op een intense wijze de informatieverwerking en – hantering in de (jeugd)hulpverlening besproken. Alle gegevens van dit maandenlang werken werden gebundeld in de brochure: Het dossier: een wapen? In dit document worden belangrijke aandachtspunten en bedenkingen geformuleerd en stelt de groep een aantal veranderingen voor.

Bij het begin van de studienamiddag gaf Jan De Ridder, beleidsmedewerker Integrale Jeugdhulp regio Antwerpen in een korte inleiding het verband aan tussen inzagerecht en Integrale Jeugdhulp.

Het dossier in de jeugdhulpverlening krijgt binnen het regelgevend kader van Integrale Jeugdhulp aandacht in de beide decreten integrale jeugdhulp.

### Wat zegt het decreet rechtspositie over het dossier?

- Het decreet stelt dat de minderjarige recht heeft op een *zorgvuldig bijgehouden en veilig bewaard* dossier en dat de jeugdhulpverlener het dossier moet bijwerken op verzoek van de minderjarige. (*Gezondheidsgegevens moeten apart worden bijgehouden.* Dit impliceert niet dat een apart dossier met gezondheidsgegevens moet aangelegd worden, maar dat gezondheidsgegevens op een of andere manier geïsoleerd van de overige gegevens moeten blijven met aparte toegang.)
- Het decreet regelt *tot welke persoonsgegevens* opgenomen in het dossier de minderjarige *toegang* heeft en *op welke wijze* die toegang geregeld wordt. Het decreet stelt ook dat die toegang moet worden verleend uiterlijk 15 dagen nadat erom is verzocht.
- Het decreet stelt dat de minderjarige het recht heeft om door hem verstrekte *gegevens* als *vertrouwelijk te bestempelen*, zodat die gegevens niet toegankelijk zijn voor anderen.

Voor de implementatie van dit luik van het decreet rechtspositie moet vertrokken worden van de basisfilosofie van het decreet, waarin volgende elementen centraal staan:

- een participatieve benadering vertrekend zowel vanuit het belang van de minderjarige als vanuit zijn bekwaamheid om mee verantwoordelijkheid te dragen;
- het gegeven dat ouders de eerste en belangrijkste opvoedingsverantwoordelijken zijn;
- het recht van de cliënt op informatie en op duidelijke en open communicatie.

Het kaderdecreet Integrale Jeugdhulp bevat nadere regels inzake *gegevensuitwisseling*.

Die gegevensuitwisseling wordt onderworpen aan volgende voorwaarden:



- de gegevensuitwisseling heeft enkel betrekking op gegevens die *noodzakelijk* zijn voor de jeugdhulp;
- de gegevens worden enkel uitgewisseld *in het belang van* de personen op wie de jeugdhulp zich richt;
- behalve wanneer dit niet mogelijk blijkt, moeten de personen op wie de gegevens betrekking hebben, ingestemd hebben met het gebruik van de gegevens, nadat ze geïnformeerd werden over het belang van die gegevens voor de hulpverlening.

Er wordt m.a.w. in beide decreten sterk geappelleerd op de attitude van hulpverleners.

## Het dossier: een wapen? Getuigenissen en voorstellen van leden van de vzw Recht-Op

Na de korte inleiding gaven leden van Recht-Op hun visie. De geëngageerde getuigenissen van Marc, Ingrid, Dirk, Rosa, Alberto en Carina zijn in cursieve druk.

”Recht-Op is een vereniging waar armen het woord nemen. Deze vereniging wordt gesubsidieerd en is erkend door zowel de Stad Antwerpen als door de Vlaamse regering.

Om de twee weken komen we met een groep van mensen samen om na te denken over een bepaald thema. Dit thema wordt ons niet opgelegd maar kiezen we samen.

Omdat veel groepsleden geconfronteerd worden met jeugdhulpverlening, werkten we de voorbije jaren aan dit thema.

We vinden het belangrijk om aan hulpverleners te vertellen wat wij belangrijk vinden en waarvan wij wakker liggen. We doen dit niet enkel om te klagen, maar om de hulpverlening voor iedereen te verbeteren.”

”Doordat we onze ervaringen samen legden ontdekten we gemeenschappelijke knelpunten.

We gingen in dialoog met vier diensten in Antwerpen nl. Huize Bethanië (bijzondere jeugdbijstand), CKG Het open poortje (Kind en Gezin), Andante (geestelijke gezondheidszorg) en het Vrij CLB centrum 4 en zo leerden we van elkaar.

We hoorden waar hulpverleners het lastig mee hebben en zij hoorden onze bezorgdheden.

Het laatste jaar zijn we op verschillende plaatsen onze brochure ”Het dossier: een wapen?” gaan voorstellen. Op die manier hopen we dat het beleid en de hulpverleners rekening houden met onze mening, met onze kijk op de zaak.”

## Hoe ervaren mensen in armoede de jeugdhulpverlening?

De leden van Recht-Op stellen vast dat men de laatste jaren veel inspanningen doet om de hulpverlening beter af te stemmen op de cliënten. Het concept Integrale Jeugdhulp bewijst ook dat de overheid en de hulpverleningsdiensten deze bekommernissen ernstig nemen.

Tijdens de bijeenkomsten haalden verscheidene groepsleden positieve ervaringen met de hulpverlening aan, maar dit groeiend vertrouwen is nog zeer broos en brokkelt snel af wanneer er zich problemen of moeilijkheden met de hulpverleners voordoen. Gezinnen in armoede voelen zich vaak machteloos tegenover heel het hulpverleningsapparaat.

”Het thema jeugdhulpverlening bespreken was voor ons soms zwaar en zeer emotioneel. Het thema ligt ons nauw aan het hart, omdat

het veel te maken heeft met onze kinderen en die zijn voor ons het belangrijkste.

We weten wel dat we niet alles kunnen veranderen, maar we willen ons toch laten horen in de hoop dat men meer rekening zal houden met onze mening.

Bij elke groepsbijeenkomst kwamen heel hevige gevoelens naar boven. We voelen ons angstig om wat er in ons gezin kan gebeuren. We voelen ook heel wat wantrouwen zeker wanneer er hulpverleners over de vloer komen. We voelen ons dan constant bekeken en in het oog gehouden, vaak ook vinden we dat we niet respectvol behandeld worden.

Die gevoelens blijven ons altijd achtervolgen en dragen we altijd met ons mee.”

”We hebben het gevoel dat we ons in de hulpverlening steeds weer moeten bewijzen.

Dikwijls gaan hulpverleners voort op informatie van vroeger. Ze lezen iets in het dossier en ze hebben dan hun mening over ons al gevormd. We worden vaak gepakt op dingen die in het verleden gebeurd zijn.

Dat is heel moeilijk voor ons: we hebben het gevoel dat de hulpverlener dan niet meer in ons wil geloven en dat we geen tweede kans krijgen. Ze beslissen dan iets zonder er ons in te kennen. Zulke hulpverlening willen we niet.”

”Het is voor ons al moeilijk onze gevoelens te uiten en alles aan de hulpverleners te vertellen. Als we naar andere diensten moeten, moeten we alles opnieuw uitleggen. We vinden het al voldoende dat de dienst die we nodig hebben, van de problemen afweet.

We zijn fier en zijn gewone mensen. We willen dan ook dat hulpverleners binnen diensten zoals bv. het OCMW ons waarderen en als volwaardige mensen bekijken en niet als mensen in een sukkelstraatje of als armen waar men op neerkijkt.”

”Als we op de jeugdhulpverlening een beroep moeten doen, spoken heel wat vragen door ons hoofd. Wie zijn die hulpverleners? Wie zijn wij? Hoe moeten we tegenover elkaar staan?

Begrijpen we elkaar? Blijven we de controle over de situatie behouden?

Dit vinden we zeer belangrijk, zeker als het over onze kinderen gaat!”

”We vinden dat de hulpverleners moeten weten dat ons wantrouwen heel groot is. We vinden dat we zelf weinig mee kunnen beslissen en dat de hulpverlener het in onze plaats doet.

En we vinden dat de hulpverleners ons niet verstaan, omdat ze niet weten wat armoede is en wat het betekent.

De angst dat men onze kinderen zal plaatsens, blijft altijd door onze kop spoken.”

## Het dossier, de verslaggeving, het doorgeven van informatie in de jeugdhulpverlening bekeken door de bril van de ouder als cliënt

Binnen het thema van de jeugdhulpverlening kozen de groepsleden ervoor om het dossier, het verslag en het doorgeven van informatie grondiger onder de loep te nemen.

Het dossier bevat alle persoonlijke informatie die van een gebruiker of cliënt in een dienst op een geordende manier wordt bijgehouden.

Het verslag is het document waarin wordt geschreven hoe de begeleiding loopt, wat de problemen zijn, hoe eraan gewerkt wordt en wat er nog moet gebeuren.

### Wat gebeurt er met alle informatie? Kan je zelf uit de hulpverlening stappen?

”Toen we met de groep geïnformeerd werden over Integrale Jeugdhulp, vonden we het goed dat de diensten meer zouden gaan samenwerken en dat ze ons minder van het kastje naar de muur zouden sturen.



We vonden het ook goed om te horen dat men meer rekening ging houden met onze vragen en niet alleen zou gaan kijken waar er nog plaats was.

Maar we hadden ook nog vele bezorgdheden en vragen. Voor twee van onze bezorgdheden willen we speciaal aandacht vragen omdat we denken dat wanneer men er geen rekening mee houdt, de Integrale Jeugdhulp met al zijn goede bedoelingen weinig resultaat zal hebben voor ons als cliënten.

Een betere samenwerking tussen diensten is goed maar... *wat gebeurt er met alle informatie?*

Wat gebeurt er met onze privacy?

Het kan niet dat wanneer je in Kind en Gezin iets vraagt in verband met een probleem met je kinderen, dit later opduikt in je dossier van de Bijzondere Jeugdzorg."

"We hoorden dat integrale jeugdhulp ervoor moet zorgen dat mensen makkelijker de weg vinden naar de hulpverlening, dat mensen niet in de kou blijven staan maar concreet geholpen worden. Er moeten genoeg poorten of deuren zijn om binnen te stappen.

Maar...als alle diensten veel meer gaan samenwerken en indien nodig informatie gaan uitwisselen, dan zijn we bang dat we niet meer zelf uit de hulpverlening kunnen stappen. *Kan je de deur van de hulpverlening nog zelf dichtdoen?*

Nu zeggen ze dat je bij het comité (= Comité voor Bijzondere Jeugdzorg) vrijwillig hulp krijgt, maar deze hulp is voor ons niet altijd zo vrijwillig en we kunnen er niet zomaar uitstappen.

Zal dit dan ook zo gaan wanneer we iets vragen bij Kind & Gezin of op het CLB?

Als ze geen rekening houden met onze bezorgdheden, dan durven we nergens nog iets te vragen."

"We weten dat er dossiers bestaan over ons, maar eigenlijk weten we niet wat een dossier is, wat er in geschreven staat en waarvoor ze het zoal gebruiken. Het is iets dat we niet kennen en het wordt ons niet uitgelegd.

Het is niet plezierig dat je weet dat er iets over je geschreven is, zonder dat je verteld wordt wat er met die informatie gebeurt. Dat maakt ons bang en wantrouwig.

Het is al moeilijk om hulp te gaan vragen. We voelen ons al niet op ons gemak. Als we dan ook nog niet weten wat ze over ons opschrijven, dan hebben we helemaal het gevoel dat we niet geholpen worden, maar dat ze tegen ons zijn.

Ze zeggen dat het dossier er is om dingen geen 20 keer te moeten vertellen en dat snappen we wel, maar waarom mogen we ons dossier dan niet zien?

Als we niet weten wat er in staat, of wat er ermee gedaan wordt, dan gaan wij ervan uit dat het negatief is."

"Hebben de hulpverleners iets te verbergen? Zijn er dingen die ze tegen ons niet durven zeggen?

Waarom mogen we het niet weten? Wat gaat er met ons allemaal gebeuren? Wat zijn ze met ons allemaal van plan?

Als we op deze vragen geen antwoord krijgen, dan hebben we het gevoel dat een dossier er is om ons in de put te duwen en niet om ons te helpen."

"We willen dat hulpverleners in iedere begeleiding uitleg geven over het dossier en een antwoord geven op de vragen die mensen hebben.

Met de groep vinden we dat er op volgende vragen zeker een antwoord moet gegeven worden:

- ze moeten ons zeggen of we een dossier hebben of niet;
- ze moeten vertellen wat er in het dossier bijgehouden wordt, waarvoor de informatie dient en wat ze er allemaal mee doen;
- we willen weten waar ons dossier bewaard wordt en of het zomaar kan meegenomen worden, zodat iemand anders het kan lezen;
- we willen weten wie het dossier mag inkijken en of we dit mee mogen beslissen;
- we willen weten wat we mogen inkijken en wat niet. Eigenlijk willen we het volledige dossier kunnen inkijken, maar als dit niet kan dan willen we weten waarom;
- we willen ook weten wat er met het dossier gebeurt als de begeleiding stopt;
- en zeker willen we weten of we ook onze mening kunnen geven en of we wat we zelf over dingen denken, mee in het dossier kunnen laten opnemen."

"Als we op deze vragen een duidelijk antwoord krijgen dan zullen we zo bang niet meer zijn."

We willen niet dat het dossier een wapen is, dat tegen ons gebruikt wordt, maar dat het een werkmiddel is waaraan we allemaal (wij en de hulpverleners) iets hebben."

## Naar een open verslag

"We hebben het idee dat er over alles en nog wat een verslag gemaakt wordt, maar ook hier weten we weinig van.

Als je bv. op de jeugdrechtbank moet komen, spreken ze over een verslag uit het dossier. En zelf weet je er niets van. Je voelt je dan machteloos en kwaad en je krijgt de kans niet om je te verdedigen. In de groep zijn er mensen die wel mee betrokken worden bij het maken van het verslag. Waarom kan dit op de ene dienst wel en op de andere niet?

Bestaan hier geen richtlijnen over of kan de hulpverlener dat zelf beslissen?

Dit kan voor ons niet."

"Wij willen altijd betrokken worden bij het maken van een verslag.

Waarom??? Omdat we ons anders zorgen maken. Hebben ze iets te verbergen?

Wij moeten alles vertellen. Moeten zij dat dan ook niet?"

"Diensten houden rekening met wat er in een verslag geschreven staat. Wij willen dat de hulpverleners goed nadenken vooraleer ze iets opschrijven en dat ze rekening houden met onze gevoelens en onze mening.

We willen dat er respectvol met ons persoonlijk verhaal omgegaan wordt: wat we in vertrouwen verteld hebben moet niet zomaar in een verslag opgenomen worden. We willen het verslag kunnen lezen. Daarom moet het in een voor ons verstaanbare taal geschreven worden."

"Wij willen dat de hulpverleners ons op voorhand zeggen of er al dan niet verslagen moeten gemaakt worden.

Wij willen dat alle diensten op dezelfde manier met een verslag omgaan. Maar dan wel op een goede manier nl. door te werken met een open verslag. Dit wil voor ons zeggen: mee mogen lezen en mee mogen schrijven.

Als we een andere mening hebben dan de hulpverlener, dan moet er in een verslag ook plaats zijn voor onze mening. (Bv. Naar oplossingen voor persoonlijke problemen moet in de eerste plaats binnen het gezin gezocht worden.)

We vinden dat we recht hebben op een kopie van elk verslag dat over ons gaat.

Als de hulpverlening stopt, willen wij ook dat deze verslagen ons niet blijven achtervolgen want dan ontnemen ze ons een nieuwe start."

"We denken dat er veel achter onze rug wordt gekonkelfoed.

Dikwijls zie je enkele hulpverleners bij elkaar staan en aan het babbelen zijn.

Je vraagt je dan af of ze goeie dingen vertellen of slechte. Je voelt je niet meer op je gemak.

We vinden dit vervelend en we willen eigenlijk niet dat ze allerlei dingen over ons tegen elkaar vertellen. We willen ons gerust voelen en zeker zijn dat ze ons verhaal niet zo maar te grabbel gooien. Soms mag je wel mee aan tafel gaan zitten en wordt je mening gevraagd maar dikwijls gebeuren deze gesprekken dan boven ons hoofd en verstaan we er geen snars van. Zeg dan nog maar eens je mening!!!"

"We willen dat ze ons uitleg geven over de manier waarop de dienst met onze informatie omgaat en dat ze ons vragen of we akkoord gaan dat ze bepaalde informatie doorgeven.

Met dat doorgeven van informatie moeten ze voorzichtig zijn: zwijgplicht is voor ons echt zwijgplicht en een persoonlijk verhaal moet persoonlijk blijven

Als een hulpverlener ons moet doorverwijzen dan willen we niet dat hij het achter onze rug doet. Waarom kunnen we niet samen bellen? Dan weet je tenminste wat er gezegd wordt.

Als er voor een doorverwijzing iets op papier gezet wordt dan krijgen we ook graag een kopie.

Als een hulpverlener een telefoon krijgt van een andere dienst moet hij ons op de hoogte houden.

Persoonlijke informatie vertellen we aan iemand die we vertrouwen.



Die vertrouwensband moet groeien, dat komt meestal niet direct. Geef ons hiervoor de tijd.

We willen dus dat we correct behandeld worden. We weten dat het kan, want sommige groepsleden hebben ook goeie ervaringen. We willen dat iedereen die ervaringen krijgt.

”We hopen dat jullie onze bevindingen en voorstellen meenemen naar jullie diensten en hier daadwerkelijk iets mee doen. Zo hopen we de hulpverlening te verbeteren voor alle cliënten.”

De bedenkingen, ervaringen en voorstellen die de leden van Recht-Op op de studiedag in Antwerpen brachten, zijn gebundeld in het document: Het dossier: een wapen?

De groep heeft deze getoetst bij andere verenigingen waar armen het woord nemen (APGA en Vlaams Forum armoedebestrijding). Hieruit blijkt dat mensen in armoede ambivalente gevoelens hebben ten aanzien van de hulpverlening. De hulpverlening wordt niet direct als ondersteunend ervaren, maar het wantrouwen en de angst is nog zeer sterk aanwezig.

## Besluit: Het dossier, een werkmiddel? <sup>1</sup>

Met de brochure willen de leden van Recht-Op vooral vragen om deze gevoelens te (h)erkennen. De hulpverlening (vrijwillig of niet) wordt door cliënten in armoede meestal ervaren als inmenging of controle in de eigen leefsituatie. De manier waarop deze hulpverleners omgaan met persoonlijke informatie wekt, zoals blijkt uit de getuigenissen op de studiedag, veel argwaan en onzekerheid op. Het interpreteren en het aanwenden van de persoonlijke informatie van gezinnen, door de hulpverlener, ligt aan de basis van vele beslissingen.

De betrokkenheid van de cliënten op deze informatie is zeer verschillend en hangt af van vele factoren. Stelt **de hulpverlener** zijn mening als belangrijk referentiepunt en maatschappelijke norm voorop of streeft hij naar overleg en open communicatie?

Stelt **de dienst** in zijn organisatie cliëntbetrokkenheid centraal?

Welke plaats geeft **de verwijzer** (Jeugdrechtbank of Comité voor bijzondere jeugdzorg) in de besluitvorming aan de mening van cliënten?

Vindt **het beleid** het belangrijk om ook rekening te houden met de mening van cliënten in het opstellen van algemene richtlijnen ten aanzien van de voorzieningen?

Moeten **de politici** rekening houden met de ervaringen van cliënten of spelen er nog andere belangen een rol?

Als cliënten van de jeugdhulpverlening vragen mensen in armoede aandacht voor hun specifieke leefsituatie met zijn maatschappelijke consequenties. Zij vragen aan de hulpverlening om zich solidair en ondersteunend op te stellen. In functie van het omgaan met persoonlijke gegevens in dossiervorming, verslaggeving en het doorgeven van informatie vragen mensen een ”openheid”, gebaseerd op eerlijkheid en betrouwbaarheid.

Inzagerecht betekent dan niet enkel het kunnen inzien van het dossier, maar het staat garant voor een integrale aanpak van de informatiestroom.

Het geïnformeerd en betrokken worden als cliënt bij verslaggeving, het doorgeven, bespreken en bijhouden van persoonlijke informatie zijn belangrijke fundamenten in het realiseren van een betrouwbare hulpverlening.

Aan het managementcomité, het beleidsondersteunend team en de andere organen van de integrale jeugdhulp vraagt Recht-Op aandacht te hebben voor deze informatiestroom. Een betere samenwerking tussen de diensten en sectoren is in de verdere uitbouw van de integrale jeugdhulp een belangrijk element. Wat de nieuwe informatiestroom die daardoor zal ontstaan, betreft vragen mensen in armoede dat de nodige veiligheid wordt ingebouwd en dat zij rechtstreeks betrokken worden bij het doorgeven en bijhouden van informatie.

Goede praktijken moeten veralgemeend worden. Over het omgaan met persoonlijke informatie moeten duidelijke richtlijnen opgesteld worden voor alle sectoren en diensten. Over deze richtlijnen moeten cliënt en hulpverlener met elkaar praten. Zo kan op termijn meer duidelijkheid gecreëerd worden en kan dit leiden tot een open en doorzichtige hulpverlening. Op deze manier kan de hulpverlening de persoonlijke gegevens van mensen en de dossiervorming hanteren als een werkmiddel en wordt de kans kleiner dat cliënten dit gaan ervaren als een wapen.<sup>1</sup>

**Bea VANDEWIELE**  
Paul Van Ostaijenlaan 28  
3001 Heverlee

### Noot

<sup>1</sup> Bron ”Het dossier: een wapen?” p. 36-37. Het kan besteld worden bij Recht-Op vzw, Lange Lobroekstraat 34, 2060 Antwerpen aan 10 euro per dossier.



# INSPRAAK EN PARTICIPATIE ESSENTIEEL VOOR SCHOOLBURGERSCHAP

Dit artikel handelt over een verwaarloosd aspect van burgerschap op school. Dat is de bereidheid van studenten om te gaan stemmen voor verkiezingen binnen de school. In een hogeschool in Vlaanderen constateerden wij dat amper 16 % van de studenten zijn stem uitbracht. Dit percentage was teleurstellend laag. Vooral de eerstejaarsstudenten hadden het minste animo. Dat zijn degenen die zojuist het secundair onderwijs hebben verlaten. Andere Vlaamse hogescholen zitten met vergelijkbare cijfers. Student participatie leeft nauwelijks. Dat doet de vraag rijzen of burgerschap, in de zin van schoolburgerschap, voldoende aandacht krijgt in het secundair onderwijs en op de hogescholen zelf.

We bespreken verschillen tussen stemmers en niet-stemmers. Dat doen we naar aanleiding van een onderzoek onder 726 studenten van een Vlaamse hogeschool. De stemmers en niet-stemmers zijn op verschillende punten vergeleken. We kunnen nu reeds zeggen dat beide groepen niet fundamenteel van elkaar verschillen. Veel politologisch onderzoek (Boelhouwer et al, 2002) constateert hetzelfde, maar onderzoek naar het stemgedrag levert doorgaans interessante doorkijkjes in verschillende aspecten van schoolburgerschap. Alvorens we deze bespreken, gaan we eerst in op het begrip burgerschap.

## Soorten burgerschap

Weinigen zullen bezwaar hebben tegen burgerschapsvorming in het onderwijs. Burgerschapsvorming is zodanig breed dat iedereen ermee uit de voeten kan. Het kan gaan om ontwikkelen van politieke vaardigheden, het ontwikkelen van zelfvertrouwen en van emotionele intelligentie. De zogenoemde burgerdeugden horen er ook bij, zoals het gevoel voor rechtvaardige verhoudingen, het opbrengen van tolerantie, respect voor de rechten van anderen, zich kunnen bezinnen op de spanning tussen eigenbelang en collectief belang.

Democratie kan niet zonder politieke belangstelling voor de wijze waarop we in de samenleving en op school (als microsamenleving) met elkaar omgaan. In een pluriforme samenleving bestaan verschillende idealen tegenover elkaar. Als men onverschillig staat tegenover de burgerschapsvorming dan valt het streven weg om de uiteenlopende idealen langs democratische weg met elkaar te confronteren en in praktisch werkbaar oplossingen te verzoenen. Juist de toenemende pluriformiteit in de samenleving, de afnemende sociale cohesie, het integratieprobleem en de erosie van normen en waarden, maken het noodzakelijk dat democratisch handelen hoog op de schoolagenda komt.

Burgerschap kan beschouwd worden als de bereidheid en het vermogen om deel uit te maken van een gemeenschap en om bij te dragen aan de instandhouding en ontwikkeling van die gemeenschap. Burgerschap kan op verschillende niveaus worden geanalyseerd (Kerr, 1999; Onderwijsraad, 2003). De vorming van burgerschap vindt plaats op het niveau van de interne relaties binnen de school. Burgerschap komt tot uiting in de relatie van de student met de medestudenten en met het onderwijspersoneel en in het aanvaarden en naleven van normen binnen de school. Men kan in dit geval spreken van schoolburgerschap. Hiervoor is burgerschapseducatie nodig, in het bij-

zonder gericht op sociaal en moreel verantwoordelijk handelen zowel in als buiten de klas, zowel ten opzichte van autoriteit als ten opzichte van elkaar.

Ten tweede kan burgerschap op het mesoniveau van de plaatselijke gemeenschap geanalyseerd worden. Bij deze analyse staat het participeren van studenten en scholieren in maatschappelijke activiteiten centraal. Door participatie staan zij als toekomstige burgers in relatie tot medeburgers (maatschappelijk burgerschap). Deze betrokkenheid bij de gemeenschap toont zich in hulpvaardigheid, in het bezorgd en zorgend zijn voor de buurt of plaatselijke gemeenschap en door het leren diensten te verlenen aan die gemeenschap.

Er is ook het politiek of staatsburgerschap op macro-niveau. Deze omvat de kennis van en de instemming met de maatschappelijke en politieke praktijken van de samenleving. De student/scholier leert op de onderwijsinstelling hoe een democratische rechtsstaat functioneert. Hij of zij ontwikkelt de vaardigheid om binnen de rechtsstaat te functioneren en zichzelf effectief te maken in het publieke leven. Dit staatsburgerschap kan in juridische zin worden uitgewerkt in rechten en plichten door het bezit van de nationaliteit van een bepaalde staat. Waar democratische opvoeding een vorm van politieke vorming is, zal het secundair onderwijs de trekker moeten zijn, want politieke vorming vraagt sociale, economische en historische kennis.

## Participatie en burgerschapsvorming door dialoog

Het denken in termen van democratie gaat uit van het idee dat de samenleving en de instellingen daarbinnen, dus ook onderwijsinstellingen, pluralistisch zijn door hun uiteenlopende doelen. De oplossing van het probleem van uiteenlopende doelen ligt in beslissingen waarbij degenen die de gevolgen van deze beslissingen ondergaan, betrokken worden. Beslissingen



liggen op een continuüm van autocratisch tot democratisch. De kern van opvoeden in democratisch burgerschap ligt niet in het streven naar het houden van stemmingen en het streven naar meerderheidsbeslissingen. De kern zit in de procedures die aan de besluiten vooraf gaan. De procedures bevatten de erkenning dat studenten en scholieren onvervreembare grondrechten hebben die niet door autocratische besluiten of democratische meerderheidsbesluiten mogen worden aangetast. Deze grondrechten zijn onder meer de vrijheid van meningsuiting en van vergadering. Dat betekent dat er procedures zijn met wederzijdse beïnvloeding door middel van dialoog (deliberatieve participatie) en (soms) het inbrengen van macht door middel van stemmen.

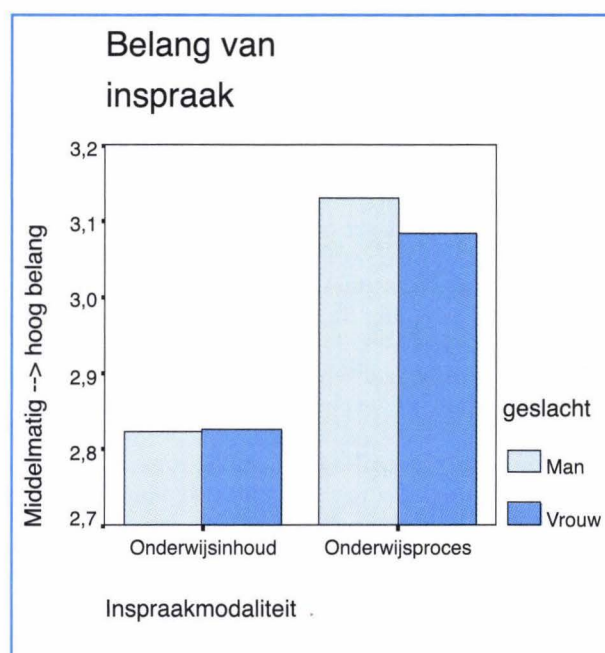
Door interactie en dialoog waarin waarden en normen zijn verwerkt, dragen docenten en medestudenten bij aan de identiteitsontwikkeling van het individu. "De docent is een deelnemer aan het spel van betekenisgeving. Zijn/haar rol is niet zozeer de overdracht van waarden maar de stimulering van waarden" (Onderwijsraad, 2002).

## Het onderwijsproces bij participatie centraal

Welke inspraakthema's vinden de stemmers en de niet-stemmers nu interessant? Het antwoord op deze vraag steunt op de resultaten van een schriftelijke enquête die individueel en anoniem is ingevuld door 726 studenten van een Vlaamse Hogeschool (80% vrouw en 20% man; gemiddelde leeftijd 20,8 jaar). Deze studenten maken deel uit van twee Bachelor- en twee Masteropleidingen. De enquête bevat enkele schalen met voldoende interne consistentie (coëfficiënt alpha) over het belang van inspraakthema's, over de voordelen van deelname aan participatieorganen en over het vertrouwen in deze organen.

Bij het onderzoek naar het belang dat stemmers en niet-stemmers hechten aan de inspraakthema's, hebben wij ons beperkt tot thema's uit het onderwijsproces en uit de onderwijsinhoud. Het onderwijsproces bestrijkt een breed terrein. Het betreft de afstemming van vormgeving en inhoud van het onderwijs, de studiebegeleiding, het inzicht in de toetsing en dergelijke. Het onderwijsproces hebben wij beperkt tot de relatie student-docent en student-instelling. Daarbij kan men denken aan het beoordelen van de onderwijskwaliteiten van de docenten door studenten. Ook het participeren van studenten aan het oplossen van mogelijke conflicten tussen docenten en studenten. Het gaat tevens over inspraak bij veranderingen in de opleiding. Dit laatste raakt de relatie student-instelling.

Bij ons onderzoek naar het inspraakbelang van de onderwijsinhoud hebben we ons beperkt tot de inhoud van de opleidingsonderdelen, het onderwijs- en examenreglement en de vrijstellingsregelingen. Interessant is (zie figuur 1) dat studenten inspraak over het onderwijsproces aanmerkelijk belangrijker vinden dan over de onderwijsinhoud. Mannelijke en vrouwelijke studenten verschillen hier niet.



Figuur 1: In welke mate hecht je belang aan de verschillende inspraakmogelijkheden van studenten? (1 = niet belangrijk; 4 = heel belangrijk; N = 724) (geen significante verschillen tussen mannen en vrouwen).

Het onderwijsproces raakt een essentieel element van het burgerschap. Bij het onderwijsproces speelt directe participatie door middel van dialoog, de zgn. deliberatieve democratie. De medezeggenschapsorganen (studentenraden, schoolraden, e.d.) vormen een soort buffer tussen aan de ene kant de leiding, de docenten en het ondersteunend personeel en aan de andere kant de studenten. Het zijn vrijwillige associaties van mensen die binnen de onderwijsinstelling een middenveld vormen, vergelijkbaar met de "civic societies" in de samenleving. Het zijn netwerken die vertrouwen kunnen genereren tussen de verschillende partijen. Dat vertrouwen vergroot het engagement in de inspraakthema's. Dit kan leiden tot een versterking van de participatie in de medezeggenschapsorganen en tot een beter beleid van de onderwijsinstelling (Hooghe, 2000).

Sociaal vertrouwen kan groeien doordat men zich durft te uiten. De student moet dat kunnen doen zonder het gevoel te hebben dat dit grote risico's meebrengt. In een situatie van sociaal vertrouwen wordt er minder gepolariseerd. Ook het zelfvertrouwen kan toenemen omdat studenten/scholieren zien dat zij effect kunnen sorteren als gevolg van de samenwerking met elkaar, met het bestuur en met het personeel. Hier ligt duidelijk het belang van het aanbrengen van politieke vaardigheden: het voeren van discussie en het presenteren van eigen standpunten of die van de groep. Ook het kunnen ontdekken op welke punten manipulatie optreedt. Bij het werken aan de oplossing van conflicten en aan het beoordelen van docenten spelen burgerdeugden mee als betrouwbaarheid en rechtvaardigheid van oordelen, tolerantie en het zoeken naar evenwicht tussen het gezamenlijke belang en het individuele belang. De school heeft een belangrijke rol bij de ontwikkeling ervan. In feite zijn de school zelf en haar inspraakorganen proeftuinen die experimenten mogelijk maken.



## Onderwijsinhoud minder belangrijk

Figuur 1 toont een geringer belang voor inspraak over de onderwijsinhoud. Opvallend is dat inspraak over onderwijsinhoud maar ook infrastructuur (infrastructuur is verder niet verwerkt in figuur 1) vrij laag scoren. Mogelijk omdat zij relatief vast liggen. Zij missen de flexibiliteit van het onderwijsproces. Beoordeling van inhoud en infrastructuur vraagt specifieke expertise (onderwijsinhoudelijk, financieel-economisch, bouwkundig, en dergelijke). Daar willen de studenten hun vingers niet aan verbranden. Wijzigingen in onderwijsinhoud zijn uiteindelijk pas op lange termijn zichtbaar. Lang nadat de betrokken studenten de onderwijsinstelling verlaten hebben. Dat neemt niet weg dat inspraak op deze terreinen leerzaam kan zijn en de student de gelegenheid geeft om inhoudelijke en financiële afwegingen in een beslissingsproces te volgen.

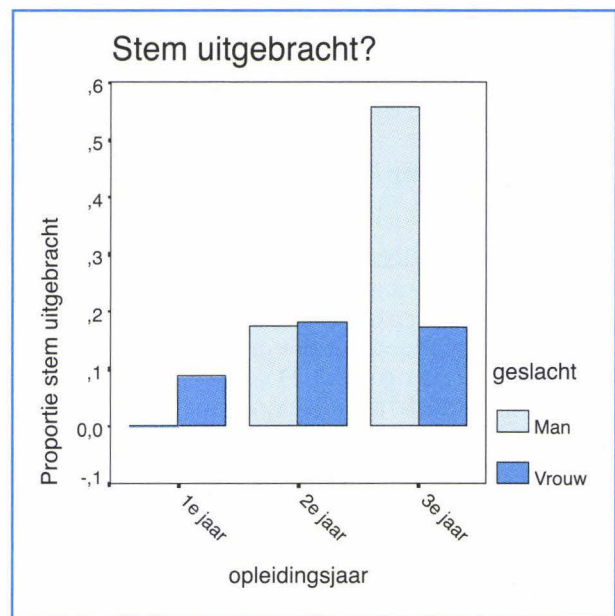
Opvallend is verder dat stemmers en niet-stemmers eenzelfde visie hebben op het relatieve belang van de inspraakthema's. Dat betekent dat de inhoud van wat in de medezeggenschapsorganen aan de orde komt, niet bepalend is voor het feit of de studenten al dan niet stemmen. Het is dus niet de afstand van de student tot de medezeggenschapsthematiek die een rol speelt bij de beslissing om niet te stemmen. Het ligt ook niet aan het abstractieniveau van de onderwerpen en of deze aansluiten bij de directe belevingswereld. Een overzicht van politicologisch onderzoek waarin stemmers en niet-stemmers worden vergeleken leidt tot dezelfde conclusie (Boelhouwer et al, 2002).

Een praktische implicatie is dat democratische burgerschapshouding via de school, waarschijnlijk niet versterkt wordt door bepaalde thema's meer dan andere thema's onder de aandacht van het potentiële electoraat te brengen.

Ook zijn de niet-stemmers niet minder tevreden dan de stemmers. Zij voelen zich niet minder fair of met minder respect behandeld. Het omgekeerde geldt evenmin: het is niet uit tevredenheid dat men niet is gaan stemmen. Net zo min als de stemmers uit ontevredenheid naar de stembus zijn gegaan.

