

3000 LEUVEN 1

Versijnt 4x per jaar,
jaargang 16, nummer 3, september 2005



Wisselwerking onderwijs en welzijnswork

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

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

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. 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. Een exemplaar kost 12 euro, inclusief verzending. Bij de verzending van het nummer wordt een factuur bijgevoegd.

“HET ZAL NOOIT MEER WORDEN ZOALS VROEGER”

Broers en zussen van jonge verkeersslachtoffers getuigen

Elk jaar zijn er in België honderden kinderen betrokken in een verkeersongeval. In 2002 werden 10.213 minderjarigen slachtoffer van een verkeersongeval. Van hen verloren 86 het leven, 1001 raakten ernstig gewond en 9125 raakten licht gekwetst. Betrokken zijn in een verkeersongeval is een ingrijpende gebeurtenis. De impact ervan is groot, niet het minst voor kinderen en jongeren. Totaal onvoorbereid worden zij geconfronteerd met een levensbedreigende situatie, zware kwetsuren, coma, een blijvende handicap... en soms de dood. Vanzelfsprekend gaat in de eerste plaats de aandacht naar het verkeersslachtoffer zelf. Ook de ouders zijn uiteraard intensief betrokken. Maar hoe zit het met de broers en zussen? Wat betekent het verkeersongeval voor hen? Hoe grijpt het in op hun leven? In hoeverre kunnen we hen de indirecte slachtoffers van het verkeer noemen?

ZEBRA, de organisatie die opkomt voor jonge verkeersslachtoffers en voor mensen uit hun directe omgeving, gaf in 2004 *Onderzoekscentrum Kind & Samenleving* de opdracht een belevingsonderzoek uit te voeren bij jonge verkeersslachtoffers. Omdat er amper onderzoek is gebeurd naar deze kinderen en jongeren dat niet vertrekt vanuit een pedagogische of therapeutische invalshoek, werd er gestart met een verkennende studie bij de broers en zussen van verkeersslachtoffers. Er was daarbij uitdrukkelijk aandacht voor de ontwikkeling van een methodologie betreffende gegevensverzameling en -analyse. De hieruit getrokken lessen zullen in een uitgebreid belevingsonderzoek bij de directe verkeersslachtoffers dat momenteel wordt opgestart, meegenomen worden.

Maar in eerste instantie was er het belevingsonderzoek bij de broers en zussen. Hoe beleven zij het verkeersongeval dat hun broer of zus overkwam?

Onderzoekscentrum Kind & Samenleving nam contact op met het Revalidatiecentrum Pulderbos.

In dit centrum kunnen kinderen en jongeren terecht die ten gevolge van een ongeval intensieve revalidatie nodig hebben. De psychologe van dit revalidatiecentrum was op dat moment bezig met een project bij de broers en zussen van de jonge patiënten. Pulderbos wou een boekje maken voor de zgn. “brussen” waarin de werking van het centrum werd uitgelegd. Om te weten aan welke informatie de kinderen behoefte hadden, werd er een groepsgebesprek georganiseerd. Het Onderzoekscentrum Kind & Samenleving besloot zich bij het groepsgebesprek aan te sluiten. Hoewel dit op het eerste gezicht een vrij opportunistische benadering is - er wordt tenslotte meegereden met onderzoek van anderen - werd deze beslissing vooral ingegeven door de idee dat de kinderen niet méér dan nodig belast zouden worden. Uiteindelijk werden er twee groepsgebesprekken georganiseerd en twee interviews met telkens twee zussen. In totaal namen dertien kinderen deel tussen tien en twintig jaar. De groepsgebesprekken en de interviews werden opgenomen op band en letterlijk uitgeschreven. De kin-

deren kregen een pseudoniem en alle contextuele gegevens worden verwijderd om hun privacy niet te schenden.

De onderzoeksresultaten

Dat gaat wel eens over heel kleine dingen.

Soms, als je met Arthur iets doet, dan moet je echt enorm veel geduld opbrengen. Dikwijls heb ik dat geduld niet of vind ik dat toch moeilijk. Arthur weet dat dan ook, dat ik geen geduld heb en dan begint die daar gebruik van te maken en dan ben ik echt boos op hem. Dan komen mijn ouders ertussen en zeggen ze tegen me dat ik moet stoppen met me zo kwaad te maken en dat ik opnieuw moet beginnen. En dan trap ik het meestal af. Want dan loopt het bij mij over..

Want dan mis ik eigenlijk ook mijn broer. Want als hij dat ongeluk niet had gehad, zou alles anders zijn geweest.

Clara, 16 jaar - het ongeval gebeurde 6 jaar geleden

Het dominante gevoel dat in de periode na een ongeval van een broer of zus opduikt betreft de breuk met de vertrouwde wereld: ‘Nooit zal het nog worden zoals vroeger’. Het ongeval stuurt zowel het dagelijkse leefritme van de kinderen als hun gevoelsleven duchtig in de war. Ook het relatienetwerk van het gezin wordt grondig door elkaar gehaald, net als de netwerken buiten het gezin. Een totaal onbekende wereld wringt zich binnen in het dagelijkse leven: een verongelukte broer of zus in een klinische wereld van specialisten en ingewikkelde apparaten.

Er lijkt wel een storm door hun leven geraasd, zovele vanzelfsprekendheden wankelen. De kinderen zijn zich erg bewust van de ommekeer die het ongeval in hun leven heeft teweeggebracht. Kinderen spreken over ‘op slag een ander leven’, ‘een totaal andere wereld’, ‘het zal nooit meer worden zoals vroeger’.