## Eerstejaarsstudenten stemmen nauwelijks

Er blijkt weinig verschil in het belang dat de drie opeenvolgende opleidingsjaren stellen in de inspraakthema's. Stemmers en niet-stemmers verschillen niet in het belang voor proces of inhoud. De eerstejaarsstudenten verschillen op slechts één punt van de tweede- en derdejaarsstudenten. Zij vinden in vergelijking met de tweede- en derdejaarsstudenten de infrastructuurleerzamer. De toestand van de onroerende voorzieningen, de logistieke organisatie en de kwaliteit van cafetaria, media-theek en ICT, spreekt hen meer aan dan de studenten die langer in de instelling rondlopen. Bij de overgang van het secundair onderwijs naar het hoger onderwijs, en de daarbij behorende gewinning, vallen deze voorzieningen kennelijk meer op, zodat zij hierover graag, meer dan de latere jaargangen, willen meepraten.



Figuur 2: De proportie van stemmers in relatie tot het opleidingsjaar (eerste-, tweede- en derdejaarsstudenten) en tot geslacht (manelijke en vrouwelijke studenten) (N = 724).

Een tweede punt van aandacht is het lineaire verband tussen de cohorten en het stemgedrag. Naarmate de student korter verbonden is aan de opleiding, is de bereidheid tot stemmen geringer. Figuur 2 illustreert dit effect. Door de eerstejaarsstudenten wordt nauwelijks gestemd (9%). Het beleid moet zich dus in het bijzonder richten op het kiezersvolkje van het 1e jaar. Bij de introductie in de hogeschool moet al vroeg het belang aan de orde komen van studentenmedezeggenschap, de plaats daarvan in de schoolgemeenschap, de rol bij de persoonlijke ontwikkeling, en haar bijdrage aan de ontwikkeling van democratisch burgerschap.

Hier rijst de vraag hoe in de voorafgaande fase, in het secundair onderwijs, het belang van medezeggenschap is aangebracht en welke verwachtingen de jongeren hebben als zij dit onderwijs verlaten. Hierover hebben we geen informatie. Mogelijk wordt in het secundair onderwijs te weinig aan dit punt gedaan. We kunnen dit niet onderbouwen. Uit Nederlands onderzoek van de Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs (JOB, 2001) blijkt dat bij scholieren de medezeggenschapsvormen vrij onbekend zijn. In Nederland is in 2000 de medezeggenschap formeel geregeld in een leerlingenraad en een leerlingenstatuut. Een meerderheid van de scholieren weet daar niets van. Dit geldt ook voor de Vlaamse leerlingen. Uit eerder onderzoek blijkt dat meer dan helft van de leerlingen geen kennis heeft van het functioneren van de leerlingenraad in hun school. Meer dan een derde weet zelfs niet of er een leerlingenraad is ingesteld in hun school. (De Groof, Elchardus en Stevens, 2001, p.18-20). Dit punt is van belang omdat in Vlaanderen op 1 september 2005 het nieuwe participatiedecreet in werking treedt voor het gesubsidieerd onderwijs. Voor het gemeenschapsonderwijs is reeds eerder een participatiemodel uitgewerkt en wettelijk ingevoerd. Leer-



lingen krijgen hun plaats in het schoolbeleid. Zij zullen naast leerkrachten, ouders en de plaatselijke socio-culturele of socio-economische verenigingen in de schoolraad zetelen. De leerlingenraad wordt structureel erkend als onderwijspartner op elke school. Leerlingen krijgen via de leerlingenraad een adviserende stem in een aantal aangelegenheden.

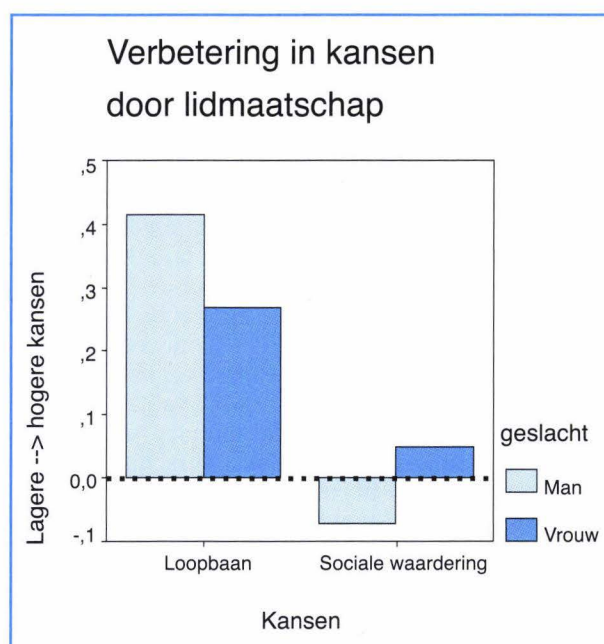
Een laatste punt is dat over het geheel van de drie studiejaren samen vrouwen niet meer of minder stemmen dan mannen. In het 1<sup>e</sup> jaar stemmen echter meer vrouwen dan mannen, terwijl in het 3<sup>e</sup> jaar het juist omgekeerd is (zie figuur 2). De eerstejaarsstudenten houden zich wellicht afzijdig door aanpassingsproblemen (nieuwe accommodatie, andere organisatie van de lessen, nieuwe omgeving, mogelijk op kamers wonen, nieuwe contacten, e.d.). Waarom dat mogelijk minder geldt voor vrouwen dan voor mannen is moeilijk te verklaren. In het laatste jaar blijken de vrouwen weer minder betrokken bij de studentenwerking dan de mannen. Krijgen zij sneller binding in het eerste jaar en verliezen zij die weer eerder in het laatste jaar? We hebben hier geen duidelijke verklaring voor. In het navolgende exploreren we het man-vrouwverschil nader.

## Gender

Gender wordt doorgaans gedefinieerd als de psychologische en sociale betekenissen die gehecht worden aan het biologisch zijn van man of vrouw. Er zijn uitgebreide lijsten te maken van de stereotypen van wat mannelijk is en wat vrouwelijk is. Genderrollen zijn de culturele verwachtingen die er in de samenleving heersen over wat acceptabel gedrag is van mannen en van vrouwen. Onderzoek over gender is ingewikkeld en leidt tot veel controverses. Het blijkt bijvoorbeeld dat mannen minder emotioneel zijn dan vrouwen. Mogelijk gaat het hier om een uiterlijkheid. Wanneer mannen en vrouwen afbeeldingen zagen van mensen die in de problemen zaten, dan toonden de mannen minder emotie dan de vrouwen. Fysiologische metingen van hartslag en bloeddruk laten zien dat mannen evenveel geraakt zijn als vrouwen (Eisenberg & Lennon, 1983). De mannen onderdrukken de uiting van hun emoties meer dan de vrouwen dat doen. Vrouwen zijn meer open over hun gevoelens. Jongens worden al vroeg getraind om bepaalde emoties minder te uiten in het openbaar. Dus in uiterlijkheden worden diverse verschillen bevestigd waar op fysiologisch niveau meer overeenstemming is.

Veel onderzoek bevestigt dat vrouwen meer altruïstisch en verzorgend zijn, en meer coöperatief spreken en handelen. Dat heeft gevolgen voor de voorkeur voor vormen van participatie. De onderzoeksliteratuur (Schlozman et al, 1995) toont dat mannen en vrouwen zich op andere vormen van participatie richten. Vrouwen zijn meer lokaal bezig, informeel en organiserend. Mannen zien meer de materiële voordelen van participatie en vrouwen de immateriële voordelen. Een verschil zou mogelijk kunnen liggen in het soort voordeel dat studentenmedezeggenschap oplevert voor vrouwen en voor mannen.

Wat zijn in de ogen van de studenten de relatieve voordelen van het lidmaatschap van een medezeggenschapsorgaan? De voordelen hebben we in twee categorieën ondergebracht: materiële en immateriële. Een voordeel kan zijn dat de student deskundigheden en vaardigheden opdoet waardoor de loopbaankansen toenemen. Het zijn voordelen die de arbeidsmarktkansen vergroten en praktisch nut hebben. Accent ligt hier op het materiële voordeel voor het individu zelf. Daarnaast is er een voordeel in sociaal-affectieve zin. Studententegenwoordigers kunnen meer dan andere studenten geëerd en gewaardeerd worden door hun collega-studenten (peer group). Deelname maakt het mogelijk om deze sociale waardering te krijgen. Dit voordeel combineert op school het individuele (voordeel voor het individu) met het sociale (voordeel voor ander/anderen).



Figuur 3: Verbetering in loopbaankansen en sociale waardering voor studentleden, zoals waargenomen door vrouwelijke en mannelijke studenten (score 0,0 = gelijke kansen voor leden en niet-leden; score groter dan 0,0 = meer kansen voor leden dan voor niet-leden; score kleiner dan 0,0 = minder kansen voor leden dan voor niet-leden).

Figuur 3 toont dat materiële motieven belangrijker zijn dan immateriële motieven. De scores liggen tevens boven het nulpunt. Dat is het punt van gelijke kansen op het verkrijgen van deze voordelen voor leden en voor niet-leden. Met andere woorden: lidmaatschap van een medezeggenschapsorgaan wordt als voordeliger gezien dan geen lidmaatschap. De voordelen liggen meer in de betere kansen voor de loopbaan dan in de sociale waardering. We zien zelfs dat de waardering voor leden niet veel beter is dan voor niet-leden en dat mannelijke studenten zelfs een lagere waardering aan de leden toeschrijven.

In de huidige samenleving lijkt het hoogste doel te zijn: carrière maken. Daarnaast is er het algemene belang dat zich laat omschrijven als het instandhouden



van de democratische orde. Dit vraagt een sociale benadering. Kenmerkend voor de democratie is een manier van samenleven die veronderstelt dat burgers bereid zijn via dialoog en onderhandeling elkaar tegemoet te treden. Dat zijn juist elementen die meer zitten in het onderwijsproces dan in de inhoud. Het verschil tussen mannen en vrouwen is in figuur 3 treffend. Meer dan de vrouwen benadrukken de mannen het loopbaanaspect. De vrouwen benadrukken iets meer dan de mannen het sociale waarderingsaspect. Mannen zien kennelijk materieel voordeel. Vrouwen zien een combinatie van materieel en (enig) immaterieel voordeel, met een accent op het eerste. Dit verschil is te plaatsen in onderzoek naar de voorkeur voor de wijze waarop besluitvormingsprocessen lopen (Schlozman et al, 1995). Vrouwen zijn meer dan mannen geïnteresseerd in de communicatie en interactie om een probleem te structureren voordat ze tot een oplossing komen. Het gaat hen om de zorg voor de groepsharmonie en de relaties. Bij hen krijgt de sociaal-emotionele oriëntatie wat meer aandacht dan bij mannen. Ook Eagly (1987) benadrukt dat het bij vrouwen, relatief gezien, meer gaat om zorg en relaties. Het blijkt verder dat geslachtsverschillen onder de stemmers en niet-stemmers geen bijdrage levert aan de verklaring voor verschillen in de waargenomen voordelen van het lidmaatschap van medezeggenschapsorganen.

## Samenvatting en conclusie

1. Ons onderzoek geeft geen harde aanwijzingen hoe studenten die niet stemmen kunnen worden overgehaald te gaan stemmen. Net zoals in politicologisch onderzoek over stemgedrag kan de obligate aanbeveling worden gedaan dat men het stemmen interessanter moet maken (Boelhouwer et al, 2002). Niet zo zeer door de systeemkenmerken te veranderen (bijvoorbeeld een ander kiesstelsel, hoeveel elementen van directe democratie, referenda e.d. motiverende werking hebben), maar door discussiepunten te verduidelijken en eventueel te verscherpen waardoor een dialoog tot stand komt en de deliberatieve democratie wordt versterkt. Ons onderzoek leert dat de inhoudelijke aard van de discussiepunten wellicht van minder belang is dan het proces zelf. De student heeft voornamelijk interesse in inspraak als dat betekent dat hij/zij betrokken wordt bij het onderwijsproces. Participatie in de inhoud is eveneens van belang maar heeft voor het schoolburgerschap niet dezelfde pregnantie als participatie in het onderwijsproces.

2. Studentenparticipatie is van belang voor het schoolburgerschap, gezien als de bereidheid en het vermogen om de interne relaties binnen de school op een democratische wijze in stand te houden en te bevorderen. De zorg voor de interne relaties is mogelijk sterker aanwezig bij vrouwen dan bij mannen. Studenten zoeken de voordelen van participatie meer in carrièrekansen dan in sociale waardering. Om studentenparticipatie te bevorderen zullen ook beide motieven een kans moeten krijgen. Daarbij moeten genderverschillen in het oog gehouden worden. Voor-

komen moet worden dat een fixatie optreedt op het eigen belang en een verwaarlozing van de publieke zaak.

3. De overgang van secundair onderwijs naar vervolgonderwijs is een belangrijk moment om de aandacht te hernieuwen voor de democratische inrichting van de gemeenschap en in het bijzonder van de onderwijsgemeenschap. Op dat moment moet opnieuw aandacht gevraagd worden voor het ethos van de school, gezien als een manier waarop de school als gemeenschap functioneert en de wijze waarop de leden van deze gemeenschap elkaar dienen te bejegenen. De vrijheid van onderwijs bestaat bij de gratie van de democratische rechtsstaat. Daarom is het gerechtvaardigd dat van onderwijsinstellingen verlangd kan worden dat zij democratische principes onderwijzen en praktiseren.

**Jasper VON GRUMBKOW,  
Ivo BERNAERTS en Jef SYROIT\***

\* Jasper von Grumbkow, Ivo Bernaerts en Jef Syroit zijn psychologen. Syroit en von Grumbkow zijn verbonden aan de Open Universiteit Nederland en Bernaerts aan de Lessius Hogeschool Antwerpen.  
Contactadres:  
I. Bernaerts, Lessius hogeschool, Departement Psychologie  
Sanderusstraat, 45 - 2018 Antwerpen  
Ivo.bernaerts@lessius-ho.be

## Literatuur

- BOELHOUWER, J., GREEF, P. & VAN DE MALE, J.,.. *Niet-stemmers. Een onderzoek naar achtergronden en motieven in enquêtes, interviews en focusgroepen*. Den Haag: SCP, 2002.
- DE GROOF, S., ELCHARDUS M. & STEVENS, F., *Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs, tussen theorie en praktijk*. Samenvatting van het eindrapport. Vrije Universiteit Brussel: vakgroep Sociologie, 2001.
- EAGLY, A.H., *Sex differences in social behavior. A social-role interpretation*. New York: Lawrence Erlbaum, (1987).
- EISENBERG, N. & LENNON, R., Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 1983, 94, 100-131.
- HOOGHE, M. (Red.), *Sociaal kapitaal en democratie*. Leuven: Acco, 2000.
- Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs, *De nieuwe JOB-norm. Rapport ODIN*. Amsterdam: JOB, 2001.
- KERR, D., Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*, 1999, 25, 1&2, 275-284.
- Onderwijsraad, *Samen leren leven. Verkenning onderwijs, burgerschap en gemeenschap*. Den Haag: Onderwijsraad, 2002.
- Onderwijsraad, *Onderwijs en burgerschap: een voornamelijk rol voor onderwijsinstellingen en overheid*. Den Haag: Onderwijsraad, 2003.
- SCHLOZMAN, K.L., BURNS, N., VERBA, S., & DONAHUE, J., Gender and citizen participation: is there a different voice? *American Journal of Political Science*, 1995, 39, 2, 267-293.
- DE WINTER, M., *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang: de noodzaak van een democratisch-pedagogisch of fensief*. Den Haag: WRR, 2004.



# JONGEREN IN BEWEGING

## De jeugdsport in Vlaanderen in kaart gebracht

Sinds het begin van de jaren negentig staat de jeugdsport centraal in het Vlaams sportbeleid. In de afgelopen vijftien jaar werd in elke regeringsverklaring het belang van de (georganiseerde) jeugdsport benadrukt. Dat jongeren de prioritaire doelgroep van het sportbeleid zijn, werd eveneens onmiskenbaar aangegeven in het *Strategisch Plan voor Sportend Vlaanderen*<sup>1</sup>. Niet alleen op papier, maar ook in de beleidsuitvoering is deze ontwikkeling zichtbaar. Zo ging het BLO-SO in 1992 van start met de landelijke sportpromotiecampagne *Als het kriebelt, moet je sporten* (1992-1996), vanaf 2000 met het *Contract JeugdSport*<sup>2</sup> (2000-2004) en in 2002 met de actie *Bij een sportclub zit je goed* (2002-2004) (BLOSO, meerdere jaargangen). Ook bij andere initiatieven, waaronder de *Flexibele Opdracht voor de Leerkracht Lichamelijke Opvoeding* (FOLLO)<sup>3</sup>, staat het verhogen van de georganiseerde sportdeelname door weinig en niet-sporten- de jongeren centraal (Scheerder, 2003a).

Dat het beleid op de eerste plaats deze jeugdige doelgroep beoogt, is ingegeven door de zorgwekkende fysieke toestand waarin jongeren in Vlaanderen gedurende reeds geruime tijd verkeren. De laatste twee decennia geven onderzoeks- en beleidsrapporten immers telkens opnieuw aan hoe jongeren steeds minder intensief aan sport doen en in het algemeen steeds minder fysiek actief zijn. In het *Witboek lichamelijke opvoeding* stelde de Bond voor Lichamelijke Opvoeding (BVLO) reeds bij aanvang van de jaren tachtig de fysieke onderontwikkeling van de schoolgaande jeugd aan de kaak, inclusief de nefaste gevolgen die een dergelijke situatie op het socio-economische vlak kan veroorzaken (BVLO, 1983: 20). Een tiental jaren later werd stevig aan de alarmbel getrokken in het *Witboek over de fysieke conditie van de jeugd in België* (Vrijens et al., 1991). Ditmaal kwamen de waarschuwingen niet alleen vanuit de l.o.-wereld, doch ook vanuit de medische hoek en het leger. In navolging van deze witboeken werden in opdracht van de Vlaamse minister van Cultuur en het BLOSO door het *Interuniversitair Onderzoekscentrum voor Sportbeleid* (IOS) meerdere beleidsstudies uitgevoerd waarin gepeild werd naar de fysieke conditie enerzijds en de sportdeelname anderzijds van de jeugd in Vlaanderen (zie Beunen et al., 1991; 1993; De Knop et al., 1991; Laporte et al., 1991; Lefevre et al., 2002a; 2002b; Vanreusel et al., 1992). Om de evolutie van de fysieke fitheid van jongeren in Vlaanderen regelmatig te evalueren, werd gebruik gemaakt van de *Eurofit*-testbatterij (Lefevre et al., 1999; Van der Aerschot, 1994). Uit al deze studies kwam duidelijk naar voren dat de bewegingsarmoede voornamelijk bij de oudere jongeren, namelijk de vijftienplussers, hoog scoorde. Als remedie tegen dit adolescentie motorisch analfabetisme werd meermaals geopperd om het vak lichamelijke opvoeding te herwaarderen, bijvoorbeeld en bij voorkeur door een toename van het aantal lessen. Immers, via het curriculaire bewegingspakket bereikt men elke jongere in dezelfde mate, ongeacht geslacht, leeftijd of sociale herkomst. Daarnaast werd eveneens sterk gepleit voor een blijvende erkenning en promotie van de club- en schoolsport en van sportinitiatieven georganiseerd door de lokale overheid, en meer nog voor een onderlinge samenwerking tussen deze drie actoren, met name de sportclub, de school en de gemeente (Scheerder, 2003a).

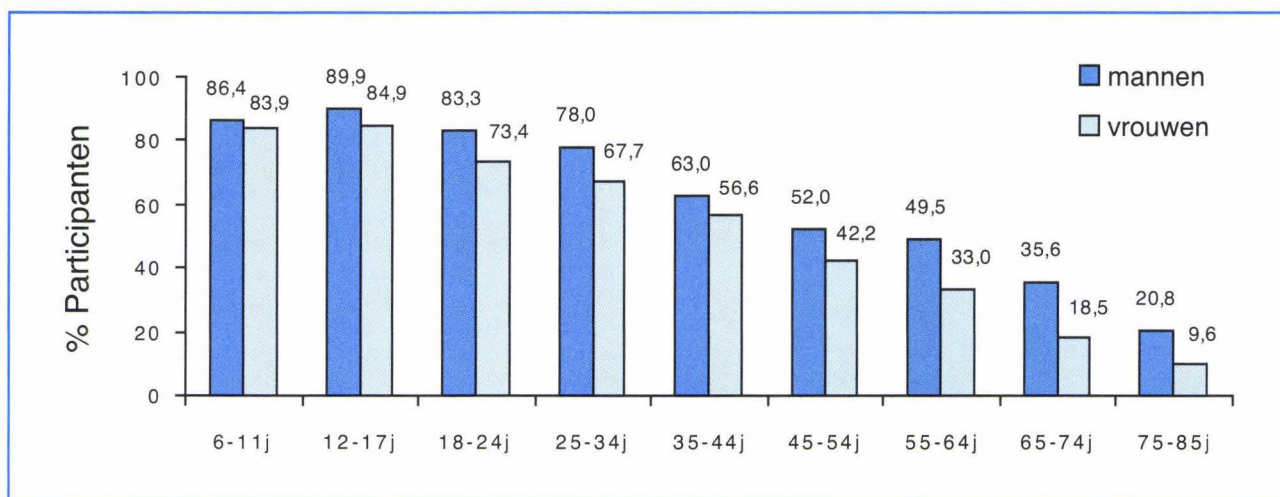
### Doelstelling en onderzoeksmateriaal

Zoals uit het voorgaande mag blijken, bestaat er in Vlaanderen een relatief rijke traditie om de sportdeelname van jongeren wetenschappelijk in kaart te brengen. Het sociale profiel van de jeugdige sportbeoefenaar, en zeker dat van de jeugdige non-participant, is daarentegen tot op heden slechts sporadisch aan bod gekomen. De meeste jeugdsportparticipatiestudies maken hooguit een analyse van leeftijds- en geslachtsverschillen. Onderzoek dat peilt naar de invloed van andere sociale achtergrondkenmerken op het sportgedrag van jongeren is daarentegen schaars (cf. Scheerder et al., 2004b; 2005b). Nochtans toont sociaal-wetenschappelijk onderzoek aan dat determinanten zoals bijvoorbeeld de onderwijsvorm of het participatiegedrag van de ouders een beduidende invloed kunnen uitoefenen op het deelnamepatroon dat de jongere zelf stelt (zie o.a. De Groof & Smits, 2002; Nagel, 2004a). Ook het onderzoek naar jeugdsportparticipatiestijlen en -segmenten in Vlaanderen staat nog in de kinderschoenen (cf. Scheerder et al., 2004a; 2005a). Nochtans kunnen de bevindingen uit deze studies relevante aanknopingspunten bieden voor het sportbeleid.

In deze bijdrage wensen we een beeld te geven van de sportbeoefening door jongeren in Vlaanderen en dit bij aanvang van de 21<sup>ste</sup> eeuw. Deze gegevens werden in een recente publicatie omtrent vrijetijdssport in Vlaanderen voorgesteld (zie Scheerder, 2004). Meer bepaald gaan we na in welke mate jongeren actief bij sport betrokken zijn, bestuderen we de samenhang met een aantal sociale achtergrondkenmerken en bekijken we of en welke sportparticipatiestijlen en -segmenten gedetecteerd kunnen worden. We maken hiervoor gebruik van een grootschalig onderzoek naar de actieve sportbeoefening bij jongeren en hun ouders in Vlaanderen, namelijk de *Studie over de Bewegingsactiviteiten in Vlaanderen* – kortweg SBV (Scheerder et al., 2003). Dit onderzoek is gebaseerd op een aselecte steekproef van 5 172 leerlingen uit het lager en secundair onderwijs in Vlaanderen<sup>4</sup>. Het onderzoeksmateriaal uit de SBV biedt de mogelijkheid om de sportdeelname van schoolgaande jongeren uit te tekenen in functie van heel wat sociale en culturele achtergrondkenmerken.

Om informatie te verzamelen over het sportgedrag van jongeren en hun ouders, wordt gebruik gemaakt van een uitgebreide gestandaardiseerde vragenlijst (Scheerder, 2003b). Door middel van dit meetinstrument wordt gepeild naar de actieve sportbeoefening tijdens de vrije tijd gedurende het jaar voorafgaand aan het onderzoek. Daar het om de deelname aan vrijetijdssport gaat, wordt bijvoorbeeld de sportbeoefening tijdens de lessen lichamelijke opvoeding niet meegerekend. Ook andere fysieke activiteiten, zoals te voet naar de bakker gaan of zich per fiets verplaatsen naar school, worden omwille van hun louter utilitaristische karakter hier niet als een vorm van sportparticipatie beschouwd. We maken een onderscheid tussen georganiseerde sportbeoefening enerzijds (sportclub, extracurriculaire schoolsport en sportkamp), en anders- of niet-georganiseerde sportbeoefening anderzijds (in jeugdbeweging, tezamen met vrienden, familieleden en/of alleen).





Figuur 1: De actieve sportbeoefening in Vlaanderen, naar leeftijd en geslacht bij aanvang van de 21<sup>ste</sup> eeuw

Bron: Scheerder & Pauwels (2002); Scheerder et al. (2003)

## Jeugd sportparticipatie in cijfers

In Vlaanderen, maar ook wereldwijd, kent de actieve sportbeoefening nog steeds een hoofdzakelijk jeugdige publiek (De Knop et al., 1996; Scheerder et al., 2002). Meer dan acht op de tien 6- tot en met 17-jarigen in Vlaanderen zegt op jaarbasis één of meerdere keren actief met sport in contact te komen (zie figuur 1). Bij de oudere leeftijdsgroepen ligt dit cijfer duidelijk lager. Het verschil tussen de beide geslachten is het kleinst bij de jongste leeftijdsgroepen.

Van de schoolgaande jongeren die aan sport doen, is meer dan tweederde actief lid van een sportvereniging (tabel 1). De sportvereniging vormt dan ook de populairste omgeving waarin jongeren (sport)actief zijn (zie ook Smits, 2004). Anderzijds is het verschil tussen jongens en meisjes het grootst voor wat de sportbeoefening in clubverband betreft. Het met vrienden of in familieverband aan sport doen, trekt meer dan 40 procent van de jongeren aan. De individuele sportbeoefening – bij volwassenen de populairste sportcontext (Scheerder, 2004: 132) – is heel wat minder in trek bij jongeren. Nauwelijks een kwart van de sportende jongeren is (ook) op individuele basis sportactief. Bijna een vijfde van de sportieve jongeren schrijft zich in voor een sportkamp en een vergelijkbaar aantal is sportactief in de extracurriculaire schoolsport.

Nauwelijks vier procent van de sportactieve jongeren doet zowel in clubverband, als in sportkamp- én schoolsportverband aan sport. Meer dan een vijfde van de sportende jongeren komt helemaal niet met het georganiseerde sportaanbod in contact. Bij de meisjes ligt dit cijfer hoger dan bij de jongens (resp. 25% en 19%). Bijna een derde (31%)

Tabel 1: Organisatorische context van de actieve sportdeelname door schoolgaande jongeren in Vlaanderen bij aanvang van de 21<sup>ste</sup> eeuw naar geslacht, in percentages van de sportieve populatie

	Jongens	Meisjes	Totaal
In clubverband	72,1	62,7	67,4
Met vrienden	47,1	43,1	45,1
Met familie	42,5	44,3	43,4
Individueel	26,7	19,4	23,1
Op sportkamp	21,0	18,8	19,9
Schoolsport	19,9	17,7	18,8

Bron: Scheerder (2004a)  
 Percentages in **vet** duiden op een onderling significant verschil ( $p < .01$ )

van de sportieve jongens en meisjes vinden we uitsluitend terug in de georganiseerde sport. Het is opvallend dat hier geen verschil optreedt tussen jongens en meisjes. In tegenstelling tot de niet-georganiseerde sport, blijven meisjes echter ondervertegenwoordigd in de georganiseerde sport: 81 procent van de sportieve jongens participeert in clubsport, schoolsport en/of in een sportkamp versus 76 procent van de sportieve meisjes.

Hoewel het merendeel van de schoolgaande jongeren gedurende de vrije tijd wel eens actief aan sport doet (zie figuur 1), is de intensiteit en de diversiteit van de sportbeoefening eerder beperkt. Bijna 14 procent van de jongeren komt helemaal niet in contact met actieve sportbeoefening buiten het verplichte aanbod op school (zie tabel 2). Bij de meisjes gaat het om bijna 16 procent. Van de sportieve jongeren is 55 procent slechts matig sportactief. Dit betekent dat deze jongeren op jaarbasis ten hoogste één uur aan sport doen per week, de sportbeoefening tijdens de lessen i.o. niet meegerekend. Meisjes zijn ook hier sterker vertegenwoordigd: meer dan zes op de tien sportieve meisjes behoren tot de groep van matig sportactieven tegenover minder dan vijf

Tabel 2: De deelname aan sport door schoolgaande jongeren in Vlaanderen bij aanvang van de 21<sup>ste</sup> eeuw; in percentages van de sportieve populatie tenzij anders aangegeven

	Jongens	Meisjes	Totaal
Niet-sportdeelname <sup>a</sup> (i.f.v. totale populatie)	11,9	15,6	13,8
Matige sportdeelname <sup>b</sup>	48,1	62,6	55,4
1 sporttak	42,2	42,3	42,3
2 à 3 sporttakken	39,6	40,2	39,9
4 sporttakken of meer	18,2	17,5	17,9
Deelname aan solosport	68,7	89,2	79,0
Deelname aan duosport	32,0	26,9	29,5
Deelname aan teamsport	66,1	26,3	46,2

Bron: Scheerder (2004c)  
 Percentages in **vet** duiden op een onderling significant verschil ( $p < .01$ )

<sup>a</sup> Geen actieve sportbeoefening buiten de lesuren lichamelijke opvoeding;

<sup>b</sup> Maximaal 1 uur per week op jaarbasis sportactief gedurende de vrije tijd, exclusief sportinactieven.



Tabel 3: De 10 populairste sporttakken beoefend door schoolgaande jongeren in Vlaanderen bij aanvang van de 21<sup>ste</sup> eeuw; in percentages van de sportieve populatie

Rang	Jongens	Meisjes
1	Voetbal 51,5	Recreatief zwemmen 43,2
2	Recreatief zwemmen 36,8	Gymnastiek 18,4
3	Basketbal 17,0	Clubzwemmen 12,9
4	Tennis 10,9	Tennis 11,7
5	Clubzwemmen 10,8	Voetbal 9,7
6	Gymnastiek 9,3	Volleybal 9,4
7	Tafeltennis 9,2	Aerobics 9,2
8	Recreatief fietsen 8,8	Paardrijden 8,8
9	Atletiek 7,3	Klassiek ballet 8,3
10	Badminton 7,2	Badminton 7,9

Bron: Scheerder (2005a)

op de tien sportieve jongens. Wat het 'sportrepertoire' betreft, stellen we vast dat van de sportieve jongeren 42 procent één sport beoefent, 40 procent sportactief is in twee tot drie sporten, en slechts een kleine 18 procent voor de beoefening van meer dan drie sporten opteert.

Ook wat de sportvoorkeur betreft, komen er enkele markante verschillen tot uiting. Ten eerste valt op dat de Vlaamse jeugd voornamelijk gewonnen is voor de beoefening van 'solosporten'<sup>5</sup>: bijna acht van de tien sportactieve jongeren participeert in een solosport. De deelname aan niet-solosporten ligt daarentegen een heel stuk lager: van de sportieve jongeren beoefent 46 procent een 'teamsport'<sup>6</sup> en slechts 29 procent een 'duosport'<sup>7</sup>. Er treden bovendien opvallende geslachtsverschillen op. Meisjes geven duidelijk de voorkeur aan solosporten, terwijl bij de jongens niet alleen solosporten maar ook teamsporten populair zijn. Ook in de specifieke sportakvoorkeur zien we dit weerspiegeld (tabel 3): de drie populairste sporttakken bij de meisjes zijn allemaal solosporten, terwijl het bij de jongens om twee teamsporten en één solosport gaat. Zowel bij jongens als bij meisjes is de populairste duosport tennis. In beide gevallen bekleedt deze sport de vierde plaats.

## Sociale gelaagdheid van de jeugdsport

Tot hier toe hebben we een beeld gegeven van een aantal aspecten (intensiteit, diversiteit en voorkeur) van de sportbeoefening bij jongeren. Ook enkele geslachtsverschillen werden besproken. In wat volgt gaan we nu dieper in op het sociale profiel van de niet- en matig sportactieve jongeren in Vlaanderen (zie tabel 4). In de analyse maken we een onderscheid tussen 'sportinactiviteit' enerzijds, en 'matige sportactiviteit' anderzijds. Sportinactieve jongeren komen helemaal niet met actieve sport in contact gedurende de vrije tijd. Matig sportactieve jongeren daarentegen zijn sportactief gedurende hun vrije tijd, doch maximaal één uur per week op jaarbasis. Voor de sportinactiviteit worden de percentages logischerwijze uitgedrukt in functie van de totale populatie. Voor de matige sportactiviteit is dit niet het geval, hier zullen we enkel rekening houden met de populatie van sportparticipanten.

Reeds eerder stelden we dat sportbeoefening in Vlaanderen op de eerste plaats nog steeds een jeugdige aangelegenheid betreft. Dit neemt niet weg dat we in functie van de leeftijd een aantal beduidende verschillen in sportdeelname kunnen vaststellen onder de jongeren zelf. De sportinactiviteit is het grootst bij de kinderen jonger dan 10 jaar (17%) en ouder dan 15 jaar (15%). De intensiteit van de sportbeoefening neemt tot halverwege de adolescentie toe (15 jaar). Concreet betekent dit dat de 13- tot en met 15-jar-

igen het meest intensief aan sport doen. Adolescenten van 16 jaar en ouder komen minder actief met sport in contact.

Wanneer we de (niet-)deelname aan sport uittekenen in functie van de onderwijsvorm<sup>8</sup>, dan stellen we vast dat de leerlingen uit het lager, het technisch, doch voornamelijk het beroepssecundair onderwijs beduidend zwakker scoren dan leerlingen uit het algemeen secundair onderwijs. Eén op vijf van de BSO-leerlingen participeert totaal niet in actieve sport en bijna 70 procent van de sportieve BSO-leerlingen is niet langer dan één uur per week sportactief. De cijfers voor de leerlingen uit het LO en het TSO bevinden zich tussen deze voor het ASO en het BSO. De situatie is het meest alarmerend bij de meisjes uit het BSO. Slechts een vijfde van deze leerlingen is meer dan één uur per week sportactief en bijna 30 procent van hen komt nooit met actieve sport in contact.

Niet- en matig sportactieve leerlingen komen ook beduidend meer voor in de lagere socio-economische klassen.

Tabel 4: De niet- en matige deelname aan sport door schoolgaande jongeren in Vlaanderen bij aanvang van de 21<sup>ste</sup> eeuw naar een aantal achtergrondkenmerken; in percentages

	Totale populatie Niet-sportactief <sup>a</sup>		Populatie sportparticipanten Matig sportactief <sup>b</sup>	
	Jongens	Meisjes	Jongens	Meisjes
<b>Leeftijdsgroep</b>				
< 9j.	16,0	18,7	58,3	71,0
10-12j.	11,3	13,6	44,1	62,3
13-15j.	8,3	12,3	44,1	56,9
> 16j.	12,0	18,0	46,6	59,3
<b>Onderwijsvorm</b>				
LO	13,6	16,1	50,9	66,5
ASO	4,4	9,2	35,3	52,7
TSO	13,6	20,2	50,2	60,1
BSO	15,6	27,9	59,8	79,0
<b>Socio-economische status ouders<sup>c</sup></b>				
SES1	17,5	23,0	58,8	72,4
SES2	16,1	18,2	48,6	65,8
SES3	13,7	15,7	46,9	55,7
SES4	6,2	11,2	43,4	63,4
SES5	5,0	6,4	43,3	54,7
<b>Arbeidsmarktpositie ouders<sup>d</sup></b>				
Nulverdieners	15,8	29,1	70,8	76,8
Alleen moeder werkt	20,0	27,5	57,1	72,4
Alleen vader werkt	14,2	18,9	51,4	66,2
Tweeverdieners	10,0	12,1	45,3	60,0
<b>Sportbeoefening ouders</b>				
Geen sport	13,9	19,8	55,0	70,8
Alleen moeder sport	5,7	7,0	38,6	64,5
Alleen vader sport	4,2	12,1	44,3	61,2
Beide ouders sporten	7,4	8,4	47,3	54,9
Beide ouders sporten en minstens 1 van hen in clubverband	2,5	5,1	31,9	46,4

Bron: Scheerder (2004/2005)

Percentages in **vet** duiden op een onderling significant verschil ( $p < .01$ ); de  $\chi^2$ -toets werd telkens berekend voor jongens en meisjes afzonderlijk.

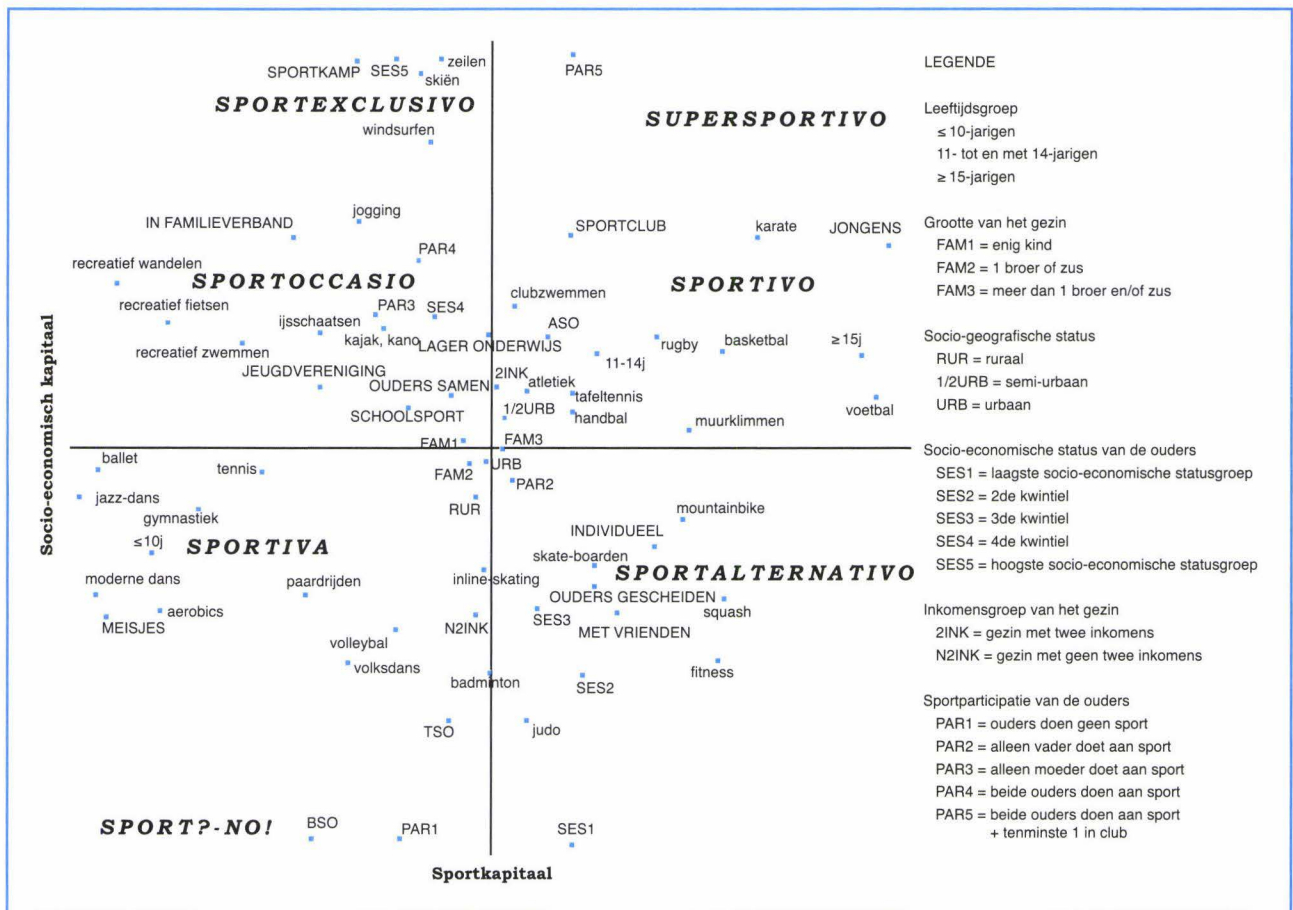
<sup>a</sup> Geen actieve sportbeoefening buiten de lesuren lichamelijke opvoeding;

<sup>b</sup> Maximaal 1 uur per week op jaarbasis sportactief gedurende de vrije tijd, exclusief sportinactieven.

<sup>c</sup> De socio-economische status (SES) van de ouders wordt berekend op basis van zowel het opleidingsniveau als de beroepsstatus van beide ouders; SES1 = de laagste socio-economische statusgroep; SES5 = de hoogste socio-economische statusgroep;

<sup>d</sup> Voor de arbeidsmarktpositie van de ouders wordt alleen betaald werk in rekening gebracht.





Figuur 3: Grafische voorstelling van 7 sportsegmenten bij schoolgaande jongeren in Vlaanderen bij aanvang van de 21<sup>ste</sup> eeuw

Bron: Scheerder (2004a)

Hoe lager het opleidingsniveau en de beroepsstatus van de ouders, hoe meer kans het kind heeft om niet- of slechts matig sportactief te zijn. Bijna een kwart van de meisjes uit de laagste socio-economische klasse behoort tot de sportinactieven en meer dan 70 procent van de sportieve meisjes uit deze groep komt wekelijks maximaal een uur actief met vrijetijdssport in contact. Bij de jongens liggen deze cijfers iets lager, maar ook hier duiken significante sociale verschillen en ongelijkheden op.

Een vergelijkbare trend komt tot uiting met betrekking tot de arbeidsmarktpositie van de ouders. Dit kenmerk geeft aan wie van de ouders betaalde arbeid verricht. Uit de analyse blijkt dat jongeren waarvan beide ouders arbeidsactief zijn, beduidend minder kans hebben om tot de groep van niet- of matig sportactieven te behoren. Kinderen van nulverdieners of afkomstig uit een gezin waarvan alleen moeder professioneel actief is, participeren duidelijk minder intensief of zelfs geheel niet in actieve sport.

Tenslotte blijkt er een sterke samenhang te zijn tussen het sportgedrag van het kind enerzijds en de sportbeoefening van de ouders anderzijds. Voornamelijk jongeren waarvan beide ouders sportinactief zijn, hebben een beduidend grotere kans om zelf niet- of matig sportactief te zijn. Het is bovendien opvallend dat er verschillen optreden in de sportparticipatiegraad van het kind naarmate slechts één van de ouders dan wel beide ouders sportactief zijn. Ook de organisatiegraad van de sportbeoefening door de ouders hangt sterk samen met het sportgedrag van het kind. In tegenstelling tot de meisjes impliceert twee sportende ouders bij de jongens niet noodzakelijk een betere kans om sportactief te zijn. Echter, wanneer beide ouders actief aan sport doen en minstens een van hen beoefent zijn of haar sport daar-

enboven in clubverband, dan is de kans het grootst dat het kind tot de sportactieve groep behoort. Het is opmerkelijk dat sportinactieve meisjes meer voorkomen bij sportinactieve moeders dan bij sportinactieve vaders. Dit zou een indicatie kunnen zijn dat meisjes makkelijker het (niet-)sportieve voorbeeld van hun moeder volgen dan dat van hun vader. Bij de jongens is dit patroon niet echt aanwezig.

## Een aanzet tot marktsegmentatie van jeugdsporters

Er bestaan tal van mogelijkheden om doelgroepen te beschrijven. In het bovenstaande hebben we dit gedaan in functie van een reeks achtergrondkenmerken waaronder naast leeftijd en geslacht ook socio-culturele, socio-economische en socio-geografische karakteristieken. Voor de identificatie van sportsegmenten is de opdeling in doelgroepen op basis van deze kenmerken zinvol. Het verdient echter aanbeveling om ook te segmenteren aan de hand van productgerelateerde kenmerken, met name kenmerken die specifiek zijn voor sportbeoefening zoals de intensiteit, de diversiteit, de context en de voorkeur van de sportbeoefening.

Op basis van een clusteranalyse van het sportdeelnamegedrag van jongens en meisjes uit het lager en secundair onderwijs in Vlaanderen hebben we enkele primaire sportsegmenten voor jongeren kunnen onderscheiden (Scheerder, 2004a). In figuur 3 geven we een tweedimensionale visuele voorstelling van deze segmenten. Op de x-as wordt het 'sportkapitaal' weergegeven, op de y-as het 'socio-econo-



mische kapitaal'. Hoe meer sportkapitaal iemand heeft, hoe sportactiever hij is – lees: hoe intensiever hij of zij sport bedrijft. Hoe meer socio-economisch kapitaal men bezit, hoe hoger iemands socio-economische positie<sup>9</sup> is. Het kruisen van deze twee assen levert vier kwadranten op, waarin zeven sportsegmenten gelokaliseerd kunnen worden. Voor elk sportsegment hebben we een bijbehorend 'sporttypetje': (1) de *sportivo*, (2) de *supersportivo*, (3) de *sportiva*, (4) de *sportoccasio*, (5) de *sportexclusivo*, (6) de *sportalternativo* en (7) de *sport?-no!*. We benadrukken dat er naast de dimensies van het sportkapitaal en het socio-economisch kapitaal nog een derde dimensie opgenomen zou kunnen worden, waarlangs een onderscheid gemaakt wordt in functie van het 'organisatorische kapitaal'. Hoe meer organisatorisch kapitaal, hoe meer er in een organisatorisch sterke omgeving gesport wordt – bijvoorbeeld in een sportvereniging of in schoolsportverband, omwille van de agogische begeleiding en/of de sociale omkadering. Voor de afbakening van onze zeven segmenten is de grafische voorstelling van de derde dimensie door middel van een z-as echter geen noodzaak. De organisatorische kenmerken van de sportbeoefening komen immers ook in het tweedimensionale veld goed tot uiting.

Voor een optimale interpretatie van de bovenstaande figuur zijn drie zaken van belang.

Ten eerste. Bij elk punt dat in figuur 3 weergegeven wordt, hoort ofwel een specifieke sporttak (kleine letters in cursief) ofwel een achtergrondkenmerk van de participant of een organisatorisch kenmerk van de sportbeoefening (hoofdletters). De achtergrondkenmerken hebben betrekking op (1) de leeftijd, (2) het geslacht, (3) de grootte van het gezin, (4) de graad van verstedelijking van de woonplaats van het gezin, (5) het onderwijsniveau en de onderwijsvorm die het kind geniet, (6) de socio-economische status van de ouders, (7) de inkomensgroep van de ouders, (8) de huwelijksstatus van de ouders en (9) de sportbeoefening door de ouders. Het organisatorische kenmerk verwijst naar de context waarin de sportbeoefening plaatsvindt: (1) in clubverband, (2) in schoolsportverband, (3) tijdens een sportkamp, (4) in een jeugdvereniging, (5) in familieverband, (6) met vrienden of (7) individueel.

Ten tweede. Het veld waarin we al deze kenmerken en voorkeuren weergeven, dient op een geografische manier gelezen te worden. Hoe dichter twee verschillende punten zich ten opzichte van elkaar in de ruimte verhouden, hoe meer ze ook qua betekenis bij elkaar aanleunen. Zo wordt karate eerder door jongens beoefend, terwijl we meisjes voornamelijk terugvinden bij moderne dans. Schoolsport daarentegen trekt in vergelijkbare mate jongens en meisjes aan. Jongeren die zeilen of windsurfen zullen we in het winterseizoen ook gemakkelijker op de skipiste tegenkomen. Fervente judoka's zijn doorgaans geen grote liefhebbers van jogen. Enzovoort.

Ten derde. Zoals we eerder al aangaven, is het bij segmentatie van belang duidelijk onderscheidbare clusters af te bakenen. De identificatie van verschillende doelgroepen is in de figuur mogelijk op basis van de afstand tussen verschillende punten. Hoe groter die afstand, hoe minder de punten inhoudelijk met elkaar verband houden. Er is echter meer. Voor een identificatie van clusters op basis van de geografische positionering van de kenmerken en voorkeuren is meer dan alleen de interpretatie van de nabijheid (gelijkenis) en de afstand (verschil) tussen twee punten vereist. Er dient ook rekening gehouden te worden met de afstand tot het nulpunt, dit is het punt waar de twee assen elkaar snijden. Hoe verder een punt van het nulpunt verwijderd is, hoe uitgekristalliseerder – of ook: hoe gedifferentieerder en dus herkenbaarder – een bepaald stijl- of participatiekenmerk is. Een voorbeeld: de drie categorieën voor de graad van verstedelijking van de omgeving waar-

in het kind woonachtig is bevinden zich bijna volledig in de buurt van het nulpunt. Deze kenmerken dragen bijgevolg weinig bij tot de identificatie van het sportgedrag van jongeren. De socio-economische status (SES) en het parentaal sportkapitaal (PAR) daarentegen hebben een veel sterkere bijdrage in het afbakenen van sportsegmenten.

Op basis van de bovenstaande procedure kunnen we aldus zeven sportsegmenten onderscheiden.

De *sportivo* staat voor het type sporter dat in een sterk organisatorisch kader (sportclub) op een matig-actieve tot actieve manier een eerder traditionele sportdiscipline (atletiek, clubzwemmen, voetbal, basketbal,...) beoefent. Sportivo's zijn op de eerste plaats jongens uit het algemeen secundair onderwijs. In het verlengde van de sportivo bevindt zich de *supersportivo*. In deze groep van sporters vinden we de uiterst sportactieve jongeren terug. Supersportivo's zijn supersnel, superkrachtig en superintensief, kortom supersportief en uitermate getalenteerd. Ook technisch en tactisch staan ze sterk in hun sportschoenen. Van alle jongeren besteden de supersportivo's het meest tijd aan actieve sportbeoefening: per week zijn ze meer dan zes uur sportactief. Hun sport beoefenen zij bijna uitsluitend in clubverband. De supersportivo komt uit een zeer sportkansrijk gezin: beide ouders zijn zelf (nog steeds) sportactieve mensen; bovendien is minstens een van hen actief lid van een sportvereniging. Het sportgedrag van zowel de sportivo als de supersportivo is 'traditioneel-bevestigend'. Traditioneel omdat het om de competitieve clubgeorganiseerde sportbeoefening gaat. In tegenstelling tot andere sportsegmenten is het sportgedrag van de sportivo en supersportivo weinig vernieuwend en daarom eerder bevestigend. Vandaar dat we deze twee sportsegmenten ook wel als 'georganiseerde conformisten' kunnen aanduiden.

Tegenover de sportivo staat de *sportiva*. Dat is in figuur 3 goed vast te stellen, aangezien deze twee clusters exact 180 graden uit elkaar liggen. Het merendeel van de sportiva's zijn meisjes tot en met tien jaar. Hun sportpreferenties verschillen duidelijk van het sportpatroon van de sportivo's: voornamelijk dansante, expressieve en minder competitiegeoriënteerde sport- en bewegingsvormen, veelal muzikaal ondersteund, genieten hun voorkeur. Daardoor zijn de sportiva's als het ware de diva's van het sporttoneel. Toch treffen we in dit segment niet louter de meer artistieke sportmodi aan. Tennis en paardrijden bijvoorbeeld vinden enigszins ook aansluiting bij dit sportsegment. In tegenstelling tot de (super)sportivo's zijn de sportiva's minder conformistisch. Door massaal in een aantal eigentijdse sporttakken te participeren – denk maar aan moderne dans en andere ritmisch-dansante bewegingsvormen – houden ze zich heel wat minder aan het vigerende sportpatroon en zijn ze vernieuwender dan hun collega's uit het eerste kwadrant. Het sporten in een organisatorisch sterk kader blijft belangrijk, maar dit gegeven is niet noodzakelijk meer gekoppeld aan een prestatie- en competitie-motief. Sportiva's kunnen daarom ook als 'georganiseerde progressieven' omschreven worden.

De *sportoccasio* ziet sportbeoefening dan weer als iets occasioneels. Hij of zij is een gelegheidsporter. De intensiteit en de frequentie van de sportbeoefening zijn heel wat minder belangrijk dan het kader en de context waarin gesport wordt. De omgeving is hier een determinerende factor: zowel het landschap en het decor (sportieve stadswandeling, fietsexcursie in de weidse natuur, zwempartij in een subtropisch knuffelbad,...) als het weer en supplementaire vrijetijdsvoorzieningen (*food, film & fun*) bepalen of men aan sport doet of niet. Competitie en prestatie spelen hier nauwelijks een rol, het gaat op de eerste plaats om recreatief actief zijn. Het sporten vindt voornamelijk plaats in een familiale context, samen met ouders en/of andere gezins- en familieleden. In dit gezelschap zijn recreatief wandelen,



recreatief fietsen en recreatief zwemmen erg populair, hoewel ook de gezinsjogging en een dagactiviteit als kanovaren hier goed scoren. De sportoccasio's zijn haast nooit sportactief tijdens de week. Sportoccasio's vinden op een gewone weekdag zelden tijd om in gezinsverband aan sport te doen. Er moet gelegenheid zijn om te sporten en die vindt men in het weekend of tijdens vakantieperiodes. In het verlengde van de sportoccasio treffen we de *sportexclusivo* aan. Net als de gelegenheidssporter hecht dit type sporter veel belang aan het kader en de sfeer waarin de sportbeoefening plaatsvindt, in die mate dat het om een exclusief gegeven gaat. In dit segment nestelen zich bijna uitsluitend leden uit de hoogste socio-economische statusgroep. Sporttakken die hier de voorkeur genieten zijn sporten die als hogestatussporten of minder democratische sporten omschreven kunnen worden, zoals skiën, windsurfen en zeilen (Scheerder, 2003b; 2004b). Enigszins opvallend is dat ook de deelname aan sport in kampverband tot dit sportsegment behoort. Onderzoek heeft aangetoond dat voornamelijk de jongeren uit het algemeen secundair onderwijs, de jongeren uit de hogere socio-economische statusgroepen en de jongeren uit de meest sportieve milieus zich inschrijven voor een sportkamp (Scheerder et al., 2005b). Dat bevestigt het ietwat exclusieve karakter van deze sportvorm. Net als het sportgedrag van de (super)sportivo's kan de sportstijl van zowel de sportoccasio's als de sportexclusivo's als traditioneel-bevestigend omschreven worden. Traditioneel omdat het om sporttakken en sportvoorkeuren gaat die al enkele decennia op dezelfde manier gepraktiseerd worden, namelijk op een recreatieve dan wel meer elitaire manier. In tegenstelling tot de (super)sportivo's gaat het bij de sportoccasio's en sportexclusivo's echter om de sportbeoefening in een niet- of andersgeorganiseerd verband, bijvoorbeeld de maandelijkse zwembeurt met moeder en/of vader in het gemeentelijke bad, de deelname aan een officiële stratenloop of de zelfgeorganiseerde skivakantie met een groep vrienden. Daarom kunnen we de sportoccasio's en sportexclusivo's ook als 'niet- of andersgeorganiseerde conformisten' identificeren.

Radicaal tegenover de sportoccasio en de sportexclusivo positioneert zich de *sportalternativo*. Op zichzelf of hoogstens met enkele vrienden is dit sporttype op de eerste plaats op zoek naar sportief plezier, naar sportief avontuur of naar een sportieve uitdaging. Sportalternativo's gaan in tegen klassieke bewegingspatronen en experimenteren graag met nieuwe, eigentijdse en ongedwongen sportstijlen en bewegingsvormen. Het zijn onder meer 'glijfanaten': fervente adepten van zweef-, vlieg- en valpret. In die context kunnen ze als trendsetters beschouwd worden of ook: bewegingsculturele pioniers. Het inline-skaten is daar een voorbeeld van. Sportalternativo's kunnen we daarom ook 'nietgeorganiseerde progressieven' noemen.

Tenslotte is er de *sport?-no!*, de niet-sporter. Deze jongere voelt zich niet aangesproken door het huidige sportaanbod of heeft gewoonweg geen interesse in sport. Dit segment wordt sterk vertegenwoordigd door jongeren uit het beroepsonderwijs, jongeren uit de laagste socio-economische statusgroep en jongeren van wie beide ouders volledig sportinactief zijn. Tot dit segment behoren ook iets meer meisjes dan jongens.

Het is niet evident om exacte aantallen te plakken op de sportsegmenten die we hier afgebakend hebben. Sommige jongeren 'zweven' als het ware tussen twee of zelfs meer segmenten. Dat is eigen aan een tijd waarin zappedrag meer regel dan uitzondering is. Deze zappende jongeren bevinden zich dicht bij het nulpunt en laten zich daardoor moeilijk tot één welbepaald sportsegment en zijn karakteristieken herleiden. Voor twee segmenten kunnen we wel degelijk aantallen voorleggen: de supersportivo's waartoe 15 procent van de jongerenpopulatie behoort enerzijds, en de sport?-no!'s die 14 procent voor hun rekening nemen anderzijds.

Dit zijn ook de clusters die het verst verwijderd liggen van het snijpunt. Hierdoor zijn ze het best identificeerbaar en herkenbaar op het sportveld. Het merendeel van de jongeren, meer dan 70 procent, bevindt zich bijgevolg tussen deze twee extremen. Zij geven kleur aan het sportlandschap door voor een continuüm tussen de twee uiterste segmenten te zorgen.

## Besluit

Hoewel de actieve sportbeoefening bij aanvang van de 21<sup>ste</sup> eeuw nog steeds een zeer populaire vrijetijdsbesteding is onder 6- tot en met 18-jarigen, is eveneens duidelijk dat een behoorlijk aantal van de schoolgaande jongeren slechts matig of zelfs niet sportactief is. In het licht van de hedendaagse ontwikkelingen binnen de vrijetijdscultuur van jongeren hoeft dit weinig verwondering te wekken. Jongeren besteden immers steeds meer tijd aan meer passieve vormen van vrijetijdsparticipatie, waaronder het recreatieve gebruik van internet, het kijken naar televisie, video en dvd of het spelen op een console (Scheerder, 2004a; Smits, 2004).

De bevindingen in deze bijdrage tonen aan dat niet- tot matig sportactieven sterker vertegenwoordigd zijn onder een aantal sociale groepen in onze samenleving. Zo blijkt dat onder meer het geslacht, de leeftijd, de socio-economische status van de ouders en het sportkapitaal van de ouders een belangrijke invloed kunnen uitoefenen op het sportgedrag dat jongeren stellen. Net als enkele decennia geleden, vertoont de actieve sportdeelname door jongeren in Vlaanderen bijgevolg nog steeds een duidelijk sociaal gestratificeerd patroon (Scheerder, 2003b). In grote lijnen komt het erop neer dat meisjes, jongeren uit het BSO, jongeren uit de lagere socio-economische geledingen van de samenleving en jongeren waarvan de ouders sportinactief zijn beduidend meer voorkomen bij de jeugdige non-participanten. Deze groepen van jongeren participeren duidelijk minder in sport en komen beduidend minder intensief met actieve sport in contact. Bovendien spelen ook gecumuleerde stratificatie-effecten. Zo vinden bijvoorbeeld meisjes uit het BSO minder gemakkelijk de weg naar de actieve sport, in vergelijking met meisjes uit het ASO of jongens uit het BSO. Ongewijfeld speelt hier niet enkel de sociale herkomst, maar oefenen ook motivationele en attitudinale factoren een invloed uit. De bevindingen uit deze studie laten echter niet toe om ook hierover uitspraken te doen.

Op basis van de resultaten kunnen we vanuit een sociologisch perspectief stellen dat er binnen de jeugdsportparticipatie niet alleen sprake is van sociale verschillen tussen diverse groepen van jongeren, maar ook van sociale ongelijkheden. Jongeren uit bepaalde sociale groepen genieten in een aantal gevallen minder kansen om actief aan sport te doen dan jongeren uit andere sociale groepen. Jongeren uit sociaal-zwakkere geledingen ondervinden sterkere sociale barrières om tot actieve sportdeelname te komen dan jongeren uit sociaal-sterke strata. Op die manier genieten bepaalde jongeren minder van de positieve sociale en medische effecten van actieve sportbeoefening dan andere jongeren. Een beleid dat de (georganiseerde) jeugdsportparticipatie wil doen laten toenemen, dient hiermee rekening te houden. Het kan immers niet de bedoeling zijn om steeds opnieuw jongeren uit dezelfde sociale groeperingen aan te spreken of extra kansen te verschaffen om actief aan sport te doen. Om de niet- tot matige sportbeoefening onder jongeren in te perken, zal men zich in eerste instantie moeten richten tot die groepen van jongeren die heden nog niet of slechts matig met actieve sport in contact komen. Bovendien is het best mogelijk dat deze doelgroepen een andere aanpak vereisen. Een gedifferentieerd jeugdsportbeleid dringt zich aldus op.



Sportplanners kunnen gebruik maken van de in deze bijdrage voorgestelde sportsegmenten om de jeugdsportmarkt te bewerken. De inzichtelijke karakterisering van de gevormde segmenten kan als basis dienen voor een sensibiliserings- en promotiestrategie. Zo kan het nuttig zijn om de marktwerking aan te passen aan de demografische, socio-economische en sportpreferentiële verschillen. Anders geformuleerd: de verschillende sportsegmenten trekken niet alle doelgroepen aan. De boodschap luidt hier differentiatie, opdat zoveel mogelijk mensen bij een kwalitatief sport- en bewegingsaanbod betrokken kunnen worden. Dat is geen sinecure. Aangezien het Vlaamse sportbeleid erop gericht is zoveel mogelijk mensen op regelmatige wijze te laten sporten (cf. Anciaux, 2004; Sauwens, 1999), aangezien het sportlandschap zich nooit tevoren zo geïndividueerd gemanifesteerd heeft (Vanreusel & Scheerder, 2000) en aangezien steeds meer mensen sport een (actieve) plaats geven in hun leven (Scheerder, 2003b), ligt hier een uitdaging van formaat voor beleidsmakers.

**Jeroen SCHEERDER\***

jeroen.scheerder@faber.kuleuven.be

\* Jeroen Scheerder is doctor in de lichamelijke opvoeding en licentiaat in de sociale en culturele antropologie. Als stafmedewerker is hij werkzaam op het Beleids- & Informatiepunt Cultuur, Jeugd & Sport van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Hij is verbonden aan het Departement Sport- & Bewegingswetenschappen van de K.U. Leuven en docent aan de Vlekho Business School – Expert Class in Professioneel Sportmanagement, waar hij de module 'sport en beleid' verzorgt.

#### Literatuurlijst

- ANCIAUX, B. (2004). *Beleidsnota Sport 2004-2009*. Brussel: Kabinet van de Vlaams minister van Cultuur, Jeugd, Sport & Brussel.
- BEUNEN, G., BORMS, J., LEFEVRE, J., VRIJENS, J., VANREUSEL, B., VAN DER AERSCHOT, H. (1993). *Eurofit-barometer 1993* (Onderzoek in opdracht van het Commissariaat-generaal voor de Bevordering van de Lichamelijke Ontwikkeling, de Sport & de Openlucht recreatie). Brussel: Interuniversitair Onderzoekscentrum voor Sportbeleid.
- BEUNEN, G., BORMS, J., VRIJENS, J., LEFEVRE, J., CLAESSENS, A.L. & PION, J. (1991). *Fysieke fitheid van de Vlaamse jeugd van 6 tot 18 jaar* (Fysieke fitheid & Sportbeoefening van de Vlaamse jeugd 1; Onderzoek in opdracht van de Gemeenschapsminister van Cultuur). Brussel: Interuniversitair Onderzoekscentrum voor Sportbeleid.
- BLOSO (diverse jaargangen). *Jaarverslagen 1993 tot en met 2003*. Brussel: Commissariaat-generaal voor de Bevordering van de Lichamelijke Ontwikkeling, de Sport & de Openlucht recreatie.
- BVLO (1982). *Witboek lichamelijke opvoeding* (Bijdrage bij het Tijdschrift voor Lichamelijke Opvoeding 87(1)). Gent: Bond voor Lichamelijke Opvoeding.
- DE BOEVER, E., LAMBRIX, J. & DUMOULIN, L. (2001). De flexibele opdracht van de leerkracht lichamelijke opvoeding. Een proefproject van de Vlaamse Minister voor Onderwijs Marleen Vanderpoorten en de Vlaamse Minister voor Sport Bert Anciaux. *Tijdschrift voor Lichamelijke Opvoeding* 192(4): 4-10.
- DE GROOF, S. & SMITS, W. (2002). Solitaire of tikkerke kus? Over formele participatie bij jongeren. In: M. Elchardus & I. Glorieux (Eds.). *De symbolische samenleving. Een exploratie van de nieuwe sociale en culturele ruimtes*. (pp. 109-126). Tiel: Lannoo.
- DE KNOP, P., LAPORTE, W., VAN MEERBEEK, R., VANREUSEL, B., DE MARTELAER, K., IMPENS, G. & ROELANDT, F. (1991). *Analyse van de georganiseerde sport in Vlaanderen* (Fysieke fitheid & Sportbeoefening van de Vlaamse jeugd 2; Onderzoek in opdracht van de Gemeenschapsminister van Cultuur). Brussel: Interuniversitair Onderzoekscentrum voor Sportbeleid.
- DE KNOP, P., ENGSTRÖM, L.-M.; SKIRSTAD, B. & WEISS, M.R. (Eds.) (1996). *Worldwide trends in youth sport*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- LAPORTE, W., VAN OOST, P., MUSCH, E., BUYSE, A. & DHUYVETTERE, H. (1991). *Gedragdeterminantenonderzoek voor sportparticipatie, non-participatie en drop-out bij jongeren tussen 12 en 18 jaar* (Fysieke fitheid & Sportbeoefening van de Vlaamse jeugd 3; Onderzoek in opdracht van de Gemeenschapsminister van Cultuur). Brussel: Interuniversitair Onderzoekscentrum voor Sportbeleid.
- LEFEVRE, J., BOUCKAERT, J., DUQUET, W. & VAN DER AERSCHOT, H. (1999). *Barometer van de fysieke fitheid van de Vlaamse jeugd. Een evolutie van de fysieke fitheid van de Vlaamse jeugd (12-18 jarigen) in de jaren '90*. Brussel: Interuniversitair Onderzoekscentrum voor Sportbeleid.
- LEFEVRE, J., TAKS, M., MATTON, L., PHILIPPAERTS, R., DE BOURDEAUDHUIJ, I., BALDUCK, A., WIJNDAELE, K. & THEEBOOM, M. (2002a). *Onderzoek naar de graad van sportparticipatie en fysieke activiteit op Vlaams niveau en het opstellen van een instrument voor de evaluatie van sportpromotiecampagnes* (Eindrapport 2). Brussel: Interuniversitair Onderzoekscentrum voor Sportbeleid.
- LEFEVRE, J., TAKS, M., VANREUSEL, B., SCHEERDER, J., VAN GESTEL, J., STEENS, G., PHILIPPAERTS, R., DE BOURDEAUDHUIJ, I. & THEEBOOM, M. (2002b). *Onderzoek naar de graad van sportparticipatie en fysieke activiteit op Vlaams niveau en het opstellen van een instrument voor de evaluatie van sportpromotiecampagnes* (Eindrapport 1). Brussel: Interuniversitair Onderzoekscentrum voor Sportbeleid.
- MAESCHALCK, J., PAQUAY, P. & COOMANS, C. (2001). *Sportcodex 2001-2002. Geannoteerde verzameling van alle reglementaire teksten in de Vlaamse Gemeenschap*. (pp. 351-355). Brugge: Die Keure.
- MARTENS, L. (1997). *Strategisch plan voor sportend Vlaanderen*. Brussel: Kabinet van de Vlaamse Minister van Cultuur, Gezins- & Welzijn.
- NAGEL, I. (2004). *Cultuurdeelname in de levensloop*. Amsterdam: Thela Thesis.
- SAUWENS, J. (1999). *Beleidsnota Sport 1999-2004*. Brussel: Kabinet van de Vlaams minister van Binnenlandse Aangelegenheden, Ambtenarenzaken & Sport.
- SCHEERDER, J. (2003a). School, sport en samenleving. Naar een flexibele opdracht voor de leerkracht lichamelijke opvoeding. In: G. Steens & K. Geeraerts (Eds.) *Praktijkgedis sportmanagement*. (II.4 - Afl. 26(2003); pp. 19-40; Sch.1-22). Mechelen: Kluwer.
- SCHEERDER, J. (2003b). *Gelijke speelvelden? Sociale gelaagdheid van de vrijetijdssport vanuit een sociaal-cultureel veranderingsperspectief* (Leuven: K.U. Leuven/Faculteit Lichamelijke Opvoeding & Kinesitherapie; doctoraatsproefschrift lichamelijke opvoeding).
- SCHEERDER, J. (2004a). *Spelen op het middenveld. Vrijetijdssport als ontspanning, ontplooiing en ontmoeting* (Cultuursociologische Essays 4). Tiel: Lannoo.
- SCHEERDER, J. (2004b). Uitsluitend van deelname. Over sportbeoefening en sociale exclusie in Vlaanderen. In: J. Vranken, K. De Boyser & D. Dierckx (Eds.). *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2004*. (pp. 147-164). Leuven: Acco.
- SCHEERDER, J. (2004c). Zo de ouders sprongen, zo bewegen hun jongen? Sportgedrag van jongeren in relatie tot het ouderlijk sportkapitaal. *Vrijetijdstudies* 22(4): 7-20.
- SCHEERDER, J. (2004/2005). Je bent jong en (niet) sportactief? Op zoek naar sociale profielen van jeudsport(in)activiteit (Deel 1). *Vlaams Tijdschrift voor Sportbeheer* 184: 37-47 + Erratum in: *Vlaams Tijdschrift voor Sportbeheer* (2005) 185: 17.
- SCHEERDER, J. (2005a). Je bent jong en (niet) sportactief? Op zoek naar sociale profielen van jeudsport(in)activiteit (Deel 2). *Vlaams Tijdschrift voor Sportbeheer* 185: 17-33.
- SCHEERDER, J. (2005b). De spelers op het veld. De catwalk van de jeugdsport. In: S. Burm, K. Jacobs, I. Ligtoet & G. Redig (Eds.). *Smakers. Jongeren en cultuur 2004*. (pp. 56-59). Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap/Afdeling Jeugd & Sport en Cultureel Jeugd Paspoort (CJP).
- SCHEERDER, J., DEHAESE, J. & VANREUSEL, B. (Eds.) (2003). *Jeugdsport in cijfers. De sportdeelname van jongeren in Vlaanderen in 2000 tabellen en grafieken* (cd-rom met steun van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap/Afdeling Jeugd & Sport). Tiel: Lannoo.



- SCHEERDER, J. & PAUWELS, G. (2002). *Vlaanderen sportief gepeild! Resultaten van de APS-survey 1999* (Stativaria 26). Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap/Administratie Planning & Statistiek.
  - SCHEERDER, J., TAKS, M. & LAGAE, W. (2004a). Youth sports participation styles and market segmentation profiles. Evidence and applications. In: NASSM (Ed.). *19<sup>th</sup> Conference of the North American Society for Sport Management* (Abstract Book of the NASSM 2004 Conference; Atlanta, GA; June 2-5, 2004). (pp. 132-133). Atlanta, GA: Sport Administration Program of Georgia State University.
  - SCHEERDER, J., TAKS, M. & LAGAE, W. (2004b). Marketing active sports participation to teenage girls. An analysis of socio-cultural predictor variables. In: E. De Boever (Ed.). *Book of abstracts* (12<sup>th</sup> European Sport Management Congress 'Innovation in Co-operation', Ghent, September 22-25, 2004 / Series Sport Sciences 10). (pp. 86-87). Ghent: Publicatiefonds voor Lichamelijke Opvoeding.
  - SCHEERDER, J., TAKS, M., VANREUSEL, B. & RENSON, R. (2002). *30 jaar breedtesport in Vlaanderen: participatie en beleid. Trends 1969-1999* (Sport & Maatschappij 1). Gent: Publicatiefonds voor Lichamelijke Opvoeding.
  - SCHEERDER, J., TAKS, M., VANREUSEL, B. & RENSON, R. (2005a). Social changes in youth sports participation styles 1969-1999. The case of Flanders (Belgium). *Sport, Education & Society*. (accepted for publication)
  - SCHEERDER, J. & VANREUSEL, B. (2002). *Actieve sportbeoefening in Vlaanderen. Technisch verslag van de SBV'99 met enkele cijferreeksen*. Leuven: Acco.
  - SCHEERDER, J., VANREUSEL, B., TAKS, M. & RENSON, R. (2005b). Social stratification patterns in adolescents' active sports participation behaviour. A time trend analysis 1969-1999. *European Physical Education Review* 11(1): 5-27.
  - SMITS, W. (2004). *Maatschappelijke participatie van jongeren. Bewegen in de sociale, vrijetijds- en culturele ruimte* (Eindverslag van het Programma Beleidsgericht Onderzoek 'Maatschappelijke participatie van jongeren' PBO99A/14/85 in opdracht van de Administratie Cultuur / Afdeling Jeugd & Sport van de Vlaamse Gemeenschap). Brussel: Vrije Universiteit Brussel/Vakgroep Sociologie – Onderzoeksgroep TOR.
  - VAN DER AERSCHOT, H. (1994). De barometer van de fysieke fitheid van de Vlaamse jeugd 1993. De resultaten (BLOSO-Jeugdsportcampagne 94). *Sport* (BLOSO) 36(2): 20-22.
  - VANREUSEL, B., DE KNOP, P., DE MARTELAER, K., IMPENS, G., ROELANDT, F., TEIRLYNCK, P. & WYLLEMAN, P. (1992). *Participatie en drop-out. Een onderzoek naar jongeren van 12 tot 18 jaar in sportverenigingen* (Fysieke fitheid & Sportbeoefening van de Vlaamse jeugd 4; Onderzoek in opdracht van de Gemeenschapsminister van Cultuur). Brussel: Interuniversitair Onderzoekscentrum voor Sportbeleid.
  - VANREUSEL, B. & SCHEERDER, J. (2000). *Sport: cultuur in beweging. Een verkenning van cultuurtrends in de sport* (Samenleving & Sport 2). Brussel: Koning Boudewijnstichting.
  - VRIJENS, J., PIÉRON, M., MAES, M., ROGGE, J. & DIDICHEIM, M. (1991). *Witboek over de fysieke conditie van de jeugd in België*. Brussel: Koning Boudewijnstichting – Belgisch Olympisch & Interfederaal Comité.
- <sup>3</sup> De 'FOLLO' is een proefproject op initiatief van de Vlaamse overheid. Het betreft een samenwerking tussen de beleidsdomeinen onderwijs en sport waarin deeltijds gedetacheerde leerkrachten lichamelijke opvoeding een naschoolse opdracht vervullen binnen een sportclub, een sportfederatie en/of een lokale sportdienst. In de opdracht staan zowel lesgevende als organisatorische en coördinerende taken centraal. Met de FOLLO worden drie hoofddoelstellingen beoogd: (1) de deelname door jongeren aan naschoolse sportbeoefening in school, gemeente en club verhogen, (2) de samenwerking tussen school, gemeente en club uitbouwen, en (3) het pedagogisch verantwoorde aanbod aan sportactiviteiten voor jongeren verhogen (De Boever et al., 2001; Scheerder, 2003a).
- <sup>4</sup> In totaal werden 62 scholen (43 uit het lager onderwijs en 19 uit het secundair onderwijs) geselecteerd voor het onderzoek. Uit deze scholen werden 183 klassen voor het LO en 340 klassen uit het SO in de steekproef opgenomen. Bij deze selectie werd rekening gehouden met vier stratificatie-elementen, namelijk: (1) het onderwijsniveau (LO versus SO), (2) het onderwijsnet (vrij gesubsidieerd onderwijs, gemeenschapsonderwijs en officieel gesubsidieerd onderwijs), (3) de onderwijsregio (de vijf Vlaamse provincies en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest), en (4) de verstedelijingsgraad van de vestigingsplaats van de school (steden en stedelijke agglomeraties versus verstedelijkte gemeenten en plattelandsgemeenten). Voor het technisch verslag van het onderzoek verwijzen we naar het rapport van Scheerder & Vanreusel (2002).
- <sup>5</sup> Solosporten zijn sporten die voor een recreatieve beoefening geen directe tegenstrever vereisen. Voorbeelden zijn: atletiek, fitness, paardrijden, zeilen, zwemmen,....
- <sup>6</sup> Teamsporten zijn die sporttakken waarvoor voor de formele spelvorm tenminste twee andere spelers noodzakelijk zijn. Voorbeeld zijn: de klassieke balsporten (basketbal, handbal, voetbal en volleybal), maar ook honkbal, veldhockey,....
- <sup>7</sup> Duosporten zijn sporten waarvoor de formele spelvorm tenminste één tegenstrever vereist. Het gaat hier enerzijds om racketporten als tennis en badminton, en anderzijds om vechtsporten, waaronder judo en karate.
- <sup>8</sup> Omdat binnen het lager onderwijs geen onderwijsvormen onderscheiden worden, nemen we hier de groep van leerlingen uit het lager onderwijs in zijn geheel op, en vergelijken deze met de verschillende onderwijsvormen in het secundair onderwijs. Ook voor de gemeenschappelijke eerste graad werd een onderscheid gemaakt naar onderwijsvorm. Om een bepaalde klas uit de gemeenschappelijke eerste graad tot een specifieke onderwijsvorm te laten behoren, werd het studieprogramma als criterium genomen. Indien dit programma voorbereidt op het algemeen secundair onderwijs dan werd deze klas ook volgens deze onderwijsvorm gecategoriseerd. Hetzelfde geldt voor de overige onderwijsvormen. Het kunstsecundair onderwijs is in verhouding tot de overige vormen van onderwijs bijna niet vertegenwoordigd in de steekproef. De leerlingen uit het KSO werden daarom meegeteld bij de leerlingen uit het TSO.
- <sup>9</sup> De socio-economische status (SES) wordt ook hier bepaald op basis van het opleidingsniveau en de beroepsstatus van de ouders.

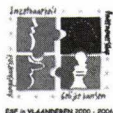
## Noten

- <sup>1</sup> De Vlaamse Regering keurde in december 1997 het Strategisch Plan voor Sportend Vlaanderen goed. Het opstellen ervan was een sleutelmoment in het Vlaams sportbeleid. Het is een instrument dat systematisch de missie, de kerntaken, de strategische doelstellingen en de kritische succesfactoren omschrijft, op basis waarvan het sportbeleid in Vlaanderen verder uitgebouwd kan worden. Met dit plan kwam het Vlaamse sportbeleid in een stroomversnelling terecht. Meer bepaald werd in het strategisch plan duidelijk gestipuleerd dat een geïntegreerd en kwaliteitsvol jeugdsportbeleid dient te worden nagestreefd, op een gedecentraliseerd niveau en met een bijzondere aandacht voor de samenwerking tussen school, club en gemeente (Martens, 1997).
- <sup>2</sup> Het Contract JeugdSport had tot doel initiatieven te ondersteunen waarbij een structurele samenwerking tussen de scholen, de sportclub en het lokale sportbeleid centraal staat, en dit met het oog op het verhogen van de sportparticipatie van de niet-of weinig sportende jongeren, voornamelijk de 12- tot en met 18-jarigen (Maeschalck et al., 2001: 352).



# VOORTRAJECTEN

## Een opstap naar alternerend leren



Voor de jongeren die er nog niet aan toe zijn om de werkervaringscomponent in het deeltijds onderwijs op te nemen worden al langer initiatieven ontwikkeld. Het vormingswerk zorgt bijvoorbeeld al verschillende jaren voor een aanbod van voortrajecten (Douterlungne, 1998). De invulling ervan kan echter zeer verscheiden zijn, zowel naar inhoud als naar vorm. De verdere

ontwikkeling en harmonisering van voortrajecten werd tot nu toe vooral overgelaten aan het vormingswerk. Via Voor-Deel, een ESF-project zwaartepunt 6<sup>1</sup>, bundelden het Vlaams Centrum voor Levensvorming (VCVL) en Arktos de krachten om meer eenheid te brengen in het concept van de voortrajecten, en dit met ondersteuning van het Hoger Instituut voor de Arbeid (K.U.Leuven) (Ruelens, De Rick & Douterlungne, 2004). In deze bijdrage beschrijven we de doelgroep, de doelen, de inhoud en de organisatie van de voortrajecten. Er wordt ook kort stilgestaan bij de manier waarop men kan bereiken dat de jongere zich engageert. Tot slot worden twee voorbeelden van voortrajecten beschreven.

### Voortrajecten en deeltijds leren, deeltijds...?

Het systeem van het deeltijds onderwijs ontstond op het moment dat de leerplicht tot achttien jaar werd ingevoerd. Door de leerplicht te verlengen wou de overheid de maatschappelijke integratie van (laaggeschoolde) jongeren en hun integratie op de arbeidsmarkt bevorderen. Ze hield er wel rekening mee dat de verlenging van de schoolplicht niet voor alle jongeren een oplossing zou zijn. Daarom bepaalt de wet dat er een voltijdse leerplicht is tot zestien jaar (of tot vijftien jaar voor jongeren die de eerste twee jaar van het secundair onderwijs hebben gevolgd) en een deeltijdse leerplicht tot achttien jaar. Zo ontstond het deeltijds beroepssecundair onderwijs en de deeltijdse vorming. In het deeltijds onderwijs volgen de leerlingen vijftien lessen per week. Het is de bedoeling de opleiding aan te vullen met een tewerkstelling die liefst aansluit bij de opleiding in het centrum.

Van bij het begin was het de bedoeling dat jongeren het leren zouden combineren met werken. Maar het was al snel duidelijk dat niet alle jongeren in staat waren om zich in te schakelen op de arbeidsmarkt. In het deeltijds beroepssecundair onderwijs zijn momenteel 44% van de leerlingen (2.446) officieel niet werkend. Dit heeft te maken met een tekort aan geschikte arbeidsplaatsen maar deels ook met de jongeren zelf, m.n. door een gebrek aan arbeidsattitude en motivatie (Vlaams Werkgelegenheidsakkoord 2005-2006).

Om het systeem van deeltijds leren op te waarderen, gaan er steeds meer stemmen op om ook van leerlingen in het deeltijds onderwijs een volwaardig voltijds engagement te vragen (SERV, 2002; SERV, 2003). Dan zou er ook geen sprake meer zijn van deeltijds leren, maar van 'alternerend' leren. De optimale invulling van de niet-schoolse tijd in het deeltijds leren is tewerkstelling aansluitend bij de opleiding. Maar dit is dus niet voor alle jongeren haalbaar. Voor hen zijn alternatieven zoals brugprojecten en voortrajecten noodzakelijk<sup>2</sup>. De Vlaamse Regering engageert zich in het

Vlaamse Werkgelegenheidsakkoord (2005-2006) een sluitende aanpak te realiseren binnen het alternerend leren, m.a.w. het aanbieden van een voltijdse activiteit aan alle deeltijds leerplichtigen, zo mogelijk met werk, en waar dat niet onmiddellijk mogelijk is met voortrajecten. Daarbij ligt de nadruk op de trajectmatige benadering. De Centra Deeltijds Onderwijs (CDO) staan in voor de trajectbegeleiding, zijn bijgevolg verantwoordelijk voor de band met de reguliere arbeidsmarktactoren en bouwen een netwerk uit. Voor jongeren uit het deeltijds onderwijs die nog niet arbeidsrijp zijn, is het belangrijk dat er gewerkt wordt aan hun arbeidsattitudes en vaardigheden om uiteindelijk tot een voltijds engagement te komen. De samenwerking tussen het vormingswerk en de CDO's in het kader van de voortrajecten, dient structureel verankerd te worden.

### Doelgroep

Voortrajecten zijn bedoeld voor jongeren bij wie de arbeidscomponent in het deeltijds leren niet is ingevuld omdat hun arbeidsattitudes en -vaardigheden nog onvoldoende ontwikkeld zijn, en/of omdat ze geen loopbaanperspectief hebben, en/of omdat ze niet gemotiveerd zijn om te werken. Het is niet de bedoeling dat voortrajecten een opvangnet worden voor alle deeltijds lerende jongeren bij wie de niet-schoolse tijd niet ingevuld is. Jongeren die bijvoorbeeld een brugproject<sup>3</sup> met succes beëindigd hebben, behoren bijvoorbeeld niet tot de doelgroep van de voortrajecten, ook al hebben ze geen werkervaringsplaats. Jongeren voor wie een brugproject nog te hoog gegrepen is, kunnen wel terecht in een voortraject. Voortrajecten zijn evenmin bedoeld voor jongeren die met complexe problemen kampen en bij wie begeleiding op alle vlakken vastloopt. Voor hen zijn projecten zoals 'time-out' meer geschikt: een tijdelijke uitstap uit het onderwijssysteem via een schoolvervangend programma (Vettenburg & Vandewiele, 2003). De reden voor een toch wel strikte afbakening van de doelgroep heeft te maken met de doelen die in de voortrajecten nagestreefd worden.



## Doelen

In de voortrajecten wil men de jongeren arbeidsattitudes en -vaardigheden bijbrengen en helpt men de jongeren om een zicht te krijgen op hun loopbaan. Voortrajecten hebben een activerende én oriënterende doelstelling. Het is belangrijk dat de jongere een goed en realistisch zicht krijgt op zijn of haar competenties en kwaliteiten en op zijn of haar wensen en behoeften. Dat gebeurt enerzijds door deel te nemen aan activiteiten, maar natuurlijk ook via de gesprekken met de begeleider(s) die de jongere de kans geven om betekenis te geven aan ervaringen en om nieuwe aandachtspunten te formuleren. Het komt er hoofdzakelijk op neer de jongeren te motiveren en te 'activeren', al moet activering vaak bescheiden geïnterpreteerd worden. Uiteindelijk moet het voortraject leiden tot oriëntatie naar opleiding of tewerkstelling. Om de jongere hierbij te helpen worden opleidingscentra en bedrijven bezocht. Brugprojecten en vrijwilligerswerk behoren eveneens tot de mogelijkheden. Voortrajecten staan dus zeker niet op zichzelf, ze zijn een schakel in een arbeidsmarktgericht traject, dat wordt bepaald in overleg tussen de jongere, de trajectbegeleider op school en de begeleider in het voortraject.

## Activiteiten

Binnen een voortraject probeert men de doelen te bereiken via een gevarieerd aanbod van gestructureerde activiteiten. Jongeren kunnen hierdoor bij zichzelf nieuwe interesses en kwaliteiten ontdekken, ze krijgen de mogelijkheid om te leren en om inzichten te verwerven die hen in staat stellen om verdere stappen te zetten in hun traject. Het actief zijn zelf maakt de drempel naar leren of werken minder hoog.

De activiteiten die men aanbiedt, situeren zich op een continuüm tussen vrije tijd en arbeid. Het is belangrijk dat er een goed evenwicht gevonden wordt tussen het 'vrijtijdsaspect' en het 'arbeidsaspect'. Activiteiten die eerder aanleunen bij de vrije tijd kunnen jongeren meer aanspreken, maar ze kunnen de indruk geven dat hun tijd niet zinvol besteed wordt. Arbeidsactiviteiten leunen dicht aan bij het uiteindelijke doel, maar enkel bezig zijn met arbeidsmarktgerichte activiteiten is voor de meeste van de jongeren uit de doelgroep te hoog gegrepen.

Het is dus belangrijk dat vormingswerkers een goede keuze maken uit de verschillende mogelijke activiteiten en dat zij de vrijheid hebben om te bewegen op het continuüm tussen vrije tijd en arbeid. Enkel op die manier kunnen zij flexibel en adequaat inspelen op de behoeften en de verwachtingen van de jongeren. Welke activiteit ze de jongeren ook aanbieden, de inhoud ervan mag in elk geval niet vrijblijvend zijn. Het uiteindelijke doel, namelijk invulling van de arbeidscomponent en inschakeling op de arbeidsmarkt, mag niet uit het oog verloren worden. Dat impliceert ook dat er gestreefd wordt naar activiteiten die zich op de arbeidsmarktgerichte pool van het continuüm bevinden. Een tijdelijke 'terugval' is niet uit te sluiten en

moet ook mogelijk zijn. Er kan op verschillende manieren gestreefd worden naar een verschuiving in de richting van arbeidsactiviteiten. Activiteiten die zich in de vrijetijdssfeer bevinden, moeten zeker arbeidsmarktgerichte elementen bevatten. In het stellingen spel bijvoorbeeld krijgen jongeren een plan van een stelling, die ze moeten proberen te bouwen. Maar sommige deelnemers worden beperkt in hun mogelijkheden. Zo wordt er bijvoorbeeld iemand geblinddoekt, iemand anders mag zijn handen niet gebruiken, de volgende mag niet spreken... het gaat steeds om een samenwerkingsopdracht waarin verschillende (sociale) vaardigheden en competenties aan bod komen, die ook van belang zijn bij het uitvoeren van een job. Een ander voorbeeld is het tonnenspel, ook een samenwerkingsopdracht. Hierbij krijgt de groep drie tonnen en twee balken. De groep moet een afstand afleggen, waarbij enkel de tonnen de grond mogen raken. Andere mogelijke opdrachten zijn sportactiviteiten, probleemoplossende opdrachten, cameraopdrachten of een kwaliteiten-of vaardighedenspel. Dat laatste is een spelvorm waarin de deelnemers een beter zicht krijgen op hun vaardigheden en kwaliteiten. Daarnaast worden nog heel wat andere activiteiten gedaan binnen een voortraject met de bedoeling de jongeren te activeren en te oriënteren naar een job. We denken hierbij aan wandlampjes maken, tuinbanken in elkaar zetten en decoreren, een cd-rek monteren, cv's en sollicitatiebrieven opstellen, op bezoek gaan bij opleidingscentra, toiletten herinrichten e.a. Met welke activiteit de jongeren ook bezig zijn, de reflectie over de activiteit is altijd arbeidsmarktgericht. Het gaat hierbij vooral om het werken aan leerpunten zoals doorzetten, volhouden, nauwkeurig werken, samenwerken...kortom een goede voorbereiding op de houdingen en vaardigheden die nodig zijn om te kunnen gaan werken.

## Organisatie van het voortraject

Voor de jongere is het belangrijk dat een voortraject duidelijk afgebakend is in de tijd. Dit belet dat de jongeren in het voortraject blijven hangen en maakt hen duidelijk dat het voortraject een middel is om een ander doel, namelijk leren of werken, te bereiken. Het aantal contacturen kan variëren van minimaal 8 uur per week over minimaal 8 weken naar een veel intensiever aanbod. Wat het aantal contactmomenten betreft, gaat de voorkeur naar meerdere contactmomenten per week. Die bevorderen het engagement van de jongeren. Wanneer de contactmomenten een halve dag duren, is het opvallend dat de jongeren minder te laat komen dan wanneer het een ganse dag betreft. Regelmatig contact is nodig om de jongere tot een engagement te brengen, om een relatie met de begeleider en met de andere jongeren in de groep op te bouwen.

De voortrajecten worden steeds in groep georganiseerd. Rekening houdend met de kenmerken en de problematiek van de jongeren, is de capaciteit van voortrajecten beperkt. Ook sommige werkvormen laten slechts een beperkt aantal deelnemers toe, bijvoorbeeld individuele werkvormen. Andere werkvor-



men vereisen dan weer een minimum aantal deelnemers, bijvoorbeeld activerende werkvormen. Binnen het voortraject is projectwerking een belangrijk onderdeel. De jongeren werken aan een project dat kan uitmonden in een concreet tastbaar resultaat. De ontwikkeling van een concreet product via het voortraject is ook een belangrijk aspect in het verhogen van het geloof in het eigen kunnen van de jongere. Zo worden er bijvoorbeeld via crea-activiteiten – dit is een activerende werkvorm – kaarsen gemaakt of wordt er aan een meubelstuk gewerkt. In de oriënterende werkvormen wordt er samen met de jongere een traject uitgestippeld dat resulteert in het maken van een gerichte keuze op de markt van opleiding en tewerkstelling. Voorbeelden zijn hier sollicitatietraining, snuffelstages, bedrijfsbezoeken, kennismaking met relevante diensten, beroepskeuzetest.... In de individuele werkvormen wordt er via individuele gesprekken, via het maken van individuele werkstukken of via de individuele benadering in groep zodanig gestuurd dat er voldoende leeransen voorkomen tot het stimuleren van de aanwezige competenties en het verwerven van de ontbrekende competenties. Hierbij wordt steeds in nauwe samenwerking gewerkt met de verschillende partners. Vanuit verschillende hoeken moet men jongeren tijdens een voortraject blijven aanspreken, stimuleren en motiveren.

Wanneer de groep gedurende het hele voortraject uit dezelfde jongeren bestaat, dan wordt de groep vertrouwd voor de jongere en dit kan helpen om individuele doelen te bereiken. Ook zal de vorming van de groep zelf na verloop van tijd minder aandacht vragen, waardoor er tijd en energie vrijkomt voor andere dingen. Anderzijds zit er een groot verloop in de groep van deeltijds lerenden, wat zich ook in de voortrajecten zal weerspiegelen. Het lijkt aangewezen om het aan het oordeel van de begeleiders over te laten of een jongere kan toegelaten worden tot een groep die al een tijdje bezig is. Zowel de kenmerken van de groep als de kenmerken van de nieuwe jongere en de activiteiten waar men op dat moment mee bezig is, dienen hierbij in overweging genomen te worden. Groeps- en individuele processen zullen zeker niet altijd verstoord worden wanneer de groep aangevuld wordt met een nieuwe jongere. Het moet ook mogelijk zijn dat een jongere vroeger dan gepland het voortraject verlaat wanneer hij of zij een volwaardig alternatief heeft. Deze mogelijkheid kan in sommige gevallen motiverend werken.

Voortrajecten worden bij voorkeur ruimtelijk en qua begeleiding los van het deeltijds onderwijs of van de deeltijdse vorming georganiseerd, zodat de jongere duidelijk het onderscheid kan maken tussen de verplichte vijftien lessen en het voortraject zelf. Hierbij is het wel belangrijk dat de verschillende begeleiders van de jongere op geregelde tijdstippen informatie uitwisselen en samenwerken.

## Engagement

Een moeilijk aspect in de voortrajecten is het garanderen van het engagement van de jongere. Men kan ten eerste de leerlingen wettelijk niet verplichten tot

andere activiteiten buiten de vijftien lessen in het deeltijds onderwijs. In de tweede plaats kan men zich afvragen in welke mate het verplichten tot deelname zin heeft bij jongeren uit een groep die in zeer sterke mate motivationele problemen heeft. Een verplichting kan misschien zelfs contraproductief zijn. Ook sanctionering bij het niet naleven van de verplichting ligt moeilijk bij deze jongeren gezien hun voorgeschiedenis en hun problemen. Anderzijds is een zekere mate van externe druk nodig precies omdat de intrinsieke motivatie om dingen te doen bij deze jongeren veelal ontbreekt. Een beloningssysteem dat opbouwend is en de jongeren bekrachtigt, lijkt aangewezen.

Het engagement van de jongere kan bovendien bevorderd worden door andere belangrijke actoren. De leerkrachten uit het deeltijds onderwijs bijvoorbeeld moeten achter het voortraject kunnen staan en de jongeren stimuleren om er actief aan deel te nemen. Het is dan ook belangrijk dat de leerkrachten goed op de hoogte zijn van de inhoud en het doel van het voortraject, dat ze weten welke leerlingen eraan deelnemen en hoe zij evolueren in het voortraject. Daarnaast moeten ook de ouders zoveel als mogelijk betrokken worden, zodat de jongeren ook van thuis uit gemotiveerd worden. Wanneer de jongere met bijzondere problemen te kampen hebben die buiten de expertise van het onderwijs en het vormingswerk vallen, kunnen actoren uit de welzijnssector betrokken worden. Het CLB kan hier zijn brugfunctie vervullen.

## Voortrajecten van oost tot west

We beschrijven tot slot twee voorbeelden van hoe de voortrajecten kunnen uitgewerkt worden. Eerst bekijken we de manier waarop de voortrajecten in Kortrijk worden ingevuld, waarna we inzoomen op de werking van de voortrajecten bij het centrum deeltijdse vorming (CDV) Het Treffen in Limburg.

In het project voortrajecten van VCVL Kortrijk wordt er steeds in twee fasen gewerkt, namelijk een activerende (try-out) fase en een oriënterende (find-out) fase. Vooraleer de jongeren kunnen instappen, worden er steeds informatiegesprekken gepland. Minstens tweemaal organiseert men individuele gesprekken met de aanwezigheid van de tewerkstellingsbegeleiders.

De deelnemers worden twee halve dagen per week verwacht tijdens hun schoolvrije dagen. Tijdens de try-out kunnen de jongeren vrij in- en uitstappen. De try-out duurt ongeveer één maand. De klemtoon ligt op het activeren en motiveren van de jongeren en op het creëren van een veilig leerklimaat. Belangrijk in deze fase is het leren werken in groep via samenwerkingsoverdrachten, het zich aan de afspraken houden én – niet onbelangrijk – plezier beleven. Op het einde van de try-out heeft de begeleider een duidelijk beeld van de jongeren in verband met hun functioneren in de groep. De individuele gesprekken zijn bedoeld om een aantal werkpunten te formuleren naar de tweede fase toe en een evaluatie te maken van de eerste fase. Activiteiten die kunnen geprogrammeerd worden in



deze fase zijn samenwerkingsopdrachten, sportactiviteiten, probleemoplossende opdrachten, e.a. Vanaf de find-outfase, die over zes weken loopt, tekenen de deelnemers een contract met de VDAB. Dit contract geeft hen de garantie dat ze verzekerd zijn tijdens de stages en zorgt ervoor dat ze een kleine vergoeding krijgen voor het volgen van het project. Het doel van deze fase is een oriëntatie bieden naar tewerkstelling. De stages zijn hierin zeer belangrijk; ze willen de jongeren kennis laten maken met de inhoud van het gekozen beroep. Daarnaast worden ook bedrijfsbezoeken geprogrammeerd en worden verschillende modules gegeven, zoals bijvoorbeeld communicatie op de werkvloer of veiligheid op het werk. Er wordt voor geopteerd deze modules via spelvorm of via rollenspelen te behandelen. Als laatste wordt het solliciteren behandeld. Dit betekent o.a. het opmaken van een cv, het schrijven van een sollicitatiebrief, het inoefenen van sollicitatiegesprekken en het voeren van telefoongesprekken. Ter afsluiting van het voortraject vindt er een eindgesprek plaats waarin de evaluatie van het traject van de jongere centraal staat en een tevredenheidsmeting wordt afgenomen.

Voor het tweede voorbeeld gingen we te rade bij het CDV Het Treffen in Limburg. Ook hier wordt het voortraject gezien als een opstap naar werk, waarbij wordt nagegaan welke arbeidsvaardigheden en -attitudes de jongeren nodig hebben zodat er kan aan gewerkt worden één dag per week en dit gedurende een aantal maanden. In een kleine groep van 4 tot maximum 6 personen wordt er telkens gewerkt rond het toekomstbeeld, het beeld van de jongere over zichzelf en zijn houding naar werk toe. In het begin wordt er een groeidossier opgesteld waarin arbeidsvaardigheden worden gequoteerd. Dit groeidossier wordt gebruikt als basisinstrument voor de tussentijdse en de eindevaluatie. Doorheen het voortraject worden de leerpunten uit het groeidossier gehaald en systematisch geëvalueerd op het einde van de vormingsdagen, waarbij ook de inzet en de houding van de jongere worden opgevolgd. De precieze inhoud van de modules hangt af van de jongeren die instappen in het project en de behoeften die zij hebben.

Het voortraject loopt in verschillende fasen. Eerst is er de kennismakingsfase, gevolgd door de intakegesprekken. In een derde fase wordt er gewerkt rond activeren en motiveren. De vierde fase legt de klemtoon op het werken rond oriëntatie. In een laatste fase wordt er gewerkt rond werkervaring en arbeidsattitudes. De jongeren krijgen geen vergoeding voor deze 'extra' dag vorming per week, maar er wordt gewerkt met een beloningssysteem. Op basis van hun leerpunten en basisregels kunnen er punten verdiend worden die ze tegen het einde van het traject dan kunnen inwisselen tegen een leuke beloning.

## Besluit: verankering nodig

De vormingsorganisaties VCVL en Arktos hebben in samenwerking met verschillende partners het concept van de voortrajecten verfijnd. Om de kwaliteit en duurzaamheid van voortrajecten te kunnen garanderen is een structurele verankering noodzakelijk. De

meeste voortrajecten worden georganiseerd door vormingsorganisaties, maar de onzekerheid over de financiële middelen is groot. Structurele middelen zijn echter nodig om voor een kwaliteitsvol aanbod te kunnen zorgen en om expertise op te bouwen. Het is essentieel dat de betrokken departementen van de Vlaamse overheid (onderwijs, werk, jeugd en cultuur) hierbij gezamenlijk hun verantwoordelijkheid opnemen. Daarnaast moet er ook gezorgd worden voor een toereikend en gevarieerd aanbod aan mogelijkheden voor alternerend leren. Het is immers de bedoeling dat jongeren die een voortraject doorlopen hebben tot een voltijds engagement komen. Op dit moment zijn de vervolgmogelijkheden snel uitgeput. Tot slot moet er ook voor gezorgd worden dat men de diverse vormen van opleiding en werk goed op elkaar kan laten aansluiten, zodat de jongeren een zinvol alternerend traject kunnen doorlopen dat hen betere kansen geeft op de arbeidsmarkt.

**Katleen DE RICK\***  
**Dries VERDONCK\*\***

\* HIVA, K.U.Leuven  
\*\* VCVL, Kortrijk

## Bibliografie

- DOUTERLUNGNE M. (1998), Voortrajecten tijdens de deeltijdse leerplicht: een aanbod van het vormingswerk, HIVA, Leuven.
- RUELENS L., DE RICK K. & DOUTERLUNGNE M. (2004), Voortrajecten: opstap naar de arbeidsmarkt voor deeltijds lerenden, Leuven, HIVA.
- SERV (2002), Advies alternerend leren, Brussel, SERV.
- SERV (2003), Platformtekst 'Alternerend leren – volwaardig leren', Brussel, SERV.
- VETTENBURG N. & VANDEWIELE B. (2003), Time-out-projecten met schoolvervangende programma's. Beschrijving van een experiment 2001-2003, Brussel, Koning Boudewijnstichting.
- Vlaams Werkgelegenheidsakkoord, 2005-2006, januari 2005, 9 blz.

## Noten

- <sup>1</sup> Het project werd uitgevoerd met de steun van ESF, het Europees Sociaal Fonds: bijdragen tot de ontwikkeling van de werkgelegenheid door het bevorderen van inzetbaarheid, ondernemerschap, aanpasbaarheid en gelijke kansen en door het investeren in menselijke hulpbronnen. Zwaartepunt 6 biedt ruimte voor begeleidende, ondersteunende en experimentele projecten in het kader van EPD doelstelling 3. Het gaat om projecten die het 'reguliere' beleid beter en vlotter kunnen laten verlopen.
- <sup>2</sup> Bij voortrajecten ligt de focus op oriëntering, het helpen van jongeren bij het plannen van de eigen arbeidstoekomst. Bij brugprojecten gaat het om aanleren van arbeidsattitudes en -vaardigheden op de werkplek (cf. werkpleklernen).
- <sup>3</sup> Brugprojecten zijn er voor jongeren (16-18 jaar) uit het deeltijds onderwijs die geen werk hebben en die via werkervaring op de werkvloer hun technische vaardigheden en attitudes kunnen aanscherpen zodat de kansen op doorstroming naar reguliere tewerkstelling worden verhoogd.





# ONDERWIJS ONDERWEG IN DE IMMIGRATIESAMENLEVING

Op 28 en 29 april vond in Gent het colloquium "Onderwijs Onderweg in de Immigratiesamenleving" plaats. Een organisatie van de Stichting Gerrit Kreveld. Met een ruime groep van belangstellenden (de toegang tot het colloquium werd afgesloten na 280 inschrijvingen!), onder wie wetenschappers en beleidsmensen, maar evenzeer mensen van op het terrein zoals onderwijzers en welzijnswerkers, werden verschillende deelthema's behandeld. De tweedaagse was opgebouwd rond verschillende workshops omtrent taal, samenstelling van de scholen, instroom en doorstroom, participatie, competenties van leerkrachten en ging dieper in op de specifieke problematieken binnen de verschillende onderwijsniveaus. Het opzet was een overzichtelijke stand van zaken te kunnen opstellen en waar mogelijk ook implicaties te duiden inzake de positie van etnisch-culturele minderheden in het Vlaamse Onderwijs. Hoofddoelstelling van het colloquium bestond er dan ook in om mogelijke beleidsvoorstellen te formuleren inzake het omgaan met gelijke kansen binnen ons Onderwijs. Omwille van de uitgebreidheid van het colloquium focussen we in dit artikel louter op de plenaire gedeeltes. Omtrent de workshops wordt door de Stichting Gerrit Kreveld een publicatie voorzien. Deze is dan wel niet bedoeld als een verslagboek van het colloquium, maar ligt inhoudelijk volkomen in de lijn van de problematieken die er uitvoering aan bod kwamen. Voor meer informatie omtrent deze publicatie verwijzen we u dan ook graag door naar de Stichting Gerrit Kreveld zelf.<sup>1</sup>

### "There is no alternative..."

Met deze woorden gaf voorzitter Mark Elchardus de aftrap voor het twee dagen durende colloquium. Hij verwees hierbij naar de stelling dat het aan Onderwijs is om het (groeïend) gevoel van onbehagen, tegenover *datgene wat vreemd is*, af te blokken. Dat het Onderwijs is dat het racisme dient aan te pakken en onze samenleving verder dient te oriënteren naar een open maatschappij. Al gauw wordt door diezelfde samenleving echter gesteld dat Onderwijs hierbij niet met de vinger gewezen mag worden. "Maar..." stelt Elchardus terecht, "als ons Onderwijs hier niet in zou slagen, wie zou dit dan wel kunnen?". De teneur van het colloquium is met deze paar zinnen gezet: Onderwijs draagt een grote verantwoordelijkheid inzake de *uitdaging van de culturele diversiteit binnen de samenleving*. Tegelijkertijd erkent de voorzitter, en met hem de deelnemers aan deze bijeenkomst, de kracht en de mogelijkheden van ons Onderwijs in het creëren van gelijke kansen voor alle kinderen. Het colloquium kan van start gaan...

### Naar een TO-TAAL Onderwijs

Het eerste referaat op dit colloquium wordt gebracht door Kris Van Den Branden. Van Den Branden is diensthoofd van het Centrum voor Taal en Migratie / NT2 aan de Faculteit Letteren van de K.U.Leuven. Logischerwijs wordt het colloquium dan ook geopend vanuit de focus taalachterstand / leerachterstand.

Van Den Branden vertrekt vanuit het *klassieke verhaal*, met name de kloof die er bestaat tussen de thuistaal en de schooltaal. Vanuit deze optiek detecteert men immers aanpassingsproblemen voor anderstaligen en kansarmen, met de gekende leerachterstanden tot gevolg. Het traditionele antwoord hierop is dat men deze kloof dient te overbruggen via taalvaardigheidsonderwijs en onderwijsondersteunend gedrag van de ouders.

Van Den Branden plaatst hier graag enkele kanttekeningen tegenover. Hij vertrekt hierbij vanuit de resultaten van verschillend wetenschappelijk onderzoek omtrent *begrijpend lezen*. Daar waar op het einde van het basisonderwijs nog 89% van de leerlingen aan de minimumcriteria voldoen, valt dit op het einde van het leerplichtonderwijs terug tot 60 à 70%. De spreker pleit dan ook voor een doorgedreven investering in functionele geletterdheid in alle richtingen van het secundair onderwijs. Er moet veel meer nadruk komen te liggen op *begrijpende taalvaardigheid*. Dit moet de doorstroom van kinderen uit lagere sociaal-economische klassen bevorderen.

Samengevat is Van Den Branden voorstander van een breed uitgewerkt concept dat hij onder de noemer plaatst van *TO-TAAL Onderwijs*. De speerpunten hiervan zijn:

- een doorgedreven aandacht voor taalvaardigheid binnen alle niveaus en richtingen;
- meer ruimte voor *saillant* onderwijs (waarmee de spreker doelt op het aanreiken van woordenschat die opvalt en relevant is voor de leerling);
- heterogeniserend onderwijs (leerlingen leren beter als ze in een gemengde groep zitten);



- leerkrachten dienen hun methodes aan te passen aan de leerinhoud en de diversiteit van de leerlingen in hun klas;
- de focus moet komen te liggen op leergericht onderwijs i.p.v. louter onderwijsgericht;
- de *brede school(team) benadering* dient verder uitgewerkt te worden.

Tot slot breekt Kris Van Den Branden nog een lans voor de ouders om hen hun eigen rol te laten spelen. Hij verzet zich sterk tegen de idee dat ouders een belangrijke rol spelen in het overbruggen van de taalkloof. Ouders dienen betrokken te zijn op de school, maar zij mogen zich niet als professionele leerkrachten gaan gedragen. Dit is volgens de spreker niet haalbaar omdat zij de expertise missen, en het is daarnaast ook niet koosjer om de druk op hun schouders te leggen. "Laat ouders, ouders zijn!"

### "Onderwijs is een Mammoet-denker!"

Met deze uitspraak waarschuwt disputant Ton Vallen van de Universiteit van Tilburg zijn collega Van Den Branden voor een te groot optimisme aangaande zijn gepresenteerd concept. Niet omtrent de inhoud ervan, wel omwille van de noodzakelijke mentaliteitswijziging die hierbij nodig is. Onderwijs is volgens de disputant immers hét product bij uitstek van de burgerlijke maatschappij zoals die zich ontwikkeld heeft met de Franse revolutie. Centraal staat dan ook de *égalité*! Vallen verwacht dan ook dat het heel wat voeten in de aarde zal hebben om het algemeen aanvaarde denken rond homogenisering binnen Onderwijs om te buigen naar heterogenisering.

In aanvulling op Van Den Branden wijst Vallen op het belang van een goede kennis van het Nederlands binnen het leerproces, en dan met name van de schooltaal. Hij wijst hierbij op een sterke paradox: "Leerlingen moeten leren leren en leren communiceren in die schooltaal, maar dit kunnen ze enkel door in die schooltaal te communiceren..." Terzelfdertijd stelt Vallen dat de taalontwikkeling van een kind het best gegarandeerd is in de taal die de ouders en kinderen samen het best gebruiken. Ook hij onderschrijft hiermee de stelling dat het niet aan de ouders is om de taalkloof te overbruggen en het aan het schoolteam is om de leerlingen vertrouwd te instrueren in de schooltaal.

### Etnische segregatie

In het tweede referaat van dit colloquium gaan Ides Nicaise en Ella Desmedt van het HIVA (K.U.Leuven) in op wat zij noemen: de etnische segregatie in het onderwijs. Zij vertrekken hierbij vanuit vier vragen: Wat is segregatie? Welke mechanismen zorgen hiervoor? Is er überhaupt een probleem mee? En zijn er dan ook oplossingen?

Nicaise en Desmedt stellen een etnische registratie vast in de vorm van het bestaan van concentratiescholen. In absolute cijfers hanteert men binnen het onderwijs meestal de grens van 30% aandeel allochtonen als grens waarbij men van een concentratieschool kan spreken; in relatieve cijfers kijkt men dan eerder naar de verhouding allochtonen in de schoolpopulatie ten aanzien van de buurt. De etnische segregatie loopt ook door het onderwijslandschap stellen de onderzoekers, zo zitten in het Gemeenschapsonderwijs drie keer meer allochtonen dan in het vrije net.

De onderzoekers stellen verder dat etnische segregatie een probleem vormt. Op onderwijskundig vlak versterkt deze segregatie immers de ongelijke uitkomsten:

- het voeren van een taalbeleid wordt immers moeilijker;
- er treedt een extra belasting op voor de leerkrachten;

- er ontstaan lage verwachtingspatronen ten aanzien van de klas;
- en een homogene leerlingenpopulatie verlaagt het gemiddelde rendement.

Volgens Nicaise en Desmedt zijn er twee mogelijkheden om deze etnische segregatie tegen te gaan. Een eerste mogelijkheid zou erin bestaan om de keuzevrijheid van de ouders aan banden te leggen. Maar aangezien de overheid het recht op vrije schoolkeuze garandeert, en dit principe ook door alle actoren binnen de samenleving gedragen wordt, staan de onderzoekers een andere oplossing voor. Deze bestaat erin om een hogere financiële tussenkomst te voorzien voor scholen met veel GOK-leerlingen.<sup>2</sup> Vanuit die financiële input zou dan een omgekeerde beweging ingezet kunnen worden inzake de schoolpopulatie (het omkeren van de "vlucht-beweging").

## Corporate Governance in Education

Als disputant op het referaat van Nicaise en Desmedt kozen de organisatoren voor prof. dr. Paul Jungbluth, verbonden aan de Radboud Universiteit van Nijmegen.

Jungbluth plaatst meteen een cruciale kanttekening bij de beschrijving van de segregatie door de referanten. Voor hem gaat het niet zozeer om de etniciteit, alswel om de kansarmoede en het behoren tot een sociale klasse. De segregatie ontstaat trouwens doordat de hogere klasse een bewuste schoolkeuze maakt, daar waar dat niet geldt voor de lagere klasse. Men beseft binnen de lagere klasse ook niet dat men door het nalaten van het maken van dergelijke bewuste schoolkeuze later minder kansen krijgt op de arbeidsmarkt. Daarom zou het beleid meer inspanningen moeten doen om alle ouders beter te informeren.

De disputant stelt daarnaast in vraag of de werking van multilevel-effecten door segregatie wel afdoende beschreven zijn. Zo blijkt uit onderzoek in Nederland dat kansarme leerlingen het per definitie niet beter doen binnen kansrijke groepen. Dit maakt dat het niet de zogenaamde schoolkenmerken zijn (concentratie of niet) die sociale ongelijkheid produceren. Wel is er een grondig kwaliteitsverschil. Dit komt dan eerder doordat de zogenaamde "kansarme scholen" niet aantrekkelijk zijn, noch voor de leerling, maar al evenmin voor de leerkracht. En verschillende "kansrijke" scholen weren nog steeds leerlingen van allochtone afkomst. Hierbij stelt Jungbluth dat "de angst voor allochtonen op school groter is dan de angst dat allochtonen structureel deel gaan uitmaken van een lagere sociale klasse en bijgevolg meer en meer gefrustreerd gaan worden". Toch dienen we dit als samenleving net als één van onze belangrijkste prioriteiten te beschouwen: met name dat iedereen zich goed voelt binnen onze gemeenschap. We kunnen het niet maken om een bepaalde groep op te zadelen met een hoop frustraties.

Van daaruit pleit Jungbluth resoluut voor een *Corporate Governance in Education*. Hiermee doelt hij op een systeem van regels waaraan je je als school hoort te houden tegenover je publiek, het beleid en de samenleving in het algemeen. Wat betekenen je als school voor de lokale gemeenschap? Wat betekenen je als school voor de sociale cohesie in de wijk? Hoe worden de gelden besteed? enzovoorts. Een pleidooi dus voor een integraal gelijke kansenbeleid op school, waarbij de school verantwoording dient af te leggen aan haar publiek en haar partners. Een focusverschuiving ook van een zogenaamd spreidingsbeleid naar een kwalitatief model, gestoeld op sociaal-economische principes. Benieuwd of deze idee verder ingang kan vinden in Vlaanderen.



## Beleidsuggesties

De namiddag van de eerste dag van het colloquium en de voormiddag van de tweede dag stonden in het teken van maar liefst negen verschillende workshops, vijf themagerichte sessies op de eerste dag, vier sessies over het beleid op de tweede dag. Zoals eerder beschreven verwijzen we u voor meer informatie hieromtrent door naar de Stichting Gerrit Kreveld zelf.

Toch staan we er op u in dit artikel ook nog de conclusies van het colloquium mee te geven zoals deze verwoord werden door de verschillende rapporteurs.

### Basisonderwijs:

- Men pleit voor het mogelijk maken van meertalig onderwijs in de basisschool in functie van een betere kennis van het Nederlands.
- De doorverwijzing naar het Buitengewoon Onderwijs dient meer preventief in plaats van remediërend te gebeuren. Hierbij stelt men ook dat de CLB's autonomer moeten kunnen functioneren.
- De schoolse achterstand van bepaalde leerlingen kan beter aangepakt worden door het installeren van graadklassen, meer nadruk te leggen op peer-teaching en dieper in te gaan op interne differentiatie.
- Men moet ophouden met de *demonisering* van concentratiescholen. Er moet veel meer aandacht gaan naar het verhogen van de kwaliteit binnen het Onderwijs.

### Secundair Onderwijs:

- De deelnemers aan het colloquium stellen dat het "uitsturen na één jaar" van de leerlingen uit OKAN-klassen de integratie bevordert, maar men verwacht daarnaast ook dat de overheid voorziet in opvolgingstrajecten omdat de doorstroom van deze leerlingen nu beneden peil is.
- De eerste graad van het secundair onderwijs moet écht oriënterend zijn, en bijgevolg comprehensief.
- Bij de recrutering van de leerkrachten zien de colloquiumgasten geen heil in een differentiële verloning, maar wel in een betere ondersteuning, zeker daar waar de grootste groepen kansarme leerlingen zitten.

### Hoger Onderwijs

- Er moet meer rond studiekeuze gewerkt worden. De informatie kan beter verzorgd worden, er zou meer samenwerking moeten zijn tussen het secundair en het hoger onderwijs, en ook allochtone studentenverenigingen verdienen een betere ondersteuning.
- Men pleit voor een beter uitgewerkt zorgbeleid in het Hoger Onderwijs (dit kan in de vorm van studie- en taalbegeleiding).
- Er dient meer naar structurele oplossingen gezocht te worden en wat meer afgestapt van het projectmatig werken zoals dat nu het geval is.

### Levenslang leren en Inburgering

- Inburgering dient gezien te worden als een opstap naar het Levenslang Leren (in die zin zou ook de bevoegdheidsverdeling tussen de kabinetten Inburgering en Onderwijs herbekeken moeten worden).
- Men pleit voor een geïntegreerd vormingsbeleid. Op dit ogenblik zijn er immers heel veel verschillende trajecten mogelijk.
- Bepaalde drempels dienen weggewerkt te worden. Als daar zijn:

- voorwaarden voor opleidingscheques
- studietoelagen en sectorfondsen
- educatief verlof

Nu vinden de laaggeschoolden immers hun weg niet naar deze drie ondersteuningsvormen.

- Men moet een perspectief kunnen bieden, met name Werk!

### Algemeen:

- Segregatie is een feit. Stap dus als overheid af van het spreidingsidee!
- Zorg voor een differentiële financiering: geef meer ondersteuning aan scholen die reeds met deze kansarme groepen omgaan!
- De overheid moet haar sturingsmogelijkheden behouden!
- Bij de 'verdeskundiging' van de leerkrachten, leg de focus op nascholing in plaats van op de lesopdracht!

### Tot slot...

... werden deze conclusies besproken door een panel waar men als organisator trots op kan zijn. Naast de topfiguren van het gemeenschaps- en het katholieke Onderwijs, Urbain Lavigne en Mieke Van Hecke, zaten verder aan tafel: SPA-senator Fatma Pehlivan en VLOR-topman Jacques Perquy, aangevuld met de huidige en de voormalige ministers van Onderwijs, Frank Vandenbroucke en Marleen Vanderpoorten. Allen hadden ze bijzonder veel aandacht voor de aanbevelingen die het colloquium formuleerde. Aan hen nu om er mee voor te zorgen dat het Onderwijsbeleid nieuwe impulsen krijgt op het vlak van gelijke kansen en diversiteit.

Maar niet alleen aan hen, aan ons allemaal. Want uiteindelijk zijn we – om het met de woorden van Paul Jungbluth te zeggen – verplicht rekenschap af te leggen aan onze samenleving.

Of zoals colloquiumvoorzitter Mark Elchardus treffend afsluit:

*"Als een land geen antwoord vindt op de vraag naar Gelijke Kansen, dan is dat spijtig.*

*Als een land zich die vraag niet stelt, dan is dat ontoelaatbaar!"*

**Gunther VAN NESTE**

Vlaams Minderhedencentrum

Vooruitgangstraat 323 / bus 1

1030 Schaarbeek [gunther.vanneste@vmc.be](mailto:gunther.vanneste@vmc.be)

### Noten

<sup>1</sup> Stichting Gerrit Kreveld, Bagattenstraat 174, 9000 Gent. Telefoon: 09 267 35 31.

E-mail: [stichting.kreveld@pandore.be](mailto:stichting.kreveld@pandore.be) Website: <http://users.tele-net.be/samenleving-en-politiek>

<sup>2</sup> Dit zijn leerlingen die voldoen aan één van de indicatoren vermeld in het decreet Gelijke Onderwijskansen I.



# HERGO OP SCHOOL

## Een manier om constructief om te gaan met ernstig probleemgedrag op school

Ernstige feiten op school hebben voor vele personen -die rechtstreeks of onrechtstreeks slachtoffer werden- zware gevolgen en leiden vaak tot grote spanningen binnen de school. De schooldirectie heeft weinig of geen middelen om hierop een constructief antwoord te geven. De positieve resultaten van herstelgericht groepsoverleg in een gerechtelijk kader, lieten verwachten dat herstelgerichte maatregelen ook binnen onderwijs goede resultaten zouden geven. Tussen 2002 en 2004 werd een experiment 'herstelgericht groepsoverleg op school' in Vlaanderen wetenschappelijk opgevolgd. Op basis van observaties van de sessies, interviews met de ouders, de slachtoffers, de ondersteuners en de moderatoren, en groeps gesprekken, mag besloten worden dat herstelgericht groepsoverleg op school werkt. Een aantal aspecten verdienen nog verdere aandacht en uitdieping.

Nu en dan krijgen scholen te maken met incidenten die de schoolgemeenschap ernstig raken. Een zware vechtpartij, vandalisme, het dealen van drugs, fysieke bedreigingen, een grote diefstal of geëscaleerd pestgedrag kunnen enorme spanningen veroorzaken binnen een schoolteam. Niet alleen de rechtstreekse slachtoffers van het incident, maar ook hun omgeving, klasgenoten, leerkrachten en directieleden worden vaak op verschillende manieren geraakt door dergelijke gebeurtenissen. Het slachtoffer, maar ook diens familie en vrienden voelen zich ellendig en vaak enorm kwaad over wat gebeurd is. Leerkrachten ervaren dat hun vertrouwen in een leerling geschokt is, en staan bovendien voor de moeilijke opdracht om het lesprogramma te vervolgen terwijl de spanning nog zeer lang nazindert in de school. De directie krijgt vragen over hoe zoiets kon gebeuren en ervaart druk door boze telefoons van ouders of door kritiek uit het lerarenkorps. De jongere die zelf in de fout gaat, draagt uiteraard ook gevolgen van zijn daad. Hij of zij ziet zijn schoolcarrière in het gedrang komen, raakt vaak geïsoleerd van klas- en/of schoolgenoten en dreigt niet zelden van school verwijderd te worden. Kortom, na ernstige feiten zijn er vaak vele mensen slachtoffer van het gebeuren en wordt het functioneren van een school bijzonder bemoeilijkt.

Tot op vandaag beschikt een schooldirectie over weinig of geen middelen om een constructief antwoord te geven op al deze schadelijke gevolgen. De moeilijke beslissing om een leerling van de school weg te zenden dringt zich dan op. Hoewel men op die manier hoopt opnieuw rust te bekomen binnen het schoolgebeuren, is men zich er anderzijds van bewust dat dit geen oplossing biedt voor de jongere die de feiten beging. De problemen worden op die manier verschoven naar een andere school. Bovendien is daarmee nog niet tegemoet gekomen aan een heel aantal andere noden die binnen de school zijn ontstaan. Rechtstreekse en onrechtstreekse slachtoffers ervaren soms nog lang gevoelens van onveiligheid en onzekerheid. Vele vragen van het slachtoffer blijven onbeantwoord: Waarom gebeurde het? Waarom koos men mij uit als slachtoffer? Wat heeft men met mijn spullen gedaan? Ook ziet de school haar imago soms voor lange tijd besmeurd.

Sinds 2000 wordt binnen het Vlaamse jeugdbeschermingssysteem 'herstelgericht groepsoverleg', of kortweg 'hergo', toegepast als antwoord op ernstige jeugddelinquentie (Vanfraechem, 2001). Het betreft een methode die internationaal en nu dus ook in België steeds meer belangstelling kent (Walgrave, 2000). De beloftevolle resultaten die daarmee behaald werden (Vanfraechem 2003), deden besluiten om aan de hand van dezelfde methode een experiment binnen het onderwijs op te starten. Van oktober 2002 tot maart 2004 werden naar aanleiding van ernstige incidenten 14 hergo's georganiseerd in 9 verschillende scholen. Daartoe werden 12 leerlingbegeleiders en CLB-medewerkers door de organisatie Echt Recht uit Nederland opgeleid tot moderator. Het experiment werd wetenschappelijk opgevolgd door de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie van de K.U.Leuven (Burssens en Vettenburg, 2004).

### Wat is een hergo?

Het herstelgericht groepsoverleg is een begeleid overleg tussen enerzijds diegene die in de fout ging en diens ondersteuners, en anderzijds het slachtoffer en diens ondersteuners. De ondersteuners zijn meestal ouders, vrienden, collega's enzovoort. Een moderator leidt het gesprek nauwgezet aan de hand van een script<sup>1</sup>. De bedoeling van de hergo lijkt op het eerste zicht eenvoudig. Men wil met de hergo zoveel als mogelijk de gevolgen van het incident herstellen. En dat betreft niet alleen de materiële schade, maar zeker ook de schade die werd geleden op psychologisch, relationeel en/of emotioneel vlak.

Vóór het herstelgericht groepsoverleg plaatsvindt, hebben alle deelnemers individueel een voorbereidingsgesprek met de moderator. Daarbij worden de doelstellingen van de hergo verduidelijkt, worden de regels ervan besproken en wordt gevraagd of men bereid is om deel te nemen. Dit voorbereidingsgesprek is van bijzonder belang om de deelnemers te verzekeren van een veilige omkadering.



Het overleg zelf start met een inleiding waarin de deelnemers worden voorgesteld en de doelstelling en de regels worden herhaald.

Tijdens de eerste ronde van het overleg legt elke deelnemer uit welke de gevolgen voor hem of haar waren. Er wordt aan iedereen afzonderlijk gevraagd wat men dacht over het gebeuren, op welke manier men benadeeld werd, hoe men er zich sindsdien over heeft gevoeld, enzovoort. Het slachtoffer krijgt ook de kans om de dader rechtstreeks vragen te stellen over de feiten.

Wanneer iedereen – ook de dader – voldoende heeft kunnen duidelijk maken welke gevolgen men heeft ondervonden op het moment van de feiten, maar ook in de periode die daarop volgt, start de moderator de tweede ronde. Daarin is het de bedoeling om te zoeken naar mogelijkheden om de geleden schade zoveel mogelijk te herstellen. De dader krijgt de kans om daarin verantwoordelijkheid te nemen, maar vaak zullen ook anderen – soms inclusief het slachtoffer – taken opnemen. De voorstellen waarover men het eens is, worden door de moderators in het herstelplan genoteerd.

Na de tweede ronde wordt het formele gedeelte afgerond en start een meer informeel moment waarbij aan de deelnemers een drankje wordt aangeboden en men nog wat vrij kan napraten. Zij krijgen op die manier de kans om wat te bekomen van het – vaak spannende, soms emotionele – gebeuren. Tijdens dit informele moment wordt tevens het herstelplan door alle deelnemers ondertekend.

Aan de hergo nemen – zoals reeds eerder vermeld – zowel daders, slachtoffers en hun ondersteuners deel. Aan slachtofferkant zit vaak ook een vertegenwoordiger van de directie, aangezien de school onrechtstreeks ook de gevolgen draagt van ernstige incidenten. Maar de impact van het incident reikt regelmatig nóg verder dan diegenen die aan het overleg deelnemen. Om te vermijden dat men binnen de bredere gemeenschap – het lerarenkorps, de ouders, de buurt – het gevoel krijgt dat de school het incident niet ernstig aanpakt, wordt soms overwogen om bepaalde personen het proces te laten volgen van op de tweede rij. Het gaat dan bijvoorbeeld om een vertegenwoordiger van de klassenraad of een vertegenwoordiger van de ouderraad. Hoewel zij niet deelnemen aan het overleg, kunnen zij vaststellen dat het probleem diepgaand wordt besproken, welke overwegingen men maakt en hoe men tot het herstelplan is gekomen. Dit moet verzekeren dat het herstelplan naar buiten toe ook wordt gedragen. Net zoals de andere deelnemers aan hergo moeten zij evenwel de (vaak persoonlijke) informatie die binnen de hergo naar boven komt vertrouwelijk houden.

## Criteria voor een hergo

Een hergo kan niet voor om het even welk incident toegepast worden. Een eerste criterium is dat het om ernstige incidenten moet gaan, waarbij één of meerdere slachtoffers duidelijk een nood aan herstel hebben. Het is een vrij zwaar instrument, waar meerdere betrokkenen rond de tafel worden gezet en dat de no-

dige voorbereiding vraagt. Dit toepassen voor kleinere problemen is schieten met een kanon op een mug.

Verder is hergo een vrijwillig en transparant proces. Iedereen wordt op voorhand degelijk ingelicht over de doelstellingen en het verloop van de hergo. Er is geen verborgen agenda. Alle betrokkenen kiezen daarna of zij wensen deel te nemen. Dader en slachtoffer bepalen zelf welke personen zij graag als ondersteuning meenemen naar het overleg.

De dader beslist zelf of hij deze kans wil aangrijpen om zijn fouten te herstellen. De hergo vindt enkel plaats met daders die zich bewust zijn van hun fout en bereid zijn hun verantwoordelijkheid op te nemen. Deze vrijwilligheid is uiteraard enigzins belast, aangezien de jongere weet dat wanneer de hergo niet doorgaat er toch op één of andere manier een sanctie zal volgen. Maar het is opvallend hoe de meeste jongeren zich intrinsiek gemotiveerd tonen om het leed dat zij veroorzaakten proberen goed te maken wanneer zij daartoe de kans geboden krijgen.

## De doelstellingen van hergo

Zoals hoger reeds geschreven heeft een hergo zeker niet louter als bedoeling de materiële schade te vergoeden. De methodiek integreert verscheidene ideeën die in sommige scholen niet onbekend zijn (responsabilisering van de jongere, creëren van een breed draagvlak voor het omgaan met problemen, inspraak van verschillende betrokkenen, enzovoort) en hier en daar zelfs sporadische toepassingen kennen. Nieuw is daarbij wel dat expliciet aandacht wordt geschonken aan zowel de noden van het slachtoffer, de noden van de dader én van de bredere samenleving.

De confrontatie met de dader waarbij het slachtoffer de kans krijgt om een aantal pertinente vragen rechtstreeks te stellen, draagt enorm bij in het herstellen van de psychologische en emotionele gevolgen van ernstige misdrijven. Het veiligheidsgevoel en het zelfzekerheidsgevoel van slachtoffers wordt in belangrijke mate terug opgekrikt. Al vaker bleek dat bemiddelingsprocessen krachtige instrumenten zijn om aan verschillende noden van zowel slachtoffers, daders als mensen uit hun omgeving tegemoet te komen. En daarvoor is niet zozeer de uiteindelijke overeenkomst verantwoordelijk, maar wel het proces op zich. Los van de uiteindelijke overeenkomst die wordt bereikt, is het bemiddelingsproces van groot belang om tot volwaardig herstel te komen. (Aertsen en Peters, 1998)

Maar naast de aandacht voor de noden van slachtoffers, wordt in hergo ook aandacht besteed aan de noden van diegene die in de fout ging. Enerzijds neemt de responsabilisering van de jonge delinquent een belangrijke plaats in de hergo. Anderzijds wil men stigmatisering en de daaruit voortvloeiende problemen tegengaan.

De jongere die in de fout ging, wordt in de hergo sterk geconfronteerd met welke de gevolgen zijn van diens gedrag. Zij zijn zich daar niet altijd bewust van. Maar tijdens de hergo is er bijzonder veel aandacht om dit niet op een stigmatiserende manier te laten gebeu-



ren. Daaromtrent worden duidelijke regels gesteld en de aanwezigheid van ondersteuners die duidelijk om de jongere geven is op dat vlak erg belangrijk. Bovendien krijgt de jongere de kans om zijn fouten goed te maken en zo hij dat wenst excuses aan te bieden.

Tenslotte wordt in de hergo belang gehecht aan de noden van de school en de bredere samenleving. Bij het opmaken van een herstelplan moeten ook acties worden ondernomen om de gevoelens van onveiligheid die zijn ontstaan, de reputatie van de school die geschaad is, de ongerustheid die bij ouders ontstaan is, enzovoort aan te pakken. Daarnaast wordt ook aandacht besteed aan de noden van de mensen uit de omgeving van zowel dader als slachtoffer die vaak ook moeilijke momenten doorstonden.

## Het pilootproject

De hergo's binnen het experiment behandelden incidenten van verschillende aard: grote diefstallen, een langdurige afpersing, fysieke bedreiging van een leerkracht, geëscaleerd pestgedrag tussen leerlingen (waarvan één inclusief vandalisme ten aanzien van goederen van het slachtoffer), pestgedrag ten aanzien van een leerkracht en een grote vechtpartij waarbij een groepje jongeren meerdere leerlingen verwondde. Twee voorbeelden ter illustratie:

- In één school werd vastgesteld dat een leerling steeds meer spijbelde. Sancties hielpen niet en thuis had men geen idee waarom de jongen niet meer naar school wou. Tot bleek dat de jongen al zeer lange tijd onder dreiging van geweld door een medeleerling werd afgeperst. Aanvankelijk moest hij sigaretten afgeven, en later hele sigarettenpakjes kopen voor de afperser. De familie van het slachtoffer was geschokt, want zij hadden zich al heel lang zorgen gemaakt over het spijbelprobleem. Ook binnen het leerkrachtenteam reageerde men erg onthutst en kwaad, omdat men dit niet had verwacht van de dader. Een leerkracht had al gedurende een langere tijd nauw samengewerkt met de jongen en een goede relatie opgebouwd en voelde zich erg in zijn vertrouwen geschokt.

- Toen een leerkracht een beloofde ontspanningsactiviteit aflaatte, nadat de klas een hele dag slecht had meegewerkt, nam een leerling hem bij de kraag en bedreigde de leerkracht fysiek. Na dit incident voelde de leerkracht zich voortdurend onveilig op de school, had erg veel schrik dat het opnieuw zou gebeuren en merkte dat zijn gezagsrelatie in de klas aangetast was. De school zag in feite geen andere mogelijkheid dan de leerling van de school te verwijderen. De moeder van de leerling zat echter met de handen in het haar, want haar zoon was reeds meermaals van school veranderd. Indien hij niet op deze school kon blijven, zou zij hem thuis moeten houden.

Voor de wetenschappelijke opvolging van het experiment werden 11 hergo's geobserveerd en 62 deelnemers geïnterviewd. Onder de geïnterviewden bevonden zich 14 slachtoffers en 9 daders. Verder werden ondersteuners van de slachtoffers (20), ouders van de daders (9), andere ondersteuners van de daders (8) en 2 afwezige slachtoffers bevestigd.

De moderators vulden ook telkens een voorbereidende vragenlijst in en namen deel aan interviews en een focusgroepgesprek.

Gemiddeld namen aan een hergo ongeveer 10 betrokkenen deel. Het aantal deelnemers varieerde van 4 tot 17. Een hergo duurde gemiddeld 69 minuten, waarbij de kortste 40 minuten en de langste 145 minuten duurde.



## De bevindingen

Hergo werd door de respondenten bijzonder positief gewaardeerd. De behaalde resultaten zijn in overeenstemming met gelijkaardig nationaal en internationaal onderzoek (Strang, 2001; Marshall et al., 2002; Vanfraechem, 2002; Vanfraechem, 2003). De tevredenheid bij de betrokkenen, zowel bij daders, slachtoffers, steunfiguren als bij schoolpersoneel, blijkt hoog te zijn. Van 60 respondenten zouden 57 mensen opnieuw kiezen voor hergo in plaats van het opleggen van een meer traditionele straf.

De spanning binnen een klas of school kon altijd worden vermindert of weggenomen en de schoolsituatie werd genormaliseerd.

De 14 geïnterviewde slachtoffers vonden unaniem dat hun verwachtingen ingelost werden en vinden hergo een gepaste en een rechtvaardige reactie op het incident. Bij een aantal daders werd een dreigende wegzending vermeden, al was dat niet altijd het geval.

Er werd aan de slachtoffers en hun achterban gevraagd of zij de confrontatie met de jongere een positieve ervaring vonden. Op 34 respondenten antwoordden 30 personen met 'veel' of 'zeer veel', terwijl 4 respondenten de ontmoeting als 'matig' positief ervaren.



De daders geven in de interviews aan dat zij zich in ieder geval niet vernederd voelden tijdens de hergo. Van de 9 geïnterviewde daders geven 4 jongeren aan dat zij zich er slecht bij voelden toen zij hoorden hoe de feiten anderen hadden gekwetst, en geven 5 jongeren toe dat zij matig tot veel medelijden voelden met diegenen die zij hadden gekwetst. De anderen voelden dit slechts een beetje of helemaal niet.

Over de voorbereidingsgesprekken vinden de respondenten dat ze *goed geïnformeerd werden*, maar dat ze zich daarom nog niet altijd goed voorbereid voelen voor een hergo. Dat geeft aan dat, ondanks de voorbereidingsgesprekken, het voor de meesten een bijzonder spannend gebeuren blijft. Na de soms bijzonder zware feiten samenzitten met dader, slachtoffer, hun respectievelijke netwerken en vertegenwoordigers van de school is natuurlijk geen evidente keuze. Het vraagt de nodige moed om die stap te zetten, maar ook in buitenlands onderzoek bleek dat de deelnamegraad onder betrokkenen hoog ligt indien men hen voldoende informatie verschafft en hun een beveiligde omkadering kan garanderen (Umbreit, 1999).

De meeste respondenten hadden in grote mate het gevoel dat zij binnen de hergo alles konden zeggen wat zij te zeggen hadden en dat men een *eerlijke kans kreeg om over de feiten te praten*. Men heeft het gevoel beleefd en met respect te worden behandeld gedurende het hele gebeuren.

De slachtoffers geven aan zich *goed gesteund* te voelen. Niet enkel door de eigen achterban, maar ook door de aanwezige directie, leerkrachten en in een aantal gevallen werd zelfs steun van de achterban van de dader ervaren.

Ook de jongeren die het incident veroorzaakten stellen in de hergo vast dat er mensen zijn die hem of haar steunen en merken in enige mate op dat er ook positieve zaken over hen werden gezegd. Zij geven zelf ook aan dat een hergo *niet vernederend of stigmatiserend* is voor hen. Toch toonden twee bevraagde jongeren zich wat minder positief dan de anderen. Dit bespreken we wat verder bij de aandachtspunten van dit project.

De *moderatoren* werden getraind om op elk moment in de hergo *neutraal* te blijven en geen standpunt in te nemen. Aangezien de moderatoren soms als leerlingbegeleider of als CLB-medewerker eerder reeds betrokken waren op de dader of het slachtoffer, bestond enigzins de vrees dat zij moeilijk als neutrale moderator zouden worden aanzien. Toch vinden 48 op 51 respondenten dat de moderator onpartijdig overkomt. Tijdens de observaties werd enkele keren vastgesteld dat men de moderator wou betrekken in de discussie. Hoewel dit zeker geen goed hergoverloop in de weg stond, ervoeren de moderatoren die niet bekend waren met één of meerdere deelnemers binnen de hergo dat zij meer gezag hadden en daardoor de hergo makkelijker coördineerden.

De *herstelplannen* omvatten voornamelijk enerzijds sancties die herstelgericht zijn en anderzijds afspra-

ken om nieuwe fouten of problemen in de toekomst te vermijden. De betrokkenen blijken er bij het einde van een hergo helemaal niet op uit te zijn om de jongere aan de hand van zware, retributieve sancties te straffen, maar willen voornamelijk streven naar herstel van de schade, excuses en een manier om samen verder te kunnen binnen de school. Ook deze vaststelling komt overeen met gelijkaardig onderzoek. (Vanfraechem, 2003)

De meerderheid van de respondenten was het eens met wat beslist werd voor het herstelplan en voelde zich tevreden met de uitkomst. Wel leken enkele daders de idee te hebben dat zij minder invloed hadden op de totstandkoming van het herstelplan dan de andere betrokkenen. Dit moet goed bewaakt worden door de moderatoren. Het feit dat volgens meerdere onderzoeken de afspraken in het herstelplan in hoge mate worden nagekomen (Umbreit, 1999), heeft volgens McCold en Wachtel vooral te maken met het feit dat de jongeren meepraten bij de totstandkoming ervan (McCold en Wachtel, 2002).

*In het voorbeeld van de afpersing, was de belangrijkste vraag vanwege de slachtofferkant, dat het afpersen stopte en dat het slachtoffer weer met een veilig gevoel en een gerust hart naar school zou kunnen komen. De dader maakte uiteraard deze beloftes, maar was ook aangedaan door te zien hoeveel betrokkenen uiteindelijk getroffen waren door zijn gedrag. Naast formele excuses werd in het herstelplan ook een terugbetalingsplan voorzien. Aangezien de dader de kosten van de sigarettenpakjes niet zou maar kon terugbetalen, stelde de schooldirectie voor om gedurende drie woensdagnamiddagen in de tuin van de school te werken. Het geld dat hij daarmee verdiende werd als terugbetaling aan de moeder van het slachtoffer geschonken. Zowel voor dader als slachtoffer werd ook een individueel gesprek met een leerlingbegeleider over het gebeurde opgenomen in het plan.*

*Naar aanleiding van de fysieke bedreiging van de leerkracht werd in het herstelplan opgenomen dat de dader in een gesprek met de leerkracht formeel zijn excuses zou aanbieden. Om in de toekomst te vermijden dat de jongere opnieuw agressief zou worden, werd afgesproken dat hij op moeilijke momenten in samenspraak met de leerkracht de groep mag verlaten, en op het bureau van de leerlingbegeleiders op verhaal mag komen. Het slachtoffer stelde bij het einde van het gesprek zelf voor om de jongere opnieuw in zijn groep te nemen.*

Van de 60 respondenten denken 50 personen dat de jongere *niet opnieuw in de fout zal gaan* t.a.v. hetzelfde slachtoffer. Over eventuele recidive t.a.v. een ander slachtoffer zijn de meningen wat meer verdeeld. Ongeveer de helft denkt dat de jongere ook geen recidive zal plegen t.a.v. eventuele andere slachtoffers, terwijl de andere helft daar niet zo zeker van is. Opvolgingsonderzoek in Nieuw-Zeeland bevroeg ex-delinquenten en hun gezinsleden zes jaar nadat de hergo plaatsvond. Daarin stellen zij vast dat 51% helemaal niet meer recidiveerden of veel minder geregistreerde delicten begingen dan voorheen. Aangezien dit en gelijkaardig onderzoek met het probleem kampt dat een correcte controlegroep moeilijk samen te stellen is, houden zij het daarom voorzichtig op de conclusie *'certainly no worse and may be better'* (Maxwell en Morris, 1999). Toch mag men niet uit het oog ver-



liezen dat het voorkomen van recidive zeker niet de eerste betrachting is, want dan dreigt de methodiek zijn belangrijkste bestaansreden te verliezen, namelijk het integreren van de noden van het slachtoffer en van de bredere samenleving, naast de noden van de daders. Herstel blijft de eerste prioriteit. Maar uiteraard is de lagere recidivegraad niet onbelangrijk. Toch zal op het vlak van voorkomen van recidive ook op andere programma's een beroep moeten worden gedaan. Jongeren die reeds met een lange probleemgeschiedenis kampen en/of psychische aandoeningen hebben, zullen qua recidive ongetwijfeld niet geholpen zijn door een éénmalige hergo. Al blijft hun deelname daaraan wél noodzakelijk om zoveel mogelijk herstel te bekomen.

## Enkele aandachtspunten

Ter afsluiting willen we nog enkele aandachtspunten meegeven die tijdens het experiment naar voor kwamen. Hoewel het experiment met hergo over het algemeen bijzonder positief verliep, zijn er toch een aantal aandachtspunten of leerpunten te vermelden.

Twee jongeren lieten in het interview blijken minder tevreden te zijn over de toepassing van hergo en het daaruit voortvloeiende herstelplan. Het betreft twee jongeren die tijdens het voorbereidingsgesprek reeds aangaven zich niet bewust te zijn van hun fout en bijgevolg ook weinig bereidheid toonden om hun verantwoordelijkheid op te nemen. In feite moet dan beslist worden om het herstel niet via een hergo na te streven. Aan één van de criteria voor hergo is dan niet voldaan en een andere maatregel moet overwogen worden.

Een tweede aandachtspunt betreft de tijdsinvestering. Een hergo is relatief tijdsintensief. Op een korte tijd moeten voorbereidingsgesprekken plaatsvinden en moet het overleg georganiseerd worden. Het is niet eenvoudig voor moderatoren om daar plots binnen hun bestaand takenpakket voldoende ruimte voor te voorzien. Toch blijkt de tijdsinvestering relatief. Wanneer een dergelijke crisissituatie niet zo grondig wordt aangepakt als met een hergo, blijft men binnen de school vaak nog heel lang met daaruit voortvloeiende spanningen kampen en blijven daarmee gepaard gaande problemen regelmatig de kop opsteken. In realiteit kost dit de leerlingbegeleiders, leerkrachten, directie en CLB-medewerkers in totaal vaak veel meer tijd.

Hergo heeft uitdrukkelijk de bedoeling om niet enkel de noden van de dader en het slachtoffer te behartigen, maar zeker ook van de school als instituut. Men mag niet vergeten dat ernstige incidenten ook belangrijke repercussies hebben voor het imago, de (on)rust, de leefwereld van de school. Om deze noden in het overleg aan bod te laten komen werd meestal een directielid of vertegenwoordiger opgenomen in het overleg. Te vaak beperkte deze persoon zijn of haar inbreng tot ondersteuning van het slachtoffer en/of de dader, waardoor in het herstelplan geen acties werden opgenomen die aan de bovenstaande noden

tegemoetkomen. Tijdens hergo's moet goed bewaakt worden dat dit toch gebeurt.

Tenslotte vermelden we nog dat de introductie van hergo niet evident is voor scholen die in se een pedagogisch milieu zijn. Een school heeft de prachtige, maar moeilijke opdracht om leerlingen niet enkel vol te stouwen met kennis, maar ook op te voeden tot goede burgers. Maar na een ernstig incident moet men zich ervan bewust zijn dat op dat moment heel andere noden zijn ontstaan die veel verder reiken dan enkel het (her)opvoeden van diegene die in de fout ging. Vaak blijven scholen na een ernstig incident in de eerste plaats zoeken naar een manier om de dader iets bij te leren. In die zin wil men soms hergo toepassen, omdat de confrontatie met de gevolgen van de daad leerrijk is voor de jongere. Dat mag echter niet de eerste of enige bedoeling zijn. Hergo mag niet als pedagogisch hulpmiddel gebruikt worden, maar dient om eerlijk op zoek te gaan naar een herstel van de geleden schade bij slachtoffer, dader en school. Het pedagogisch effect op de dader is uiteraard mooi meegenomen, maar is na dergelijke feiten met grote impact op vele mensen van secundair belang. Het pedagogisch effect zal trouwens ook niet altijd bereikt kunnen worden. Voor scholen is het wennen om in deze crisissituaties de focus voor één keer te verschuiven en de belangen van het slachtoffer en van de bredere samenleving mee in het vizier te plaatsen.

## Naar implementatie

Hergo is zeker inpasbaar in het bestaande schoolsysteem. Structureel lijken er weinig of geen obstakels te zijn die een toepassing bemoeilijken. Wel zal bij sommige scholen weerstand bestaan om een hergo te organiseren. Het is niet evident om na een ernstig incident de gevolgen ervan in handen te leggen van een moderator en alle betrokken partijen (ook al kan de school één van die partijen zijn). Het is bijgevolg nodig dat de directie en het hele lerarenkorps voldoende geïnformeerd worden over de doelstelling, het verloop, de mogelijkheden en consequenties van deze nieuwe aanpak.

Een belangrijk punt is dat er voldoende geïnvesteerd moet worden in de opleiding en systematische opvolging van moderatoren. Het modereren is immers geen eenvoudige opdracht. Het goed uitvoeren van deze opdracht is echter enorm belangrijk om hergo's te laten welslagen. In het experiment kregen de moderatoren een driedaagse opleiding door Echt Recht uit Nederland en werd er tweemaandelijks een interview georganiseerd, waarbij uitwisseling van ervaringen en bijkomende training op het programma stond. De moderatoren achtten deze training en opvolging noodzakelijk om sterk genoeg te staan om hergo's uit te voeren.

Vaak ziet men dat na een uiteenzetting over hergo of na deelname aan een hergo mensen geneigd zijn zelf hergo's te organiseren. Dit moet vermeden worden. Het modereren lijkt tijdens het observeren soms eenvoudiger dan het in werkelijkheid is. Het gevaar is echter dat slecht gemodereerde hergo's meer schade berokkenen en geen oplossing geven (secundaire vic-



timisering; polarisering van partijen, enz.). Bij de ruimere implementering van hergo's wordt de moeilijkheidsgraad van het modereren van hergo's en de nood aan deskundigheid van de moderatoren een belangrijk punt.

Dit experiment kaderde binnen de beleidsopties van het departement onderwijs van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. In 1999 werkte het departement een actieplan uit rond 'Antisociaal gedrag op school'. In dit actieplan werden een aantal initiatieven opgenomen en gestimuleerd om antisociaal gedrag op school preventief (o.a. werken aan een positief schoolklimaat, competente en tevreden leerkrachten en directies, leerlingbegeleiding, waardeopvoeding) en curatief (o.a. sanctiebeleid op school, samenwerken met externe partners) aan te pakken. Hierin kreeg de herstelgerichte benadering reeds ruime aandacht (Scheys, Dupont en Huylebroeck, 1999/2000). Ook huidig minister van onderwijs, Frank Vandembroucke, is gewonnen voor het herstelrechtelijk denken en wil verder werk maken van een ruimere toepassing van hergo's op school (zie beleidsnota, december 2004, p. 73-74).

## Besluit

De ervaringen met hergo's binnen scholen worden als bijzonder positief ervaren. Alle deelnemende partijen uit zich in de interviews zeer tevreden over deze aanpak. In het algemeen lijkt het duidelijk dat hergo een belangrijke bijdrage zou kunnen leveren om ernstige incidenten of tuchtproblemen in scholen aan te pakken.

De belangrijkste aandachtspunten bij de implementatie van een dergelijk model betreffen voornamelijk het organiseren van voldoende opleiding en begeleiding van moderatoren en het omgaan met weerstanden in scholen. Verder moet de methodiek blijvend verbeterd en bijgestuurd worden om hergo nog beter te laten aansluiten bij de noden van de school.

**Dieter BURSENS\***  
**Nicole VETTENBURG\*\***

\* onderzoeker Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, K.U.Leuven  
\*\* docent Vakgroep Sociale Agogiek, UGent

## BIBLIOGRAFIE

- AERTSEN, I. EN PETERS, T. (1998), Mediation and Restorative Justice in Belgium. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 6, 4, 507-525.
- BURSENS, D. EN VETTENBURG, N., *Hergo op school. Herstelgerichte antwoorden op tuchtproblemen in de school. Herstelgericht groepsoverleg als case-study*. Onderzoeksrapport, K.U.Leuven, OGJC, 2004.
- MARSHALL, P., SHAW, G. EN FREEMAN, E., *Restorative Practices: Implications for Educational Institution*, paper gepresenteerd op het 3e International Conference on Conferencing, Circles and other Restorative Practices, Minnesota, augustus 2002.
- MAXWELL, G. EN MORRIS, A., *Understanding Reoffending: Final Report*, Wellington, Victoria University, Institute of Criminology, 1999.
- MCCOLD, P. EN WACHTEL, T., 'Restorative justice theory validation', in E. Weitekamp en H. Kerner (eds.), *Restorative Justice. Theoretical foundations*. Cullumpton, Willan, 2002.
- STRANG, H., 'Justice for victims of Young Offenders: The Centrality of Emotional Harm and Restoration', in A. Morris en G. Maxwell (eds.), *Restorative Justice for Juveniles*, Antwerpen, Intersentia, 2001.
- UMBREIT, M., 'Avoiding The Marginalization and "McDonaldization" of Victim-Offender Mediation: A Case Study in Moving Toward the Mainstream', in G. Bazemore en L. Walgrave (eds.), *Restorative Juvenile Justice: Repairing the Harm of Youth Crime* (pp. 213-234), Monsey, Criminal Justice Press, 1999.
- SCHEYS, M., DUPONT, C. & HUYLEBROECK, K. (1999-2000), Antisociaal gedrag op school voorkomen en oplossen. Een actieplan vanuit onderwijs, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 17-30.
- VANDENBROUCKE, F., Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen. Beleidsnota van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming, december 2004.
- VANFRAECHEM, I. (2001). 'Herstelgericht groepsoverleg (hergo)', *Welwijs*, jrg. 12, nr. 1, 10-13.
- VANFRAECHEM, I., *Herstelgericht groepsoverleg in Vlaanderen. Verslag van een wetenschappelijk begeleid pilootproject*. onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.Leuven, OGJC, 2003
- VANFRAECHEM, I., *Een wetenschappelijk onderzoek over de toepassing van family group conferences (herstelgericht groepsoverleg) in Vlaanderen*. onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.Leuven, OGJC, 2002.
- WALGRAVE, L., *Met het oog op herstel*, Leuven, Universitaire Pers, 2000.

## Noten

<sup>1</sup> In dit experiment werd het Australische model gehanteerd. In het experiment binnen de bijzondere jeugdbijstand gebruikt men het Nieuw-Zeelands model. Dat maakt niet gebruik van een script en kent een licht anders verloop.

<sup>2</sup> Sinds 1989 worden in Nieuw-Zeeland alle jonge delinquenten aan hergo onderworpen.



# VAN TOEVALLIGE SAMENWERKING TOT NETWERKING

## Elementen voor de opbouw van een schoolnetwerk<sup>1</sup>

De nood aan samenwerking van actoren die bij de opvoeding en educatie van jongeren met gedrags- en emotionele problemen betrokken zijn wordt zowel door de dagelijkse ervaringen van mensen op het terrein als door wetenschappelijk onderzoek onderstreept. De ontwikkelingspsychologie stuurt vanuit een ecologische visie uitdrukkelijk aan op het betrekken van ouders bij het remediëren van gedragsproblemen<sup>2</sup>. De theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid die vanuit een interactionistisch denken binnen de onderzoeksgroep Jeugdcriminologie ontwikkeld werd onderstreept dan weer hoe school-externe personen en organisaties een belangrijke ondersteuning kunnen bieden aan doelgroepjongeren.<sup>3</sup> Eén van de 7 aanbevelingen van het 'Algemeen verslag over de armoede' luidt: 'Een partnership aangaan met andere instanties om oplossingen te vinden voor moeilijkheden die de school niet alleen kan oplossen.' (359) Bovendien ervaren leerkrachten en hun collega's op school dagelijks hoe belangrijk het is om niet 'alleenstaand' te zijn.

In deze tekst gaan we uit van de vooraanstaande rol die aangepast (of buitengewoon) onderwijs in het opbouwen van netwerken kan spelen. We kiezen dan ook resoluut voor het perspectief van het schoolteam dat niet alleen uit nood, maar vooral uit bereidheid tot samenwerking initiatief wil nemen. Immers, als je door samenwerking heel wat extra kansen tot het opbouwen van een meer aangepast school- en leerklimaat creëert, waarom zou je dat dan niet doen?

Jongeren die tijdens hun adolescentieperiode hun omgeving confronteren met gedrags- en emotionele problemen zijn vaak maatschappelijk kwetsbare jongeren. Hun wispelturig, vreemd, moeilijk en soms zeer uitdagend gedrag lokt niet zelden negatieve reacties uit bij volwassenen. Zonder pedagogische duiding en zonder extra aandacht vanwege de hele onderwijscontext is de kans dan ook groot dat negatieve reacties van de betrokken volwassenen hen van de school als instituut en van de leerkrachten die erin functioneren afstoot. Niettegenstaande alle goede bedoelingen van betrokkenen kan dit resulteren in een bevestiging of een aanvang van negatieve ervaringen met onderwijs en later met andere maatschappelijke instituties. Volgens dezelfde theorie worden jongeren ervan weerhouden om delicten te plegen, om mee te gaan in de negatieve spiraal van afwijzing van de aangeboden cultuur en samenleving, door het aangaan van sociale bindingen.

'In termen van de maatschappelijk kwetsbaarheids-theorie stellen we dat de school het milieu bij uitstek is waar de criminologisch relevante bindingen al dan niet tot stand komen. Voor leerlingen uit maatschappelijk zwakke gezinnen komen deze bindingen niet of zeer moeilijk tot stand. Zij riskeren niet optimaal te profiteren van het schoolaanbod (o.a. terechtkomen in het watervalstelsel), negatief gestigmatiseerd en gesanctioneerd te worden. Door de cumulatie van negatieve schoolervaringen dreigen zij terecht te komen in een neerwaartse spiraal van maatschappelijke kwetsbaarheid en staan hierdoor ook zwakker ten aanzien van de andere maatschappelijke instellingen (o.a. justitie, arbeidsmarkt, mutualiteit, OCMW).'<sup>4</sup>

Vermits de school de plek bij uitstek is waar ontwikkelingsstimulerende bindingen tussen jongeren en volwassenen tot stand kunnen komen is het aangewezen

om na te denken over de voorwaarden om nieuwe en/of sterkere bindingen te realiseren. We mogen immers niet uit het oog verliezen dat adolescenten met gedrags- en emotionele problemen toch reeds een of meerdere negatieve ervaringen, in dit geval ervaringen van afstoting en/of van niet tot binding kunnen komen met leerkrachten, achter de rug hebben. Toch gaan we er, evidence based van uit dat het niettegenstaande of ondanks negatieve ervaringen altijd wel nog kan lukken om sociale bindingen met gekwetste jongeren te realiseren. Sommige omstandigheden en factoren beïnvloeden die kansen gunstig, andere hebben eerder een remmend effect.

Ten aanzien van het ontwikkelen van gedrags- en emotionele problemen wordt er in de vakliteratuur gesproken over enerzijds risicoverhogende en anderzijds beschermende factoren. Het aangaan van een voldoeningsschenkende sociale binding tussen een leerkracht en een jongere behoort beslist tot de beschermende factoren. Het is een factor die de nefaste ontwikkeling van de problemen mee kan ombuigen. Maar er zijn ook nog andere beschermende factoren. Zonder al te uitgebreid op de theorie van het meervoudig risicomodel in te gaan<sup>5</sup> kunnen we wel stellen dat een aantal van die protectieve (f)actoren uit de omgeving van de jongere ook tot de mogelijke actoren van een schoolnetwerk behoren. We kunnen dan ook stellen dat de samenwerking via netwerkvorming die we hier voor ogen hebben als doel heeft om de beschermende en de bedreigende factoren achtereenvolgens te versterken en te verzwakken zodat de betreffende leerlingen maximaal profijt halen uit hun schoolgaan.

Achtereenvolgens situeren we mogelijke partners van schoolnetwerkgerichte samenwerking met aangrijpingspunten voor beschermende acties om daarna kort



in te gaan op de mogelijke vormen van samenwerking onder de noemer netwerk en tenslotte een mogelijke aanpak te suggereren. Dat één en ander op technische, programmatorische, organisatorische en zelfs legistische weerstanden stuit is evident, toch? Maar is zoeken naar een kwalitatieve verbetering van aangepast onderwijs voor onder meer jongeren met gedrags- en emotionele problemen naast uitermate boeiend niet ook een beetje onze verantwoordelijkheid?

## Wie zijn de betrokken actoren?

Achtereenvolgens worden een aantal bevoorrechte partners uit het bijgaande schema besproken. Het gaat telkens om één of meerdere aandachtspunten die bij de vorming van een schoolnetwerk best niet uit het oog worden verloren. Niet alle mogelijke partners worden in het schema opgesomd en ook niet alle aandachtspunten worden besproken. De gemaakte keuze is inspirerend bedoeld in het kader van initiatieven tot netwerkvorming.

**Uiteraard staan de leerlingen** in dit verhaal centraal. Niettegenstaande de kritische opmerkingen over het normerende karakter van participatie van jongeren, dienen ze toch in de schoolcontext als volwaardige gesprekspartners voor o.m. het bepalen van leer- en ontwikkelingsdoelen (dus ook verwachtingen) beschouwd te worden. Wie het idee van individuele leertrajecten op maat van de leerbehoeften van de leerlingen wil uitwerken zal ook aandacht moeten hebben voor de wijze waarop de leerlingen participeren in het bepalen van de behoeften en verwachtingen. Het betrekken van de jongeren bij het opzet en het verloop van hun leertraject kan bijdragen tot de acceptatie van de opdrachten.

Naast de participatie van leerlingen aan het uittekenen en doorlopen van hun eigen leertraject bieden ini-

tiatieven als leerlingenraden en leerlingenparlementen heel wat kansen tot deelname aan het beleid van de school.

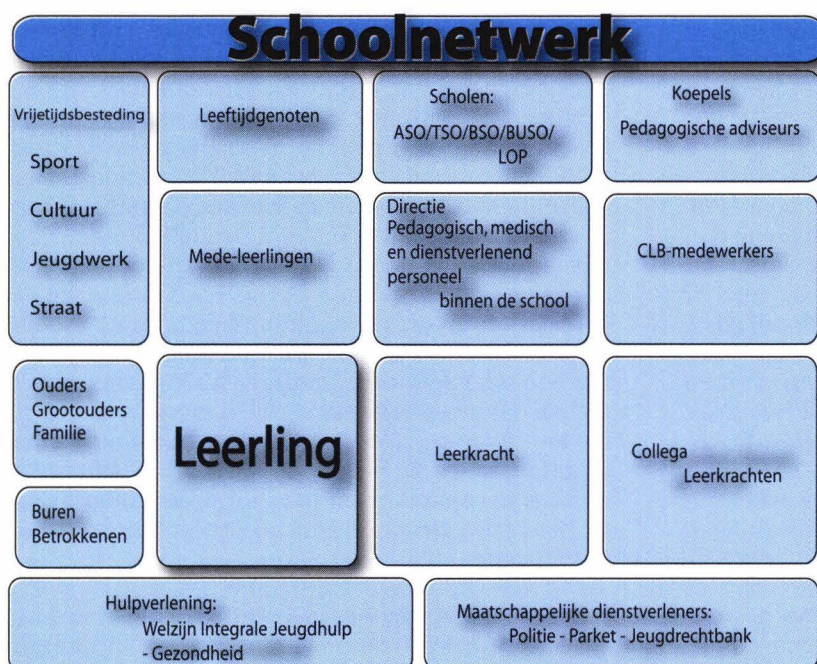
Participatie van jongeren in een onderwijskundige context sluit anderzijds niet uit dat leerkrachten en andere personeelsleden gedragsbeïnvloedend handelen. Gedragsbeïnvloeding moet, en zeker wanneer gedrag van leerlingen bepaald problematisch is, mogelijk zijn en blijven. Maar attitudes en gedrag dienen naast andere kennis- en vaardigheidsgerichte ontwikkelingen samen met de leerlingen geëvalueerd te worden. In algemene zin wordt participatie van leerlingen, waardoor ze ook verantwoordelijkheden kunnen krijgen voor de gang van zaken op school, gezien als een noodzakelijke voorwaarde tot aanvaarding van (de school en) het schoolgaan als educatief proces.

**Leerkrachten** die dag in dag uit geconfronteerd worden met jongeren die problematisch gedrag stellen dienen extra ondersteund te worden in die opdracht. Vooral omdat zij iedere dag opnieuw bijzondere inspanningen moeten leveren om een vertrouwensrelatie en vertrouwensband met de leerlingen te kunnen instellen. We zullen dan ook vanuit dit perspectief naar het op te bouwen netwerk kijken. Maar dat komt verder nog aan bod. Hier willen we enkel stilstaan bij een belangrijk kenmerk van de vertrouwensrelatie tussen leerling en leerkracht.

Uit de literatuur weten we dat die relatie vaak gekenmerkt wordt door een pedagogische stijl die het midden houdt tussen sterk structureren en sterk ondersteunen van de leerling. Een autoritatieve omgang bestaat uit betrokkenheid, overleg, uitleg enerzijds en een flinke mate van sturing en controle anderzijds. In dit verband is het voor leerkrachten wellicht toch interessant om kennis te nemen van de ouderlijke vaardigheden zoals die in het model van Patterson door de onderzoeksgroep van het Oregon Social Learning

Center zijn uitgewerkt. Positieve betrokkenheid tonen, duidelijke regels voorzien en prioriteiten bepalen volgens de doelgroep, consequent optaan met de regels zoals bijvoorbeeld aangepast gebruik maken van 'pedagogische strafmaatregelen', monitoring of oog hebben voor waar elke jongere of leerling mee bezig is en het probleemoplossend denken stimuleren bij conflicten of problemen.<sup>6</sup>

Hoe en wanneer leerkrachten via permanente vorming kunnen bijgeschoold worden inzake pedagogische en didactische vaardigheden lijkt ons een vraag en een opdracht die in het kader van de netwerkvorming kan worden opgenomen. De verkenning van onderwijskansen voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen onderstreept overigens ook het belang van inter- en supervisie als ondersteuningsmethodieken van leerkrachten en pedagogisch personeel. Deze me-





thodieke kunnen in een schoolcontext pas worden toegepast wanneer schoolinterne en eventueel externe afspraken dat ook toelaten.

**Ouders** zijn en blijven de eerste verantwoordelijken voor de opvoeding van hun kinderen. Het is dan ook logisch dat ze betrokken worden bij de schoolse ontwikkelingen en evaluaties. In het kader van de opvoeding van hun kinderen, waar ze al dan niet rechtstreeks bij betrokken zijn, hebben ze recht op hun beleving en vertaling van de problemen die zich bij hun kinderen voordoen. Leerkrachten stellen dit niet in vraag, maar wijzen wel op de moeilijkheden die met de uitvoering ervan gepaard gaan. Communiceren met ouders vanuit de school is niet evident.

Vanuit de armoedebeweging wordt er in dit verband ook gesproken over de Missing Link. 'De veelheid en de clustering van problemen bij mensen in armoede verlamt hun reactievermogen. Dit is de Missing Link: een diepe kloof op het vlak van vaardigheid, kennis en gevoel tussen zij die verplicht worden dagelijks in de armoede proberen te overleven en de anderen. Tussen de middenklasse leefwereld en de belevingswereld van de arme moet een brug gebouwd worden.'

Wanneer de ouders van deze doelgroepelerslingen tot maatschappelijk kwetsbare groepen, zoals armen, moet je ervan uitgaan dat er minstens een behoorlijke afstand, zoniet zelfs een diepe kloof gaapt tussen hun normen en waarden en die van het schoolpersoneel. De belangrijkste klacht van ouders in dit verband is dat ze vaak het gevoel hebben niet aanvaard te worden met hun kijk en visie op hun kinderen of erger zelfs niet toegelaten worden om die te verwoorden. Omgekeerd drukken leerkrachten dan weer de ervaring uit dat ouders het niet verdragen om de 'schoolse' waarheid over hun kinderen te moeten aanhoren. Deze afstand of kloof wordt niet zomaar overbrugd.

Er dienen een hele reeks randvoorwaarden vervuld te zijn om een opbouwend overleg met ouders te hebben. Participatie van ouders aan het schoolbeleid, aan de schoolorganisatie, aan het leerlingengericht overleg verdient extra aandacht en inspanningen. Samenwerking met diensten of personen die hiermee vertrouwd zijn kan hiertoe bijdragen.

Het is geweten dat vooral **leeftijdsgenoten** een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling van adolescenten. Hun wederzijdse invloed op elkaar is vaak veel groter dan die van volwassenen. Ze ontmoeten elkaar op school, op straat en in hun vrije tijd. Op school vinden ze elkaar ook wanneer ze zich gezamenlijk aan het toezicht of de opdrachten van de leerkrachten onttrekken. Lesovergangen, tijdens het vervoer van en naar de school, tijdens recreatiemomenten die niet of te weinig begeleid worden.

Het organiseren van een vrijetijdsaanbod tijdens de recreatie kan reeds gedeeltelijk een oplossing bieden voor negatieve vormen van peergrouping. Bendevoering, afpersing en andere vormen van pesten kunnen voorkomen worden door de leerlingen indivi-

duel en in groep leuke en aantrekkelijke recreatieve activiteiten aan te bieden.

Voor wat de randmomenten van het schoolse gebeuren betreft kan het van belang zijn om de verantwoordelijke medewerkers zoals busbegeleiders en onderhoudspersoneel bij allerlei schoolinterne afspraken te betrekken. Buiten de school is het maken van pedagogische afspraken minder evident. Toch kan het in sommige gevallen doorslaggevend zijn om contacten te hebben met uitbaters van jeugdcafés, sportclubs of zwembaden, enz...

In de vrijetijdsbesteding zien we een hele reeks actoren die al dan niet voor onderwijs via de ouders toegankelijk zijn. Maar een meer hedendaagse tendens is toch dat verschillende jeugd-, sport- en culturele organisaties steeds meer aandringen op samenwerking met onderwijs met het oog op monitoring en combinatie van activiteiten uit hoofde van de jongeren.

**Binnen de school** zijn meerdere personen betrokken bij de onderwijsverstrekking. Naast de leerkrachten zijn er de opvoedkundige (denk maar aan de zorgcoördinatoren) medische en paramedische personeelsleden die onder leiding van de directie samen een team vormen. Niet zelden behoren ook logistiek personeel, zoals het onderhouds- en keukenpersoneel en busbestuurders en -begeleiders tot de volledige personeelsgroep zonder evenwel deel uit te maken van het schoolteam. Want een goede samenwerking veronderstelt goede communicatieve, taakverdelende en besluitvormende procedures waar zij niet altijd bij betrokken worden. Multidisciplinair overleg dat betrekking heeft op alle aspecten van het schoollopen van de leerlingen vraagt trouwens een bijzonder goed georganiseerde, maar tevens open en veilige communicatiecultuur.

Enkele thema's die telkens opnieuw opduiken in schoolteambesprekingen rond deze doelgroep zijn: het evenwicht tussen draagkracht en draaglast van het team, het installeren en hanteren van individuele en teamgerichte observatie- en remediëringsinstrumenten, collegiale en collectieve ondersteuning ingeval van ernstige bedreiging van zowel leerlingen als volwassenen. Elk van deze punten veronderstellen herhaaldelijk overleg tussen alle teamleden en een transparante besluitvorming.

Scholen verhouden zich ook ten opzichte van elkaar. Leerlingen wisselen immers van school en van opleidingsniveau. Ook buso-scholen maken soms deel uit van scholengemeenschappen of behoren samen met andere scholen tot een LOP. Het is dan ook belangrijk om de mogelijkheden van **interscolaire** samenwerking na te gaan. Er is themagericht overleg tussen (buso)scholen mogelijk zodat collega's heel wat van elkaar via uitwisseling van good practices kunnen leren.

Mits het ontwikkelen van flexibele organisatiestructuren kunnen sommige leerlingen ook onderwijsmodules in verschillende scholen genieten. Interscolaire tijdelijke uitwisseling van leerlingen in functie van



tijdelijke spanningsverlaging (het zogenaamde timeout) is een andere veel geuite behoefte van scholen. Nog een stap verder zitten we bij het maken van bindende afspraken tussen scholen in functie van het creëren van een zogenaamd zorgcontinuüm. Dit sluit heel sterk aan bij een in Nederland lopend experiment rond het opzetten van integrale ketenzorg.

**CLB-medewerkers** spelen op basis van hun decretale opdracht en hun specifieke plaats in de Integrale Jeugdhulp<sup>8</sup> de rol van draaischijf tussen school en jeugdhulpverlening. Concreet betekent dit een afbakening van opdrachten en de communicatie tussen schoolinterne zorgverstrekkers en schoolexterne hulpverleners. CLB-medewerkers bieden zelf ook bepaalde (aanzetten tot) hulpverlening, maar zijn in ieder geval de aangewezen partners om de uitwisseling van gegevens, ervaringen en behoeften tussen schoolinterne en schoolexterne partners te verzorgen. Zij zijn m.b.t. de uitwisseling van informatie in functie van integrale handelingsplanning belangrijke partners en moeten die rol ook ten volle kunnen spelen. Bovendien vormen ze vaak met de medewerkers van de pedagogische begeleidingsdiensten tandems ter ondersteuning van de leerlingbegeleiding op school.

Er is ook iets te zeggen voor het organiseren van ondersteunende bijscholing inzake het hanteren van orthopedagogische of orthodidactische methodieken in de school en in de klas. Ervaren gedragspsychologen of didactici kunnen hierbij een inspirerende rol spelen. Deze deskundigen zijn niet altijd verbonden aan universiteiten of instellingen, maar kunnen wel bereid gevonden worden om op maat van de school bepaalde programma's te ontwikkelen.

Wanneer jongeren en/of hun ouders ondersteund worden door actoren uit **de welzijns-, de gezondheidszorg of uit de justitiële hoek** is een handelingsgerichte afstemming van doelstellingen en methodieken dus zeer wenselijk. Ook wanneer jongeren tijdelijk of zelfs voor langere duur het schoollopen (moeten) stopzetten is het belangrijk dat ze betrokken blijven op hun opleiding. Daarnaast krijgen CLB-medewerkers een steeds belangrijker taak m.b.t. het coördineren van alle pedagogische en didactische handelingen ten aanzien van de leerling. De introductie van het handelingsgericht diagnosticeren en indiceren van ondersteunende handelingen in het kader van de schoolse handelingsplanning brengt dat met zich mee.

Uiteraard hebben scholen soms rechtstreeks contacten of samenwerkingsafspraken met actoren uit welzijn zoals Medisch Pedagogische Instituten. Ook die contacten dienen een plaats te krijgen in het geheel van het handelingsgericht werken binnen de school. In het Algemeen Verslag over de Armoede van 1994 worden nog enkele andere mogelijke partners van een schoolnetwerk vermeld. Naast de medewerking van het OCMW wordt er in de tekst aangedrongen op de inbedding van de school in de lokaliteit. De school maakt immers deel uit van een maatschappelijk project dat een lokale of buurtgerichte dimensie heeft.

Op het terrein worden meerdere vormen van **overleg en samenwerking met politionele en gerechtelijke diensten uitgetest**. Er zijn de afspraken tussen scholen en plaatselijke politiediensten die vaak betrekking hebben op een latent toezicht op leerlingen buiten de schoolmuren voor en na de lessen. Er zijn ook de afspraken tussen scholen en jeugdparketten om eventuele door leerlingen gepleegde feiten, onwenselijk gedrag, rechtstreeks voor onderzoek aan de parketmagistraten te melden. Het is evenmin uitgesloten dat er in individuele dossiers afspraken gemaakt worden tussen consulenten van de sociale diensten bij de rechtbank en schoolmedewerkers. Essentieel bij dit alles is de transparantie waarmee deze afspraken totstandkomen en meegedeeld worden aan de leerlingen als onderdeel van een schoolreglement. Zonder de expliciete toestemming van ouders en leerlingen kunnen bepaalde afspraken tussen scholen en diensten evenwel niet gemaakt worden.

### Hoe kan de noodzakelijke samenwerking concreet gestalte krijgen?

Samenwerken is het werkwoord, netwerken het zelfstandig naamwoord. Er bestaan evenwel zoveel verschillende vormen van netwerken dat we daar even moeten bij stilstaan. Toevallige en eenmalige samenwerking tussen twee of meerdere actoren bevindt zich aan het ene uiterste van een continuüm terwijl fusie zich aan het andere uiterste bevindt. Daartussen liggen heel wat variaties en mogelijkheden van samenwerking. De occasionele is weliswaar belangrijk maar in dit kader misschien minder interessant. Een leerkracht die dankzij een toevallig contact met een ouder een betere relatie opbouwt met een leerling bevindt zich op het continuüm op het ene uiterste. Wanneer we evenwel het opbouwen van een keten van actoren rond en met de leerling en zijn ouders voor ogen hebben moeten we durven denken in termen van duurzame en dus ook soms bindende samenwerkingsafspraken en bevinden we ons meer in het midden van dat continuüm. Zowel uit praktijkervaring als uit onderzoek blijkt dat bij de opstart van netwerken een eenduidige interpretatie katalyserend werkt wanneer de partners rond de tafel gaan zitten. De input van de verschillende partners is immers niet altijd even groot en de return evenmin. Er is bij netwerkvorming en samenwerking dan ook altijd nood aan geëngageerde investeringen van tijd en energie.

Vermits we het hier hebben over de opbouw van een schoolnetwerk vanuit het idee van een 'schoolzorgketen', moeten we ook vanuit het perspectief van de noodzakelijke ondersteuning van de leerkracht-leerlingrelatie alle participanten met hun belang en doelstellingen benaderen. Vanuit de school neemt iemand (of en namens het team) het initiatief om verbindende afspraken te maken met de betrokken partners. Deze afspraken kunnen betrekking hebben op de geïnventariseerde thema's of/ en op nog andere thema's. Van belang is dat ze verbindend zijn, waardoor ze een duurzaam en betrouwbaar karakter krijgen.

Verbindend en duurzaam staan hier voor structurele, in een protocol vastgelegde afspraken. Een proto-



col vermeldt minstens: de concrete partners, de doelstellingen van de samenwerking, de regelmaat en de wijze van agendering van het noodzakelijke overleg, de actieplannen, opdrachten en werkingsprincipes, hoe de resultaten of/en het proces van de samenwerking geëvalueerd worden, de duur van het protocol en hoe wijzigingen aan het protocol kunnen worden aangebracht. Een protocol kan resultaat- of procesgericht zijn.

Vanuit het standpunt van de school moet uitgemaakt worden of het over één globaal netwerkprotocol gaat dan wel over een reeks verschillende convenanten. Met een reeks partners zijn die er ook al (CLB en interne procedures) en met een aantal andere partners wellicht nog niet. Het is belangrijk om op enkele terreinen in functie van een evolutie naar meer aangepaste onderwijsverstrekking nieuwe afspraken te maken en het overzicht te behouden.

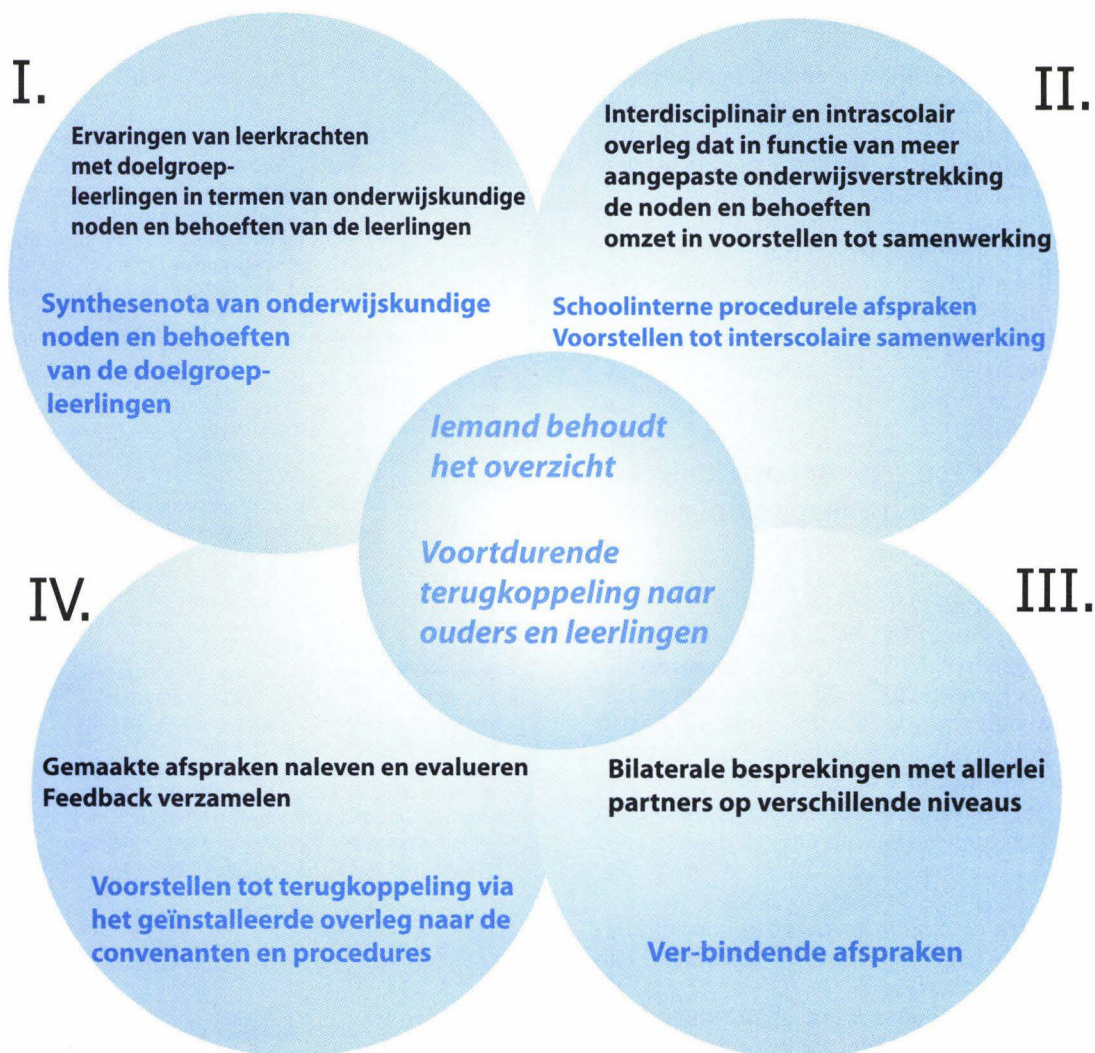
### Hoe kom je inhoudelijk tot een samenwerkingsprotocol?

Het intrascolair overleg is wellicht de meest aangewezen partner om onder leiding van de directie (of een gemandateerde medewerker) de specifiek onderwijskundige noden en behoeften van de doelgroep-

leerlingen als vertrekpunt te bepalen. Dat overleg zal ongetwijfeld een hele reeks vragen en suggesties voor initiatieven genereren die de aanleiding kunnen vormen voor bilaterale besprekingen met verschillende partners. Stelselmatig zullen daar bindende afspraken uit voortkomen die als puzzelstukken bijeengelegd kunnen worden in een schoolnetwerk.

We voorzien daarbij 4 belangrijke fasen die elk op zich in meer specifieke deelfasen kunnen onderverdeeld worden.

- I. Het vertrekpunt zijn de ervaringen van leerkrachten met doelgroepleerlingen in termen van onderwijskundige noden en behoeften van de leerlingen. Het resultaat van overleg kan een synthesenota zijn van onderwijskundige noden en behoeften van de doelgroepleerlingen.
- II. Interdisciplinair en intrascolair overleg dat in functie van meer aangepaste onderwijsverstrekking de noden en behoeften omzet in voorstellen tot samenwerking. Het resultaat zou tweeledig kunnen zijn: a. een reeks schoolinterne procedurele afspraken die voor alle betrokkenen gelden en b. voorstellen tot interscolaire samenwerking met verschillende partners.





III. Bilaterale besprekingen met allerlei schoolexterne partners op verschillende niveaus met verbindende afspraken als gevolg.

IV. De gemaakte afspraken onder de vorm van procedures en bilaterale of netwerkgerichte convenanten moeten uitgevoerd en nageleefd, maar tevens ook geëvalueerd worden. Het is belangrijk om feedback te verzamelen en te bundelen. Het resultaat van deze fase is immers het formuleren en bespreken van voorstellen tot bijsturing van de afspraken.

Belangrijk is te vermelden dat **leerlingen en ouders** zo maximaal mogelijk bij al deze fasen moeten betrokken worden. De participatie van ouders en leerlingen kan bestaan uit het inbrengen van hun perspectief bij de besprekingen. Beter is uiteraard dat ze zelf concreet betrokken worden bij cruciale besprekingen. Finaal zullen ze met het uitvoeren van de verschillende voorstellen tot aangepaste onderwijsverstrekking en samenwerking van diensten moeten akkoord gaan. Alleen zo kunnen de regels op de uitwisseling van info gerespecteerd worden. Naast het maximaal betrekken van ouders en leerlingen is het installeren van een transparante en ondersteunende communicatiecultuur tussen alle schoolmedewerkers minstens even belangrijk. Alleen wanneer schoolmedewerkers zich veilig voelen zullen ze bereid zijn om bepaalde ervaringen uit te wisselen.

Tegelijk is het onontbeerlijk dat iemand het overzicht houdt op het hele proces en op de uitvoering en evaluatie van de gemaakte afspraken. Zonder een vorm van **procesbegeleiding** verwordt iedere poging tot netwerking in een chaos van interpretaties zonder daadwerkelijke slagkracht. Het legendarische Vlaams anarchisme dat zich spontaan voordoet wanneer er grensoverschrijdende afspraken gemaakt worden ligt ook hier op de loer. Het risico is evenwel dat afspraken niet uitgevoerd worden en dat inspanningen van veel mensen dode letter blijven. Zeer motiverend zijn dergelijke ervaringen voor de betrokkenen niet.

### Uiteraard wordt een schoolnetwerk niet opgebouwd zonder extra inspanningen van alle betrokken partijen.

Het is duidelijk dat er gericht moet worden gecommuniceerd en dat vraagt tijd. We kennen immers allemaal het fenomeen van de polysemie van woorden. Begrippen krijgen in verschillende contexten verschillende betekenissen wat niet zelden aanleiding geeft tot de ontwikkeling van een kakofonie die slechts gedeeltelijk kan opgeheven worden via overleg. Maar wie moet binnen de school heel dat proces initiëren en begeleiden en hoeveel tijd en energie is daarvoor beschikbaar?

En nu we toch aan de concrete vragen en moeilijkheden toe zijn:

- Hoe moet je nu precies tewerk gaan om tot een schoolnetwerk te komen? Met welke items begin je?

- Zijn alle opgesomde partners zo makkelijk en eenduidig te bereiken? Zijn ze bereid om verbindende afspraken te maken?
- In welke mate genereert de hedendaagse onderwijsorganisatie met haar indeling in netten en niveaus een verkokerd landschap dat dit soort samenwerking in de weg staat?
- In welke mate kan binnen een schoolnetwerk zomaar al dan niet 'vertrouwelijke' informatie over leerlingen worden uitgewisseld?

Ook deze reeks is niet limitatief en de beschikbare tijd en energie wel. Het opbouwen van schoolnetwerkvorming is dan ook een initiatief dat op een bedachte en voorzichtige, maar vooral ondersteunende wijze moet genomen worden. Bovendien, en dit is nog niet met zoveel woorden gezegd, zijn er al heel wat afspraken in voege en bestaat er dus al heel wat samenwerking op het terrein. Deze tekst wil vooral het belang ervan onderstrepen en daar waar nodig en nuttig aanzetten tot nieuwe initiatieven.

De oefening bestaat er dan ook in om alle opportuniteiten tot overleg en samenwerking in een bepaalde schoolcontext te ontdekken en te benutten. Hierbij kunnen alle betrokkenen met betrekking tot het verschaffen van aangepast onderwijs aan jongeren met gedrags- en emotionele problemen juist heel veel van elkaar leren.

Jean-Pierre VANHEE  
jpvvanhee@ijhgm.be

#### Noten

- <sup>1</sup> Tekst van de workshop 'netwerkvorming' ingericht op het colloquium 'Onderwijskansen voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen' op 15 april 2005 te Brussel. Een gezamenlijk initiatief van de VLOR en de Koning Boudewijnstichting.
- <sup>2</sup> Braet C. (2005). Optimalisering van de onderwijsvoorzieningen voor jongeren met zeer ernstige gedrags- en emotionele problemen. In: VLOR, *Onderwijskansen voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen, een verkenning*, Antwerpen, Garant, pp.159-176.
- <sup>3</sup> Vettenburg N. & Huybregts I. (2005), Onderwijs aan jongeren met gedrags- en emotionele stoornissen: reflecties vanuit criminologisch onderzoek. In: VLOR, *Onderwijskansen voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen, een verkenning*, Antwerpen, Garant, pp.81-100.
- <sup>4</sup> Vettenburg N. (1988), *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie; Vettenburg, N. & Huybregts I., 2005: 83.
- <sup>5</sup> Van der Ploeg, J.D. (1997). *Gedragsproblemen, ontwikkelingen en risico's*, Rotterdam, Ortho, Lemniscaat.
- <sup>6</sup> Braet C. 2005: 175
- <sup>7</sup> Goossens L., Flamant C. & Walschap T., (2003). vzw De Link, Opleiding en tewerkstelling van ervaringsdeskundigen tegen armoede en sociale uitsluiting. In Bouverne-De Bie M., *Armoede en Participatie*, Gent, Academia Press: 213
- <sup>8</sup> Daarmee worden de zeven sectoren van de integrale jeugdhulpverlening bedoeld. Het gaat om hulpaanbieders in de volgende sectoren: Kind en Gezin, bijzondere jeugdbijstand, Vlaams Fonds voor Sociale Integratie van Personen met een Handicap, Centra voor integrale gezinszorg, algemeen welzijnswerk, centra voor leerlingenbegeleiding, geestelijke gezondheidszorg.



# SCHOOL+

## Platform voor een school zonder uitsluiting

Op woensdag 11 mei 2005 werd het project 'SCHOOL+ Platform voor een school zonder uitsluiting/ECOLE+ Plate-forme pour une école sans exclusion' aan het grote publiek voorgesteld. Dit project is een gemeenschappelijk initiatief van het Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA), de Stichting Koningin Paola, Cera, Porticus, samen met een hele reeks andere partners aan beide zijden van de taalgrens. Het heeft als belangrijkste doel het ondersteunen van scholen die zich willen inzetten voor een meer effectief onderwijs voor sociaal achtergestelde groepen. In deze bijdrage vertellen we waarom we met dit project zijn gestart, wat de precieze doelstellingen zijn, en op welke manieren we die zullen trachten te bereiken.

### Sociale ongelijkheid in het onderwijs...

#### De cijfers

Het HIVA heeft reeds een lange traditie in het bestuderen van sociale ongelijkheid in het onderwijs. Recente gegevens uit het Cijferboek sociale ongelijkheid (Groenez e.a., 2003; Groenez, 2004) over de onderwijsloopbaan van Vlaamse jongeren, bevestigen de problematische schoolloopbaan van kinderen uit sociaal achtergestelde groepen. In het kleuter- en lager onderwijs lopen deze kinderen vaker schoolse vertraging op en worden ze vaker doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs. In het secundair onderwijs stapelt de schoolse vertraging zich verder op en komen jongeren uit de lagere sociale klassen meer in het BSO of TSO terecht, maar ook in het deeltijds beroepsonderwijs, het leercontract of het buitengewoon secundair onderwijs. Problemen van voortijdig schoolverlaten en spijbelen, doen zich in grotere mate voor bij deze leerlingen en bijgevolg lopen ze een grotere kans om deze onderwijsvormen te verlaten zonder kwalificatie (Douterlungne e.a., 2001; De Rick & Nicaise, 2004). Als ze al een getuigschrift van het beroepsonderwijs behalen, geeft dit geen toegang tot het hoger onderwijs. Bijgevolg stelt men ook op dit laatste niveau een grote sociale ongelijkheid in participatie vast. Ook in Franstalig België wordt deze sociale ongelijkheid bestudeerd en geproblematiseerd. Uit Europese vergelijkingen blijkt dat voor leerlingen in heel België geldt dat ze gemiddeld genomen hoog scores op wiskunde en taal, maar ook dat er een grote kloof bestaat tussen de sterktes en de zwaktes leerlingen én dat dit verschil meer dan in andere Europese landen verklaard kan worden door sociaal-economische factoren (OECD, 2004). In Franstalig België zijn de prestaties echter lager dan in Vlaanderen, en speelt de sociale ongelijkheid nog sterker (Dupriez & Vandenberghe, 2004; Gouvernement de la Communauté française, 2005).

#### Maar wat te doen?

Tot voor kort speelde het HIVA als onderzoeksinstelling haar klassieke rol in dit verhaal. We trachtten de situatie zo goed mogelijk te analyseren en te evalueren en gingen daarna via publicaties en voordrachten onze bevindingen wereldkundig maken. Zo ook in het kader van de ontwikkelingen rond het gelijke kansendecreet in het onderwijs. Vaak stootten we tijdens deze voordrachten echter op reacties in de zin van "We wéten nu onderhand wel wat het probleem is. Help ons eerder zoeken hoe het nu wél beter kan...". We werden geappelleerd op onze verantwoordelijkheid om de actoren in het veld, die dreigden ontmoedigd achter te blijven, ook prak-

tisch vooruit te helpen. Met het project SCHOOL+ willen we precies deze uitdaging aangaan...

### Het project SCHOOL+

Cera en de Stichting Koningin Paola werkten al meerdere jaren samen rond het programma 'School van de Hoop', waarin vernieuwende onderwijsprojecten gesteund worden die de maatschappelijke integratie van leerlingen in een moeilijke sociale omgeving willen bevorderen. Met het project SCHOOL+ willen we deze bestaande beweging uitbreiden en versterken. De doelgroep omvat alle Belgische scholen die zich willen inzetten voor een meer effectief onderwijs voor sociaal achtergestelde groepen, en hun partners (centra voor leerlingenbegeleiding, lokale overheden, socio-culturele organisaties, enzovoort).

SCHOOL+ wil door combinatie van verschillende elementen een daadwerkelijke, duurzame en structurele impact bekomen op (sociaal) gelijke kansen in het onderwijs. De kracht van het concept moet berusten op twee pijlers:

- Een strategische visie binnen een algemeen theoretisch referentiekader, onderbouwd door een wetenschappelijk verantwoorde analyse van de problematiek.
- Een positieve 'bottom-up' benadering door middel van een campagne, waarbij scholen en andere onderwijsactoren van elkaars praktijk leren in plaats van ontmoedigd te worden door kritiek of bedolven te worden onder regelgeving.

Voor alle duidelijkheid: SCHOOL+ is géén financieringsbron, maar een 'lerend netwerk', waarin het HIVA zijn wetenschappelijke knowhow met betrekking tot gelijke onderwijskansen ter beschikking stelt van het praktijkveld.

### Algemeen theoretisch referentiekader

In het algemeen theoretische referentiekader dat als rode draad doorheen het project SCHOOL+ loopt (Nicaise, 1997, 2000, 2001), staan volgende drie begrippen centraal: ongelijke kansen, ongelijke behandeling en ongelijke uitkomsten. Ze spelen een sleutelrol in het begrijpen en verklaren van het probleem van sociale ongelijkheid in het onderwijs.

*Ongelijke kansen* zijn de achterstellingfactoren die spelen aan de zogenaamde 'vraagzijde' van het onderwijs. Het gaat om allerlei factoren in het gezin en de sociale omgeving van de leerling zelf, die de onderwijskansen bevorderen of hypothekeren: de pedagogische draag-



kracht van de ouders, de gezondheid van de leerling, het sociaal netwerk en cultuurpatroon van het gezin, de stabiliteit en veiligheid van de leefomgeving, het materieel comfort en de schoolkosten. Het zijn de randvoorwaarden die een succesrijke schoolloopbaan bepalen, en die we kunnen samenvatten onder de gemeenschappelijke noemer van 'de vier vermogens' van het gezin: het materiële vermogen, het menselijk kapitaal, het sociale en het culturele kapitaal.

Maar ook aan de 'aanbodzijde' zijn achterstellingfactoren te vinden. Het is een illusie te denken dat het onderwijs 'neutraal' reageert op de sociale verschillen in de vraag naar onderwijs. Naast ongelijke kansen is er ook sprake van *ongelijke behandeling* of discriminatie, al dan niet bewust. Zo is bijvoorbeeld het Mattheuseffect welbekend: leerkrachten investeren uit zogenaamde efficiëntieoverwegingen meer in sterkere leerlingen. Ook het Pygmalioneffect is een voorbeeld: de verwachtingen van leerkrachten omtrent hun leerlingen beïnvloeden het gedrag van beide partijen in die mate dat zij zichzelf uiteindelijk gaan bevestigen. Kansarme leerlingen, die vanuit het middenklasseperspectief van leerkrachten 'vreemd' zijn, zijn hiervan het slachtoffer. De kloof tussen de onderwijs- en de kansarme wereld is zo groot dat er gemakkelijk misverstanden ontstaan, die leiden tot vooroordelen over de mogelijkheden. Kansarme leerlingen worden vaak onderschat en krijgen zo minder kansen. Ook het onderwijscurriculum zelf is verre van neutraal. Het bouwt voornamelijk verder op theoretische en symbolische kennis, meer dan op instrumentele kennis, terwijl in lagere sociale milieus juist die instrumentele kennis meer aanwezig is dan de twee andere soorten.

Deze ongelijke kansen en ongelijke behandeling leiden tot *ongelijke uitkomsten* voor jongeren uit de sociaal achtergestelde groepen. Zij halen gemiddeld minder profijt uit het onderwijs.

Doorheen het project SCHOOL+ worden de strategieën die scholen en hun partners kunnen ontwikkelen om meer effectief onderwijs te realiseren voor deze groep van jongeren, systematisch gesitueerd in dit referentiekader. We spreken respectievelijk van strategieën voor meer gelijke kansen, voor meer gelijke behandeling en voor meer gelijke uitkomsten:

- Strategieën voor meer gelijke kansen: deze moeten in de mate van het mogelijke de ongelijkheden compenseren die voortvloeien uit ongelijkheden in materieel vermogen, en menselijk, sociaal en cultureel kapitaal waaruit leerlingen kunnen putten in hun gezinsomgeving. Voorbeelden van dergelijke strategieën zijn de brede school, het afbouwen van materiële drempels, en de implementatie/opvolging van de leerplicht.
- Strategieën voor meer gelijke behandeling: deze moeten bewuste en onbewuste discriminaties binnen de schoolmuren wegwerken. Voorbeelden hier zijn het versterken van leerlingenrechten, solidariteitsbevordering onder leerlingen, curriculumhervormingen, pedagogische innovaties, het versterken van de contacten school-ouders-buurt, intercultureel onderwijs, inclusief onderwijs, en aandacht voor kansarmoede in de lerarenopleiding.
- Strategieën voor meer gelijke uitkomsten: deze moeten ertoe bijdragen dat binnen de diversiteit in uitkomsten de sociale component zoveel mogelijk wordt weggerukt. Het gaat om bijkomende inspanningen, selectief gericht op kansengroepen, onder de vorm van o.a. onderwijsvoorrangsbeleid en differentiatie. Ook alternatieve leerroutes en tweedekansscholen passen in deze groep van strategieën.

## Vijf elementen

Het project SCHOOL+ omvat vijf concrete elementen. Enkele ervan zijn al gerealiseerd, de andere zullen in de loop van het schooljaar 2005-2006 worden uitgewerkt.

### 1. Een handleiding voor vernieuwende projecten

Een eerste realisatie van SCHOOL+ is de publicatie *Gelijke onderwijskansen: we doen er wat aan, maar hoe? Handleiding voor vernieuwende projecten* (Ruelens, Nicaise & Desmedt, 2005). Met deze handleiding willen we scholen ondersteunen bij het werven van bijkomende middelen voor het opzetten van vernieuwende projecten. Vaak volstaan de reguliere subsidies immers niet om alle initiatieven van scholen mogelijk te maken.

De handleiding bevat twee onderdelen: een inhoudelijk deel en een deel over de financiering van initiatieven.

In het eerste inhoudelijke deel schetsen we het algemeen theoretisch referentiekader dat we ook hierboven beschreven. Het biedt een kader om de bevordering van sociale gelijkheid in het onderwijs strategisch aan te pakken. Zo'n strategische visie is belangrijk om naast het kortetermijnperspectief ook het langetermijnperspectief aan te houden, en om elke actie te kaderen binnen een totaalbenadering, ook al blijven acties om praktische redenen vaak beperkt tot één bepaalde invalshoek. Verder worden de verschillende strategieën voor gelijke kansen, voor gelijke behandeling en voor gelijke uitkomsten kort toegelicht en geïllustreerd aan de hand van de laureaten van het programma 'School van de Hoop' van de Stichting Koningin Paola.

In het tweede deel gaan we dan in op strategieën om financiële middelen te werven. Die starten bij de keuze voor een bepaald type van middelen: Kiezen we voor subsidies of sponsoring, of misschien beter beide? Kan sponsoring op school? Verder zetten we uiteen welke weg kan gevolgd worden eenmaal het type middelen bepaald is. Hoe motiveer je geldschieters? Waar moet je op letten bij de voorbereiding van een dossier? Hoe onderhandel je? De zoektocht naar middelen is vaak een doorlopende opdracht. Daarom geven we ook tips om bij de uitwerking van een project al perspectieven in te bouwen naar toekomstige middelen. In bijlage bieden we





tot slot een uitgebreid overzicht van mogelijke financieringsbronnen: van overheidssubsidies, over stichtingen, tot mecenen van bedrijven.

## 2. Een website: [www.school-ecole-plus.be](http://www.school-ecole-plus.be)

Deze website bevat alle informatie over het project en wordt het centrale informatiepunt van het 'lerend netwerk'. Nu kan de handleiding er bijvoorbeeld al vrij gedownload worden.

Het paradepaardje van de website wordt echter de onlinedatabank van achtergrondliteratuur, vormingsmateriaal en goede praktijkvoorbeelden. De bedoeling is dat het een voortdurend aangroeiend bestand wordt. Indien scholen, of hun partners, zelf informatie - en vooral dan informatie over hun eigen projecten - aan de databank willen toevoegen, kunnen ze die altijd via mail aan SCHOOL+ bezorgen. Omdat ervaringsuitwisseling tot de essentie van dit platform behoort, zijn het vooral deze goede praktijkvoorbeelden waar we naar op zoek zijn.

## 3. Thematische vormings- en ontmoetingsdagen

Omdat SCHOOL+ een actief platform voor informatie- en ervaringsuitwisseling wil zijn, worden er vanaf het schooljaar 2005-2006 een reeks thematische vormings- en ontmoetingsdagen georganiseerd. Elk van die dagen zal gewijd worden aan één of meerdere strategieën ter bevordering van sociale gelijkheid in het onderwijs. Telkens zullen deze strategieën toegelicht worden door experts, waarna scholen of andere organisaties die deze strategie reeds met succes toepassen, komen getuigen over hun ervaringen.

We richten ons tot alle mogelijke geïnteresseerden: leerkrachten en scholen natuurlijk, maar ook beleidsmakers, administratie, pedagogische begeleiding, inspectie, ouderverenigingen, centra voor leerlingenbegeleiding, lokale overlegplatforms, welzijnsorganisaties, socio-culturele organisaties, sociale partners, armenverenigingen, de integratiesector, enz.

Vanaf eind augustus 2005 verschijnt het programma van deze vormings- en ontmoetingsdagen op de website.

## 4. Een handboek over verschillende strategieën om sociale ongelijkheid in het onderwijs aan te pakken

Dit handboek wordt een 'Belgische' versie van 'The right to learn' (Nicaise, ed., 2000), een boek dat eerder al de Europese praktijken op het vlak van ongelijkheidsbestrijding in het onderwijs schetste. Het algemeen theoretisch referentiekader wordt er uitgebreid toegelicht, waarna vervolgens elk hoofdstuk van het boek zal gaan over één welbepaalde strategie.

Elk hoofdstuk zal worden geschreven door één of twee Belgische onderzoekers met bijzondere ervaring op dit specifieke terrein. Daarnaast zullen twee ervaren onderwijs-journalisten (Kathy Lindekens voor Vlaanderen en Donat Carlier van Alter Educ voor Wallonië) voor elk hoofdstuk twee voorbeelden van goede praktijken uit het Belgische onderwijslandschap analyseren. We richten ons hiermee op een breed publiek van geïnteresseerden. Concreet zullen de teksten van dit handboek input vormen voor de vormings- en ontmoetingsdagen, en vervolgens zullen de verzamelde reacties verwerkt worden in het definitieve manuscript. Op deze manier streven we een optimale kruisbestuiving tussen theorie, onderzoek en praktijk na.

Dit boek zal verschijnen in het najaar van 2006.

## 5. Advies op maat

Vanaf 01 oktober 2005 zal SCHOOL+ ook heel gericht, op maat van individuele scholen en hun partners, advies verstrekken over oplossingsstrategieën voor de grote knelpunten die sociale achterstelling met zich meebrengt. Dit advies zal complementair zijn met de rol van de centra voor leerlingenbegeleiding, de pedagogische begeleidingsdiensten en het Steunpunt GOK. SCHOOL+ zal zich toespitsen op kortstondige, zeer gerichte interventies, niet op procesbegeleiding. Voorbeelden van adviesvragen kunnen zijn: Hoe spelen we beter in op de behoeften en cultuur van zigeunerkinderen? Hoe bouwen we een contact op met allochtone ouders? Hoe vermijden we dat onze school een concentratieschool wordt? Wat kunnen we doen aan de problematiek van schoolkosten en onbetaalde rekeningen? Hoe starten we met een bredeschoolproject? Voor dit advies zullen aan de school instapkosten worden aangerekend (250 euro voor een kleine school, 500 euro voor een grote school).

## Tot slot

We hopen dat we met SCHOOL+, door de synergie van deze diverse elementen, uiteindelijk kunnen bijdragen tot netwerkvorming rond kansenbevordering op school. We willen vooral een concreet en positief antwoord bieden op de ontmoediging van actoren die, geïsoleerd en met gebrek aan know-how, zich dreigen neer te leggen bij de bestaande uitsluiting uit het onderwijs.

**Ella DESMEDT & Ides NICAISE**

Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA)

Parkstraat 47 - 3000 Leuven

[Ella.Desmedt@hiva.kuleuven.be](mailto:Ella.Desmedt@hiva.kuleuven.be)

[www.school-ecole-plus.be](http://www.school-ecole-plus.be)

## Literatuur

- DE RICK, K. & NICAISE, I., De leerplicht tot 18 als armoedepreventie: een balans na 20 jaar. In J. VRANKEN, K. DE BOYSER, D. DIERCKX (red.), *Jaarboek Armoede en Sociale Uitsluiting*, Leuven, Acco, 2004; 107-121.
- DOUTERLUNGNE, M., VAN DE VELDE, V., RUBBRECHT, I., VAN VALCKENBORGH, K., LAUWEREYS, L., NICAISE, I., VAN DAMME, J., *Ongekwalficeerd: zonder paspoort. Een onderzoek naar de omvang, karakteristieken en aanpak van de ongekwalficeerde uitstroom*, Leuven, HIVA, 2001.
- DUPRIEZ, V. & VANDENBERGHE, V., *L'école en Communauté Française de Belgique: de quelle inégalité parlons-nous? Les cahiers de recherche en éducation et formation*, UCL: GIRSEF & CPU, 2004, 27.
- GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Contrat Stratégique pour l'Éducation*, 21 janvier 2005.
- GROENEZ, S., VAN DEN BRANDE, I., NICAISE, I., *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse Onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudies van Belgische Huishoudens*, LOA-rapport nr. 10, Leuven, Steunpunt LOA 'Loopbanen doorheen onderwijs naar de arbeidsmarkt', 2003.
- GROENEZ, S., *Gekregen of verdiend? Ongelijkheid op school: omvang, oorzaken en gevolgen*, *School en samenleving*, 2004, afl 6; 53-75.
- NICAISE, I., *Armoede op school. Oorzaken en remedies*, *Schoolleiding en -begeleiding*, 1997, 19; 1-38.
- NICAISE, I., (red.) *The right to learn. Educational strategies for socially excluded youth in Europe*, Bristol, The Policy Press, 2000.
- NICAISE, I., *Onderwijs en armoedebestrijding: op zoek naar een nieuwe adem*. In J. VRANKEN e.a., *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2001*, Leuven, Acco, 2001.
- NICAISE, I., *Armoede op school: oorzaken en remedies*. In M. VAN DEN HOUTE e.a. (red.), *Schoolleiding en -begeleiding (losbladig)*, 1997, Antwerpen, Kluwer, Aflevering 19.
- OECD, *Learning for tomorrow's world - First results from PISA 2003*, 2004.





Armoede is in de eerste plaats een maatschappelijk probleem dat niet alleen te maken heeft met een tekort aan financiële mogelijkheden. Er zijn bij de betrokkenen inderdaad tekorten op materieel vlak maar evenzeer op sociaal en emotioneel gebied waardoor ze zich in ongunstige voorwaarden bevinden om aan hun eigen toekomst en die van hun kinderen te werken. Gezien het een maatschappelijk probleem is, verandert de armoedeproblematiek ook samen met de maatschappij. Deze **WEBWIJS** richt de focus speciaal – maar niet uitsluitend – op deze thematiek. Je zal de armoedethematiek dan ook in bijna alle rubrieken tegenkomen.

## Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

**Armoede en maatschappelijke uitsluiting** is een complex probleem. Mocht je eraan twijfelen: armoede bestaat nog, maar onder een heel andere vorm dan vijftig jaar terug. Klik maar even "beeld je in" aan van [www.armoede.be/armoede/](http://www.armoede.be/armoede/) of test je kennis over dit onderwerp en vul één of alle vier de quizzes in. Op deze website vind je ook heel wat thema's die met deze problematiek te maken hebben: inkomen, onderwijs, werk, wonen, gezondheid, participatie, gezin, recht, cultuur en ten slotte maatschappelijke dienstverlening

**Het Steunpunt allochtone meisjes en vrouwen** is sinds 2000 een onafhankelijke organisatie die zich als gelijke kanseninitiatief richt naar alle allochtone meisjes en vrouwen in Vlaanderen en Brussel. Op deze website is heel wat nuttige informatie te vinden over deze genderthematiek en dit onder de vorm van dossiers, publicaties, agenda,... Er zijn onderwerpen te over: georganiseerde huwelijken, hoofddoek, gezinshereniging, opvoedingsondersteuning, de nieuwe moudawana, interculturalisering, gemengde relaties,... Als hulpverlener is het een rijke informatiebron en voor de jongeren – en vooral maar niet alleen voor de meisjes – een mooie spiegel waarin ze zichzelf kunnen herkennen. <http://www.samv.be/>

## Jeugd- en jongerenwerking

**Word wat je wil** is een initiatief van de DIVA (Dienst Informatie Vorming en Afstemming) – een gezamenlijk project van het Departement Onderwijs, VDAB, SoCius, VIZO en Syntra – en richt zich tot meerderjarigen die op zoek zijn in het kader van levenslang- en levensbreed leren (LLL) naar verdere studie- of opleidingsmogelijkheden. De DIVA heeft een zeer efficiënt zoekinstrument ontworpen om de jongere te helpen bij het maken van een keuze in een rijk en gevarieerd studie- en opleidingsaanbod binnen het volwassenenonderwijs. Je kan ermee op zoek gaan naar een bepaalde cursus of opleiding, maar eveneens naar het aanbod van een bepaalde organisatie in eigen buurt. Voor het zoeken naar een cursus/opleiding kan je zoeken op vier parameters: per thema of per trefwoord, per regio, per cursus-periode en/of dagmoment en per afgeleverd studiebewijs. Je krijgt tevens aangegeven met welke leervorm gewerkt wordt en wat de leervorm inhoudt: groepsleren, contactleren, klassikaal leren, open leren, afstandsleren, webleren, gemengd leren, ervaringsleren, leertijd of stageovereenkomst. [http://www1.wordwatjewil.be/cursus\\_en\\_opleiding/publiek/controller](http://www1.wordwatjewil.be/cursus_en_opleiding/publiek/controller)

## Juridisch: jongerenrechten en plichten, jeugdhulp

**Het inschrijvingsrecht** dat gelijke kansen op onderwijs wil waarborgen, wordt bijgestuurd. Deze bijsturing zal gelden vanaf het schooljaar

2006-2007. De inschrijvingen kunnen maar vanaf de eerste schooldag van het voorgaande schooljaar. Voor het schooljaar 2006-2007 geldt uitzonderlijk dat ten vroegste op 9 januari 2006 kan ingeschreven worden.

[http://ond.vlaanderen.be/schooldirect/BL502/GOK\\_wijziging.htm](http://ond.vlaanderen.be/schooldirect/BL502/GOK_wijziging.htm) Wie echt het fijne ervan wil weten, vindt dit in de wijziging van het GOK-decreet op <http://www.ond.vlaanderen.be/GOK/>

**De Zelfhulpgroep Schuldoverlast, Sociale en Juridische Begeleiding (SSJB)** is een volledig belangeloos en onafhankelijk werkende vereniging van vrijwilligers. Het is een nieuw fenomeen – eigen aan een consumptiemaatschappij met veel reclame, verleiders en kredietfaciliteiten, maar ook omwille van de stijgende levensduur – dat ook jongeren met schuldoverlast te kampen hebben, waardoor ze uiteindelijk in de armoede kunnen belanden. Dit initiatief adviseert en begeleidt mensen – voornamelijk individueel – bij hun problemen die zowel maatschappelijk, sociaal, financieel of juridisch kunnen zijn. Ze trachten bijvoorbeeld de schuldoverlast, in overleg met de persoon zelf, op te lossen zonder in een uitzichtloze spiraal van nieuwe leningen of zonder in samenvoeging van leningen terecht te komen.

<http://www.zelfhulpgroepschuldoverlastssjb.centerall.com/index.php>

**Jeugdvakantie-uitkeringen** is een wettelijke regeling voor alle afgestudeerden die onmiddellijk na het beëindigen van hun studies aan de slag gaan. Deze regeling laat toe – om onder bepaalde voorwaarden – een aantal bijkomende vakantiedagen uit te betalen ter aanvulling op de door de werkgever betaalde vakantiedagen. Heb je hier recht op, wat moet je hiervoor doen, om welk bedrag gaat het,...? Je vindt het antwoord op

<http://www.hvw.fgov.be/NL/Alloc/Jeugdvakantie.htm>

## Onderwijs, vorming en opleiding

Het belang voor het gelijke kansenbeleid van een goede aansluiting van het leerplichtonderwijs op **het volwassenenonderwijs** en omgekeerd moet hier niet betoogd noch bepleit worden. "CVO's en CBE's bundelen krachten" onder dit motto lanceert de regering haar nieuw beleid terzake. CVO staat voor Centrum voor Volwassenenonderwijs en CBE voor Centrum voor Basiseducatie. Bij de herstructurering van deze centra worden 14 consortia voorzien voor heel Vlaanderen. Deze consortia moeten binnen hun regio een zo volwaardig mogelijk – en modulair uitgebouwd aanbod – realiseren op de drie onderwijsniveaus: basiseducatie, secundair volwassenenonderwijs en tertiair volwassenenonderwijs voor sociale promotie en lerarenopleiding.

[http://ond.vlaanderen.be/schooldirect/BL502/VO\\_nota.htm](http://ond.vlaanderen.be/schooldirect/BL502/VO_nota.htm)

Wil je er echt alles van weten, dan vind je de nodige informatie in de conceptnota voor het nieuwe decreet op het volwassenenonderwijs.

<http://onderwijs.vlaanderen.be/beleid/nota/conceptVO.pdf>

Dat de school ook een deel van het probleem vormt in de armoedethematiek mag wel blijken uit het feit dat 20% van de gezinnen **de schoolfacturen** niet aankunnen. Je zou bepaalde scholen zelf gaan verdenken een kunstmatige drempel in te bouwen in hun toelatingsbeleid om kinderen uit bepaalde middens te weren. In elk geval zou de toelichting bij de schoolfactuur voor het gezin een integraal onderdeel mogen vormen van de inschrijvingsprocedure, even belangrijk als het onderteekenen van het pedagogisch project en het schoolreglement. De schoolfactuur voor het gezin vraagt om een beleid van de school. Dat er heel wat kan ondernomen worden op school kan je vernemen op de website van de vzw Schulden op School: <http://sos.welzijn.net>

Het is niet altijd eenvoudig om op school gezinnen te onderkennen die het niet gemakkelijk hebben om hun eigen maatschappelijke integratie en die van hun kinderen veilig te stellen. Het is ook heel delicaat om deze gezinnen de nodige ondersteuning te geven zonder deze ge-



zinnen in hun zelfwaardergevoel te kwetsen. Een heel mooi werkinstrument – dat meer toelaat dan de titel laat vermoeden – vind je in **"Signaallijst Kansarmoede"** van het schoolopbouwwerk van de stad Turnhout. Deze signaallijst is een zeer goed werkinstrument voor het MDO op school, vooral als er ook externe deskundigen bij ingeschakeld worden. <http://www.turnhout.be/schoolopbouwwerk/#>

**School zonder uitsluiting** is een project, in het kader van de nascholing, dat opgestart werd door "Welzijnszorg, armoede uitsluiten vzw". Het project is gericht op basisscholen, die armoede en sociale uitsluiting bespreekbaar willen maken. Je vindt dit project op de deelsite: Jongeren en onderwijs. <http://www.welzijnszorg.be/jongeren/>

## Onderzoek

Armoede – gezien als een maatschappelijk probleem – is heel moeilijk te definiëren. In het verleden werd er uitsluitend gekeken naar de financiële inkomsten van de persoon om uit te maken of iemand hulpbehoevend was. Dit is duidelijk een te enge benadering van het maatschappelijk fenomeen. Vandaag wordt de oplossing gezocht in **indicatoren voor armoede en maatschappelijke uitsluiting**. Onder indicatoren worden de maatschappelijke kenmerken verstaan die verwijzen naar een verhoogd risico op maatschappelijke uitsluiting. De klus werd geklaard door het Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting en is te vinden in hun eindrapport "Een andere benadering van armoede-indicatoren: onderzoek-actie-voorming". <http://www.armoedebestrijding.be/publicatiessteunpuntindicatoren.htm>

**Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen vzw** is een initiatief dat zich richt tot ieder die bereid is naar de armsten te luisteren om samen met hen te ijveren voor duurzame en structurele veranderingen die de eerbiediging van de rechten van elke mens waarborgen. De methode van de dialoog staat centraal in hun werking. Het betreft hier een Gents initiatief, maar het is ook van betekenis voor heel Vlaanderen omwille van zijn Onderzoeks- en Documentatiecentrum (ODC) <http://www.armenaanhetwoord.be/pub/index.htm>

In de samenleving is er wel altijd aandacht geweest voor de armen. Het bestaan ervan werd zelfs ooit gelegitimeerd omwille van de naastenliefde. Vandaag nu de principes van gelijkheid en mondigheid van de burger gelden, wordt het probleem anders bekeken. Nu komt het erop aan pro-actief te werken en te verhinderen dat mensen maatschappelijk uitgerangeerd worden en, waar het toch gebeurd is, deze mensen hun verloren identiteit terug te geven. Wie meer wil weten over hoe men nu meer vertrekt vanuit de mondigheid van de armen, vindt een mooi voorbeeld in **de historiek van ATD-vierde beweging**. [http://www.thesis.net/armsten/armsten\\_inleiding.htm](http://www.thesis.net/armsten/armsten_inleiding.htm)

## Organisaties

**Het Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting** heeft een wettelijk kader en heeft specifieke beleidsvoorbereidende opdrachten die het moet realiseren in overleg met verenigingen waarin de armen het woord voeren. Deze opdrachten zijn:

- informatie over bestaansonzekerheid, armoede, sociale uitsluiting en toegang tot de rechten te inventariseren, te systematiseren en te analyseren op basis van indicatoren;
- structureel overleg te organiseren met de verenigingen waar armen het woord nemen en met andere private of openbare actoren die op dit vlak deskundig zijn;
- om de twee jaar *een verslag* op te maken op basis van een structureel overleg met de verenigingen waar armen samenkomen en andere private of openbare actoren die op dit vlak deskundig zijn;
- adviezen, aanbevelingen en concrete voorstellen uit te brengen over ieder vraagstuk dat betrekking heeft op armoedebestrijding.

<http://www.armoedebestrijding.be/>

**Het Vlaams Netwerk van Verenigingen waar armen het woord nemen**, is zowat de hoofdspreekpartner voor het beleid. Het is de opvolger van het Vlaams Forum Armoedebestrijding. De verenigingen in het Vlaams Forum hebben reeds op 18 april 2002 beslist om alle werkzaamheden van het Vlaams Forum over te dragen aan het Vlaams Netwerk en met alle verenigingen over te stappen in het Vlaams Netwerk, zoals ook bij de oprichting op 9 mei gebeurd is. Daarom vind je deze website van het Vlaams Netwerk ook documenten uit de periode van het Vlaams Forum. Het Vlaams Netwerk werkt immers verder op de standpunten en werkzaamheden van het Vlaams Forum, naast de nieuwe op-

drachten die het heeft meegekregen op basis van het decreet armoedebestrijding van 12 maart 2003. <http://www.vlaams-netwerk-armoede.be/>

**Er is niet alleen het Vlaams Netwerk** dat actief is maar ook nog tal van organisaties en initiatieven die zich inzetten voor maatschappelijke integratie. Het gaat om zowel privé- als om publieke organisaties maar ook om gewone verenigingen en organisaties die een speciaal project hebben opgestart en aangemeld.

Wil je hierover een overzicht dan kan je dat vinden op <http://www.armoede.be/organisaties/>

## Overheid

**Het Europees beleid voor sociale integratie** werd in Lissabon vastgelegd. De lidstaten zijn er namelijk van overtuigd dat de modernisering van de economie gepaard dient te gaan met de bevordering van de samenhang in de maatschappij en vooral met een open coördinatiemethode die op voorkoming en bestrijding van armoede en sociale uitsluiting gericht is. Het doel van de nieuwe reeks nationale actieplannen voor sociale integratie (NAP's/integratie) is dan ook om het beleid en de strategieën ter bestrijding van armoede en sociale uitsluiting van de lidstaten te analyseren en te intensiveren. Je vindt hier dan ook de verschillende nationale actieplannen van de verschillende lidstaten voor 2003 met hun sterke en zwakke punten. <http://europa.eu.int/scadplus/leg/nl/cha/c10616.htm>

**De Europese ziekteverzekeringskaart** is zowat de SIS-kaart van de Europese Unie. Het is een noodzakelijk document voor jongeren die zich tijdens de vakantieperiode vlot verplaatsen binnen de Unie (+ Zwitserland). De Europese Raad heeft in Barcelona in 2002 hiertoe beslist en de Commissie heeft dan een voorstel uitgewerkt dat goedgekeurd werd in 2003 en dat vanaf 1 juni 2004 in werking werd gesteld voor België. De Europese ziekteverzekeringskaart is te verkrijgen via de eigen ziekenkas.

Meer hierover op [http://socialsecurity.fgov.be/NL/nieuws\\_publicaties/nieuwsoverzicht/mei\\_05.htm#10](http://socialsecurity.fgov.be/NL/nieuws_publicaties/nieuwsoverzicht/mei_05.htm#10)

**Het algemeen verslag over de armoede** is een mijlpaal in het armoedebeleid van ons land. Het werd opgesteld in opdracht van de minister van Maatschappelijke Integratie door de Koning Boudewijnstichting, de afdeling OCMW van de Vereniging van Belgische Steden en Gemeenten en ATD-Vierde Wereld. Het rapport zelf is uitverkocht maar de tekst is op de website van de Koning Boudewijnstichting te consulteren. [http://www.kbs-frb.be/code/page.cfm?id\\_page=153&id=77&lang=NL](http://www.kbs-frb.be/code/page.cfm?id_page=153&id=77&lang=NL)

**Maatschappelijk debat 10 jaar na het Algemeen Verslag over de Armoede april 2005**

Om nog een meer actueel beeld te krijgen over de stand van het huidige armoedebeleid is dit debat een must. Je vindt het op <http://www.armoedebestrijding.be/debat10jaarAVA.htm>

## Sociaal-cultureel werk

Het Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA) heeft in overleg en samenwerking met andere instanties (o.a. de Stichting Koningin Paola) het initiatief genomen om **School +** op te starten. Het is een uitvloeisel van het project "School van de Hoop". Hiermee wil het HIVA ondersteuning geven aan scholen – aan beide zijde van de taalgrens – die vernieuwende onderwijsprojecten willen opstarten in verband met de maatschappelijke integratie van leerlingen in een moeilijke sociale omgeving. Je vindt er onder vier rubrieken heel wat informatie: een handleiding voor het opstarten van een project, vormings- en ontmoetingsdagen, een databank en vanaf oktober 2005 zelfs adviesmogelijkheden op maat. <http://www.school-ecole-plus.be/>

**De brochure "Bruggen over woelig water"** heeft als ondertitel de vraag: (Hoe) kunnen de hulpverlening, het middenveld en de media helpen om de kloof tussen armen en de rest van de samenleving te overbruggen? Deze brochure is een uitgave van de Onderzoeksgroep Armoede, Sociale Uitsluiting en de Stad (OASes) van de Universiteit Antwerpen. Ze houdt een aantal aanbevelingen in voor de actoren in de omgang met de betrokken doelgroep met als achtergrondidee dat er om uit de armoede te geraken meer nodig is dan een inkomen, een job of een opleiding. Pas als deze instrumenten gepaard gaan met nieuwe relaties en sociale netwerken en de bijhorende emotionele ondersteuning, is er kans op slagen. [http://www.ua.ac.be/main.asp?c=\\*OASes&n=24931&ct=024412&e=t60496](http://www.ua.ac.be/main.asp?c=*OASes&n=24931&ct=024412&e=t60496)

Jan TALLON  
[jan.tallon@telenet.be](mailto:jan.tallon@telenet.be)





## AGENDA EN DOCUMENTATIE

### Stevig Op de Werkvloer. "Methode met didactisch - pedagogische hulpmiddelen voor motivatie- en attitudetraining aan risicjongeren"

Als afsluiter van het Europees Leonardo da Vinci proefproject op het kruispunt van onderwijs, tewerkstelling en welzijn: 'Stevig Op de Werkvloer', organiseert het Pedagogisch Centrum Wagenschot vzw met de partners van het project een slotconferentie op vrijdag **25 november 2005**.

Gedurende drie jaar hebben partners uit België, Estland, Nederland en Spanje getracht een antwoord te vinden op volgende vragen: Hoe kunnen we risicjongeren motiveren om hun opleiding te voltooien en hen aldus betere toegangs- en slaagkansen te geven op de arbeidsmarkt? Welke dynamiek is er nodig om hen te motiveren en hoe moet dit aangewend worden om de juiste attitudes aan te leren?

Na de verkenningsperiode en het eigenlijke onderzoek, werd een methodiek ontwikkeld. Deze werd tijdens een schooljaar getest in de verschillende partnerlanden. Na feedback en analyse van de resultaten van de implementatie, is een definitieve methode beschikbaar. De eindresultaten worden aangeboden op cd-rom met didactische en pedagogische hulpmiddelen voor motivatie- en attitudetraining aan risicjongeren en een praktijkgerichte training voor opleiders.

Dit eindevenement richt zich voornamelijk tot onderwijs, tewerkstellingsinitiatieven, organisaties en bedrijven die stil staan bij bovengenoemde vragen. Iedereen is van harte welkom: leerkracht, opvoeder, trainer, personeelschef, directie,... Deelnemen aan deze eindconferentie is volledig gratis en u ontvangt op het einde van de conferentie uw gratis exemplaar van de cd-rom.

U kan zich inschrijven op de website [www.sosfloor.be](http://www.sosfloor.be) het aantal plaatsen is beperkt.

### Bachelor na bachelor: Orthopedagogisch Management

De Bachelor na Bachelor Orthopedagogisch Management wil leidinggevendende vormen die - als hoofdopvoeder, groepschef, coördinator, directie, enz. een verantwoordelijke functie (willen) uitoefenen in het orthopedagogisch werkveld.

De Bachelor na bachelor Orthopedagogisch Management richt zich tot hulpverleners die, als (toekomstige) leidinggevendende in een orthopedagogische setting, willen weten op welke vlakken hun kwaliteiten liggen en die handvatten aangereikt willen krijgen om zichzelf verder te ontwikkelen.

Kandidaat studenten hebben een diploma hoger onderwijs (of equivalent), hebben (werk)ervaring in het orthopedagogisch werkveld én oefenen een leidinggevende functie uit of ambiëren een leidinggevende functie in het orthopedagogisch werkveld.

Deze BANABA wordt georganiseerd door de opleidingen orthopedagogie van de associatie K.U.Leuven en start in januari 2006. De betrokken hogescholen zijn KATHO, EHSAL en KHLIM, en men kan de cursus volgen in Kortrijk, Hasselt of Brussel. Cursisten kunnen de opleiding spreiden over minimum 2 jaar en maximum 5 jaar. Voor meer info en een brochure kan u terecht bij:

- KATHO - departement sociaal-agogisch werk (IPSOC), Doorniksesteenweg 145, 8500 Kortrijk, tel.: 056/264 150, fax: 056/215 803, of via een e-mail naar [eva.cornelis@katho.be](mailto:eva.cornelis@katho.be);

- EHSAL - departement sociaal-agogisch werk, campus Parnas, Stationstraat 301, 1700 Dilbeek, tel.: 02/466 51 51 of via een e-mail naar [mieke.gesquiere@ehsal.be](mailto:mieke.gesquiere@ehsal.be) of

- KHLIM - departement sociaal-agogisch werk, Oude Luikerbaan 79, 3500 Hasselt, tel.: 011/288 270, fax: 011/288 279 of via een e-mail naar [liesbeth.lenie@saw.khlim.be](mailto:liesbeth.lenie@saw.khlim.be)

### Opleiding tot counselor vanuit de ervaringsgerichte benadering

Deze opleiding richt zich tot diegenen die tegenover anderen in een professionele hulpverlenende, vormende of begeleidende relatie staan. Het betreft hier een brede doelgroep: huisartsen, maatschappelijk werkers, personeelswerkers, HR managers, loopbaanadviseurs, psychologen, pedagogen, psychologisch assistenten, opvoeders, leerkrachten, verpleegkundigen, pastoraal werkers, lekenraadgevers, logopedisten, ergotherapeuten, kinesisten, enz.

De opleiding start in oktober 2005 en duurt 3 jaar. Meer informatie en uitgebreide folders vindt u op de website [www.aula.com/fms](http://www.aula.com/fms) of via Faculteit voor mens en Samenleving, Stationsstraat 82, 2300 Turnhout, tel.014/41 53 98, e-mail: [fms@aula.com](mailto:fms@aula.com).

### Website 'sociale voordelen en tegemoetkomingen' provincie Limburg

Nogal wat zieke, arme, oudere, gehandicapte of werkloze mensen hebben recht op sociale voordelen en premies van de federale, Vlaamse of provinciale overheid, maar weten dit niet. Om die reden heeft de provincie Limburg een website sociale voordelen en tegemoetkomingen ontwikkeld, samen met het Limburgs Steunpunt OCMW's en Dynamo. Surf naar [www.limburg.be/socialevoordelen](http://www.limburg.be/socialevoordelen) en je vindt alle voordelen op een rijtje. Zowel burgers als hulpverleners kunnen van deze website gebruik maken.

### [www.jeugdrecht.be](http://www.jeugdrecht.be) is online!

Als je werkt met kinderen en jongeren dan weet je dat juridische vragen op allerlei terreinen kunnen opduiken. Betrouwbare en begrijpbare informatie over de wetgeving inzake jeugdrecht is noodzakelijk. Niet alleen voor de hulpverleningspraktijk, maar ook om kinderen en jongeren zelf correct te informeren. Om u als (potentiële) gebruiker in staat te stellen deze informatie over een brede waaier aan thema's inzake jeugdrecht digitaal op te vragen, hebben het Steunpunt Algemeen Welzijnswerk en de Ondersteuningsstructuur Bijzondere Jeugdzorg samengewerkt en de website [www.jeugdrecht.be](http://www.jeugdrecht.be) ontwikkeld. Het is een thematische website die vanuit een juridische invalshoek informatie geeft over de rechtspositie van kinderen en jongeren aan de hand van concrete knelpunten die voorkomen in de dagelijkse hulpverleningspraktijk.

Alle geïnteresseerden en abonnees kunnen zich registreren op de website. Na betaling van het jaarlijks abonnementsgeld (20 euro per jaar) krijgt u integraal toegang tot de website en wordt u hiervan op de hoogte gebracht. Voor vragen omtrent abonnementen kan u terecht bij Mevrouw Michielsens, administratie Steunpunt Algemeen Welzijnswerk. tel. 03/340 49 00, e-mail: [doris.michielsen@steunpunt.be](mailto:doris.michielsen@steunpunt.be).



## Een drugbeleid op school becijferd

Vijftien jaar geleden lanceerde het VAD-preventiewerk (Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen vzw) 'DOS', voluit: een Drugbeleid Op School. Sindsdien is het concept door tal van scholen geïmplementeerd. De effecten daarvan werden het voorbije jaar onderzocht, enerzijds via een onderzoek van prof. Lea Maes (Universiteit Gent, Vakgroep Maatschappelijke Gezondheidskunde), anderzijds via een onderzoek van Hilde Kinable (VAD, stafmedewerker).

– **Drugbeleid op school (DOS). Een kwalitatieve studie naar de implementatie van DOS (prof. dr. Lea Maes):** Via gesprekken met directies, leerkrachten, leerlingen, ouders en medewerkers van de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) werd het drugbeleid in zeven secundaire scholen geanalyseerd. De gehanteerde kwalitatieve onderzoeksmethode liet toe zowel processen binnen de scholen als over de scholen heen te beschrijven. Zowel de inhoud en de spelers van het drugbeleid als de verankering van het drugbeleid in het algemene beleid van de school werden onder de loep genomen.

– **Syntheserapport van de leerlingenbevraging (Hilde Kinable):** Scholen krijgen de kans om in het kader van DOS hun leerlingen te bevragen over hun drug-gebruik, het drugbeleid op school, hun vrijetijdsbesteding... De cijfers van deze 'leerlingen-bevraging' worden jaarlijks gesynthetiseerd in een rapport.

Voor meer info over beide publicaties kan u terecht op [www.vad.be](http://www.vad.be).

## Groepswerking ter ondersteuning van ouders met druggebruikende kinderen

Ouders van druggebruikende kinderen zitten met veel vragen, bezorgdheden en angsten. Voor wie beroepshalve of op vrijwillige basis deze ouders via groepswerking wil bereiken, is er de map GROOD, of Groepswerking ter ondersteuning van ouders met druggebruikende kinderen. Deze leidraad voor begeleiders gaat onder meer over de opstart van groepswerking, de rol en de taak van de begeleider, gespreksonderwerpen (onder andere 'invloed en communicatie', 'middelengebruik en gezin', 'motivatie tot gedragsverandering', 'zelfzorg en ondersteuningsbronnen') en daarbij aansluitende werkvormen: een mix van theorie en voorbeelden uit de praktijk.

De publicatie kost 10 euro en kan schriftelijk besteld worden bij VAD, Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen vzw, via [vad@vad.be](mailto:vad@vad.be) met vermelding van bestelcode HVV11.

## Horen, zien en... spreken!

Dit was de titel van een studiedag die het Vlaams Welzijnsverbond op 14 oktober 2004 organiseerde naar aanleiding van het tweede advies van de Ethische Commissie over 'Omgaan met (vermoedens van) seksueel grensoverschrijdend gedrag in voorzieningen'. Eind december verscheen hierover een themanummer van het Tijdschrift voor Welzijnswerk. Hierin vindt u onder meer de tekst van het advies en van de lezingen van Peter Adriaenssens over 'De ontwikkeling van een zorgtraject' en van Frank Hutsebaut over 'De justitiële benadering'. Andere bijdragen sluiten aan bij de workshops: o.m. over de 'andere kant' van de seksualiteit, de zorg voor jonge kinderen en voor personen met een NAH, arbeidsrechtelijke aspecten en verantwoordelijkheden van de werkgever, kwaliteitsbeleid en crisiscommunicatie. Geïnteresseerden vinden meer informatie op de website: [www.vlaamswelzijnsverbond.be](http://www.vlaamswelzijnsverbond.be) of kunnen het themanummer bestellen (120 blz., 9 euro) bij: [sabine.vankogelenberg@vlaamswelzijnsverbond.be](mailto:sabine.vankogelenberg@vlaamswelzijnsverbond.be).

## "Een netwerkanalyse van het lokale beleid in de gemeente Staden. Een casestudy van het gemeentelijk ruimtelijk uitvoeringsplan Centrum Oostnieuwkerke"

Omdat kinderen ook een plaats verdienen in het lokale debat rond ruimtelijke ordening, nam Onderzoekscentrum Kind en Samenle-

ving het lokaal beleid van de gemeente Staden onder de loep. De centrale onderzoeksvraag was: hoe komt een lokaal beleid inzake ruimtelijke ordening tot stand en waar bevinden zich kansen en obstakels voor kindparticipatie?

Deze studie van een concreet planningsproces leverde inzichten op om kindparticipatie in andere ruimtelijke planningsprocessen betere kansen te kunnen geven. Het volledige onderzoeksrapport is verkrijgbaar bij Onderzoekscentrum Kind en Samenleving, Nieuwelaan 63, 1860 Meise. Prijs voor de gedrukte versie: 25,00 euro + verzendingskosten. Prijs voor de digitale versie (in PDF): 10,00 euro + verzendingskosten.

## BOEKEN

**Meervoudig gekwetsten: Contextuele hulpverlening aan maatschappelijk kwetsbare mensen.**

HEYNDRICKX, P., BARBIER, I., DRIESEN, H., VAN ONGEVALLE, M. en VANSEVENANT, K.

LannooCampus, Heverlee-Leuven, 2005, 220 p. 24,50 euro.

De 'actieve welvaartstaat' is een begrip dat suggereert dat iedereen op de arbeidsmarkt actief kan zijn. De realiteit leert echter dat ook in ons land sommige mensen 'niet te activeren zijn'. Ze zijn ongemotiveerd, onaangepast, ongedisciplineerd, maar vooral 'on-'. Zij zijn aangewezen op de welzijnsvoorzieningen om het hoofd boven water te houden of worden zelf door de maatschappij aangesproken, omdat die vreest dat hun kinderen niet de nodige zorgen krijgen. Dit boek is geschreven door hulpverleners die dagelijks geconfronteerd worden met de moeilijkheden die deze groep mensen ondervinden om aansluiting te vinden bij het gewone leven. De auteurs bieden een kader om wat zich in opvanghuizen, homes, dagcentra en spreekkamers afspeelt te ordenen zodat er iets werkbaar ontstaat. Ze steunen daarbij op de contextuele benadering van Ivan Boszormenyi-Nagy en op de maat zorgbenadering van Tine van Regenmortel.

**Gids Beroepsethiek. Waarden, rechten en plichten in psychotherapie en hulpverlening**

LEIJSEN, M.

Acco, Leuven, 2005, 17,25 euro.

In psychotherapie en hulpverlening heerst veel verwarring over wat geboden en verboden is. Dit boek wil tegemoet komen aan vragen van cliënten en therapeuten over hun rechten en plichten. Het vertrekt vanuit de essentiële basishoudingen voor goede hulpverlening: respect, integriteit, verantwoordelijkheid en deskundigheid. Deze principes worden verder geconcretiseerd in gedragsregels die de inhoud vormen van de beroepscoodes in de sector van psychologische begeleiding. Sommige gedragsregels voor hulpverleners krijgen een juridische ondersteuning vanuit de bestaande wetgeving. De achterliggende waarden die bepalend zijn voor het denken over ethisch handelen, worden hierbij telkens kritisch doorgelicht. Moeilijke materie zoals informatieplicht, beroepsgeheim, zelfbeschikingsrecht of gevoelige kwesties zoals omgaan met seksueel misbruik, belangvermengingen, en andere schadelijke praktijken worden uitvoerig behandeld in dit boek.

Deze gids is geschreven voor erg diverse opleidingen en beroepsgroepen als psychotherapeuten, psychiaters, psychologen, seksuologen, orthopedagogen, maatschappelijk werkers, verpleegkundigen, en vele anderen werkzaam in zorginstellingen. Voor een ruimer, meer algemeen doelpubliek wil dit boek ook duidelijk maken wat kwaliteitsvolle en betrouwbare psychotherapie en hulpverlening kan zijn.

**Omgaan met ouders. Een praktische handleiding in gespreks- en communicatie-technieken voor leerkrachten.**

RIJCKAERT, L.

LannooCampus, Heverlee-Leuven, 2005, 114 p., 14,50 euro.

De school is geen eiland. Het is dan ook logisch dat er zich af en toe problemen voordoen zoals: gedragsproblemen, druggebruik, vermoeden van anorexia, enz., of meer schoolgerelateerde items zoals spijbelen, een B of C-attest, enzovoort. De vraag is dan hoe het slechte nieuws aan de ouders van de betrokken leerling wordt meegedeeld. Zo'n ouder-leerkrachtgesprek is natuurlijk niet altijd problematisch. Maar wanneer wordt zo'n gesprek moeilijk? Ouders hebben soms andere verwachtingen dan de leerkracht wat betreft de schoolloopbaan van hun kind. Of de leerkracht moet de



ouders informatie geven die beledigend kan overkomen, bijvoorbeeld een gesprek over een kind dat steeds onverzorgd naar school komt.

In *Omgaan met ouders* toont Leen Rijckaert hoe een doelgerichte, succesvolle communicatie tussen ouders en leerkrachten tot stand kan komen. *Omgaan met ouders* legt de mogelijke valkuilen van een leerkracht-oudergesprek bloot en toont aan de hand van talrijke concrete voorbeelden hoe zelfs uit een erg negatieve situatie een constructief gesprek kan worden opgebouwd.

**Spelen op het middenveld. Vrijtijdssport als ontspanning, ont-plooiing en ontmoeting**

SCHEERDER, J.

LannooCampus, Heverlee-Leuven, 2004, 237 p., 14,95 euro.

De Uitgeverij Lannoo heeft een reeks 'cultuursociologische essays' uitgegeven die in opdracht van de administratie Cultuur van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap geschreven zijn. In deze reeks verscheen onlangs 'Spelen op het middenveld. Vrij-tijdssport als ontspanning, ontplooiing en ontmoeting'.

Vrijtijdssport betekent zowel ontspanning, ontplooiing als ontmoeting. Jeroen Scheerder gaat na wat deze uitspraak op maatschappelijk vlak betekent voor Vlaanderen. Vanuit een sportsociologisch perspectief wordt een analyse gemaakt van het hedendaagse sportlandschap, zowel van het 'veld' als van de 'spelers' op en rond dat veld. Daarvoor doet de auteur uitgebreid een beroep op heel wat beschikbaar onderzoeksmateriaal, waaronder de belangrijkste bevindingen uit zijn doctoraatswerk. *Spelen op het midden-veld* stoffeert het actuele discours over sport als sociale motor met een rijkdom aan cijfergegevens. De auteur geeft eerst een sociaal-historisch overzicht van het gevoerde overheidsbeleid in Vlaanderen. Daarbij focust hij op de belangrijkste beleidsacties in relatie tot een aantal sociaal-economische ontwikkelingen in onze samenleving. Vervolgens staat het maatschappelijke draagvlak van de sport centraal. Zowel de sportdeelname als het sportveld worden in kaart gebracht en hypothesen worden naar voren geschoven en empirisch getoetst. In het derde deel gaat de auteur op zoek naar verschuivingen in sportdeelnamestijlen om op basis van deze trend-analyse tot de identificatie van een aantal sportsegmenten te komen. Ter afronding formuleert Jeroen Scheerder een aantal nabeschouwingen die de inzet kunnen zijn voor een open debat over sport en beleid.

Zie de bijdrage van deze auteur in dit *Welwijsnummer*.

**Wanneer wordt vreemd, vreemd? De vreemde in beeldvorming, registratie en beleid.**

TIMMERMAN, C. (ed.)

Acco, Leuven, 2004, 360 p., 37,20 euro.

Door de internationalisering maakt een vreemde bevolking in toenemende mate deel uit van de Belgische samenleving. Deze vreemde bevolking moet echter meetellen in de maatschappij. Maar wie beschouwen we als vreemd en hoeveel generaties blijft dit etiket gelden? Deze onduidelijkheid heeft zijn weerslag op de mogelijkheden en kwaliteit van onderzoek, beleid en registratie, en daardoor ook op de samenleving in haar geheel. Dit boek bevat bijdragen waarin de consequenties van deze vragen worden onderzocht voor specifieke deeldomeinen als onderwijs, arbeid, welzijn, gezondheid, politiek, geschiedenis, media, religie, recht en huisvesting. Bijdragen van Frank Caestecker, Patrice Caremans, Stephen Castles, Daniël Cuypers, Barbara Demeyer, Kristof Jacobs, Astrid Janssens, Joke Kusters, Miet Lamberts, Marco Martiniello, Adriaan Overbeeke, Baldwin Van Gorp, Jogchum Vrielink, Sien Winters en Sami Zemni.

**Bruggen over woelig water. (Hoe) kunnen de hulpverlening, het middenveld en de media de kloof tussen armen en de rest van de samenleving overbruggen?**

VAN DE VELDE, M. en VRANKEN, J.

OASeS, Universiteit Antwerpen, Antwerpen, 2005, - p.

Om uit de armoede te geraken, is er meer nodig dan een inkomen, een job of een opleiding. Pas als deze instrumenten gepaard gaan met nieuwe relaties en sociale netwerken en de emotionele ondersteuning die daarbij hoort, is er kans op slagen. Dat was één van de opmerkelijke conclusies van het boek 'Bruggen over woelig water. Is het mogelijk om uit de generatie-armoede te geraken?' (R. Thys, W. De Raedemaecker en J. Vranken, Leuven, Acco, 2004).

Een brochure met aanbevelingen vormt het logische vervolg op het boek. Hoe kunnen de armen hun sociale netwerken uitbreiden om aan de armoede te ontsnappen? Hoe kunnen drie belangrijke actoren - mensen uit de hulpverlening, het middenveld en de media - hierbij helpen? In drie expertenseminaries werd samen met deze actoren gezocht naar concrete tips en aanbevelingen voor de praktijk. Deze brochure zet ze op een rij. Het eerste deel biedt tips aan de hulpverlener en de hulpverleningsorganisatie. Hoe kunnen zij armen emotionele ondersteuning bieden? Wat betekent 'vooruitgang' voor een arme? De brochure spoort ook aan om armen vanuit de hulpverlening toe te leiden naar nieuwe netwerken. Het tweede deel roept middenveldorganisaties op om na te gaan hoe toegankelijk de eigen organisatie is voor armen. Het formuleert een aantal drempels die armen weerhouden om deel te nemen aan het verenigingsleven en concrete suggesties om die te helpen overwinnen binnen de eigen organisatie. Het derde deel richt zich tot een laatste belangrijke actor: de media. De berichtgeving in de media bepaalt immers mee het beeld dat mensen over armen hebben. Enerzijds reikt dit deel de journalist (en de hoofdredactie) enkele tips aan voor een genuanceerde maar ook krachtige berichtgeving over armoede. Anderzijds formuleert de brochure een aantal concrete aanbevelingen voor wie armoede in de media-aandacht wil brengen. Wat is daarvoor een goede mediastrategie?

U kan de brochure gratis downloaden via [www.ua.ac.be/oases](http://www.ua.ac.be/oases) of mailen naar [mieke.vandevelde@ua.ac.be](mailto:mieke.vandevelde@ua.ac.be) (tel.: 03/220.49.61) voor een gratis exemplaar.

**Geen school zonder muze, muzisch-creatieve vorming in het secundair onderwijs (Syllabus serie nr. 14)**

VERZELE, G.

LannooCampus, Heverlee-Leuven, 2005, 279 p., 22,50 euro.

Muzisch-creatieve vorming houdt meer in dan met leerlingen naar een filmvoorstelling gaan of met enkelen muziek of toneel maken. Het is een algemene vorming die stelselmatig wordt opgebouwd en waarbij ook het diepste wezen van de mens wordt geraakt. Creativiteit omvat het opzetten van een verbeeldingsactiviteit die zowel originele als waardevolle resultaten oplevert. Bovendien is meer-maals bewezen dat creativiteit geleerd kan worden, dat je het dus niet alleen moet 'hebben'.

Dit boek biedt hiervoor een concrete handleiding. Het is opgebouwd volgens steeds terugkerende principes - evoluerend van concreet naar abstract - gebaseerd op het ervaringsmodel van David Kolb. In het eerste deel vindt de lezer concrete inspiratie en komt hij meer te weten over praktische ondersteuning. Het tweede deel gaat in op hoe een school in de praktijk muzisch-creatieve vorming kan implementeren en hoe men gaandeweg ook een visie en leerlijn kan ontwikkelen. Deel drie biedt concrete modellen tot evaluatie en bespreekt het meer abstracte rapporteren ervan. Vervolgens staat het vierde deel stil bij de meerwaarde van muzisch-creatieve vorming.

**Scherven. Gebroken sprookjes en de zoektocht naar een nieuwverhaal**

VLEUGELS, H.

Acco, Leuven, 2004, 160 p., 16,20 euro.

Dit boek gaat over kwetsbare en intieme onderwerpen: vergankelijkheid, vruchtbaarheid, seksualiteit, ziekte, schuldgevoel, spiritualiteit. Het gaat over rouw en herstel, over verlies en nieuwe mogelijkheden. De titel *Scherven* slaat op iets wat stuk ging, maar ook op kleine deeltjes die samen iets nieuws kunnen maken. Dit boek is een queeste naar verbinding, zin en samenhang, een zoektocht naar het verhaal dat het beschadigde zelf een kader geeft. De opzet van dit boek is terug te vinden in de vorm ervan. Een sprookje is verweven doorheen het beschouwende werk. De samenwerking tussen verstand en gevoel, verbeelding en realiteit, het persoonlijke en het universele, het mannelijke en het vrouwelijke, schept nieuw leven. Samen met de vrouw uit het sprookje wordt een weg afgelegd naar levenskracht, verbondenheid en spirituele vruchtbaarheid. *Scherven* is geschreven voor mensen die op zoek zijn naar nieuw leven of zich willen verdiepen in levensprocessen en voor zij die anderen daarbij begeleiden. Hilde Vleugels is psychotherapeute en dramadocente. Ze is medeoprichtster van de Educatieve Academie te Berchem waar ze stafdocente is binnen de therapeutenopleiding Interactionele Vormgeving, een integratieve vorm van psychotherapie.



## 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 uit meerdere onderzoekingen, uitgevoerd 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 organisaties, nl. universiteiten (K.U. Leuven, UGent), 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.

---

## 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. (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. (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.

### **WELZIJSWERK EN EINDTERMEN, praktijkvoorbeelden en vragen (1996), 138 p. (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. (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 27,27 €

### **JUBILEUMNUMMER "15 jaar Welwijs" (2005), 152 p. (12 €)**

Naar aanleiding van 15 jaar Welwijs werd een speciaal nummer uitgegeven met een selectie van vroegere bijdragen, een index met de artikels van de afgelopen 15 jaren en een bundeling van alle verschenen cartoons van Jan De Graeve. Voor een overzicht van de bijdragen zie: [www.welwijs.be](http://www.welwijs.be)

*Alle bestellingen kunnen worden doorgegeven per post, mail of elektronisch via de website ([www.welwijs.be](http://www.welwijs.be)). Een factuur wordt bij de verzending toegevoegd.*



# INHOUD

Met dossierkennis van zaken. Over omgaan met cliëntinformatie en open verslag in de jeugdhulp <i>B. Vandewiele</i>	p. 3
Inspraak en participatie essentieel voor schoolburgerschap <i>J. von Grumbkow, I. Bernaerts &amp; J. Syroit</i>	p. 7
Jongeren in beweging. De jeugdsport in Vlaanderen in kaart gebracht <i>J. Scheerder</i>	p. 12
Voortrajecten. Een opstap naar alternerend leren <i>K. De Rick &amp; D. Verdonck</i>	p. 20
Katern Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving <i>G. Van Neste</i>	p. 24
Hergo op school. Een manier om constructief om te gaan met ernstig probleemgedrag op school <i>D. Bursdens &amp; N. Vettenburg</i>	p. 27
Van toevallige samenwerking tot netwerking. Elementen voor de opbouw van een schoolnetwerk <i>J.-P. Vanhee</i>	p. 33
School+ Platform voor een school zonder uitsluiting <i>E. Desmedt &amp; I. Nicaise</i>	p. 39
Webwijs Armoede <i>J. Tallon</i>	p. 42
Agenda en documentatie <i>E. Verduyckt</i>	p. 44