Belevingsonderzoek bij kinderen in een kwetsbare positie: enkele methodologische en ethische overwegingen

Onderzoekscentrum Kind & Samenleving heeft onder leiding van Jan Van Gils heel wat ervaring met belevingsonderzoek bij kinderen. Sinds 1992 werden er belevingsonderzoeken gedaan naar onder andere tijdsbesteding, naar het gezin, de school en vrije tijd, naar televisie, naar de stad, naar mobiliteit. Maar gevoelige thema's waren daarbij tot nu toe nog niet aan de orde.

Onderzoeken bij kinderen in moeilijke situaties hebben meestal tot doel het pedagogisch of therapeutisch handelen te optimaliseren, zonder stil te staan bij de algehele beleving van de kinderen. Belevingsonderzoek daarentegen laat expliciet de kinderen aan het woord. Deze benadering vertrekt niet vanuit een vooropgestelde theorie die getoetst wordt. Het is de beleving, het geheel van gevoelens en waarden die centraal staan. De kinderen zijn zelf de experts van hun eigen beleving. Er wordt met een zo open mogelijk blik naar hun uitspraken geluisterd. Kinderen aan het woord laten, betekent hen ernstig nemen. Het weerspiegelt een houding die de beleving van kinderen belangrijk vindt, die met de mening van kinderen rekening wil houden, die kinderen deel wil laten uitmaken van de samenleving en die tegelijk ook de kinderen confronteert met hun medeverantwoordelijkheid.

Dit accent op persoonlijke beleving betekent niet dat de kinderen los gezien worden van hun context. We gaan ervan uit dat elk mens vervlochten is met zijn of haar omgeving. Hij of zij staat niet als een afstandelijke toeschouwer tegenover de omringende wereld, maar zit er daarentegen midden in. Het is die samenhang die onderzocht wordt. In de term 'beleving' klinkt die vervlechting door.

Wanneer deze beleving echter sterke gevoelens oproept, is een belevingsonderzoek niet zo vanzelfsprekend. Vragen kunnen erg bedreigend overkomen en stressgevoelens opwekken. De psychologische en psychosociale druk tijdens de interviews kan hen op diverse manieren kwetsen: door negatief te

focussen op hun problemen, door die focus te vergroten, door emotionele processen in gang te zetten.

De intrinsieke kenmerken van belevingsonderzoek komen hier ten dele aan tegemoet. Ten eerste wordt ervan uitgegaan dat het de kinderen zelf zijn die het gesprek sturen. Er wordt immers niet gewerkt met voorgecodeerde antwoorden. Contradicties, frustraties en sterke emoties moeten aan bod kunnen komen. De kinderen bepalen zelf of ze op een bepaald thema willen ingaan. Ten tweede wordt er niet alleen gefocust op "problemen". Ook positieve ervaringen komen aan bod. Het gaat er net om hoe deze kinderen in hun wereld staan, op welke manier zij een schokkende gebeurtenis integreren in hun leven. Een nadruk op negatieve gevoelens en ervaringen is dan maar één kant van de medaille.

Uit het onderzoek bij de broers en zussen van jonge verkeersslachtoffers bleek dat de kinderen het groeps gesprek een positieve ervaring vonden. Ze vonden het leuk dat er eens naar hun ervaringen werd geluisterd, ze apprecieerden het contact met de andere lotgenoten. En bovenal ze voelden zich goed bij de idee dat ze met hun getuigenis andere kinderen konden helpen.

Deze overwegingen ontslaat de onderzoeker er echter niet van om constant op zijn of haar hoede te zijn. Het is belangrijk dat er tijdens het interview, maar ook in latere contacten, een atmosfeer van respect en vertrouwen wordt geschapen. Dit kan bevorderd worden door onder andere een neutrale plaats te zoeken voor het gesprek, door kinderen de mogelijkheid te geven meerdere gesprekken te voeren indien zij dit willen, door de kinderen niet onder druk te zetten om te antwoorden, en door zeer duidelijk te zijn wat betreft vertrouwelijkheid en anonimiteit van de onderzoeksgegevens (Lauwers e.a. 2005).

Tijdens het onderzoek bij de broers en zussen van jonge verkeersslachtoffers bleek eens te meer dat kinderen op een sterke, betekenisvolle en accurate manier uitdrukking kunnen geven aan hun beleving, hoe moeilijk het voor hen ook soms was om die ervaring een plaats te geven in hun leven.

1. De klap

In hun dagelijks leven worden ze eensklaps hard geconfronteerd met zeer tastbaar menselijk leed, angst en onzekerheid. Hun broer of zus is ernstig gekwetst met nog onduidelijke gevolgen en zal voor onbepaalde tijd in een ziekenhuis verblijven. De ouders die meestal als eersten klaar staan om hun problemen op te vangen, spelen dat nu niet klaar, overmand als ze zijn door vrees en machteloosheid. Uren verblijven de ouders in het ziekenhuis. Dat ziekenhuis is dikwijls kilometers ver van hun woonplaats gelegen. De brussen worden ondergebracht bij tantes of grootouders, of reizen op de achterbank van de auto mee. Het huis-

werk moet wachten tot ze weer thuis zijn, laat in de avond.

Een nieuwe onbekende, enerzijds intrigerende maar anderzijds beangstigende wereld gaat voor hen open. Tientallen nieuwe woorden en begrippen komen op hen af: intensive care, coma en subcoma, katheters, saturatiemeters, frontaal syndroom, revalidatie, kinesiasten, ergotherapeuten, logopedisten, psychologen... "Amaai, dat zijn zoveel verschillende dingen!", zegt Simon (12 jaar), wanneer tijdens het laatste groeps gesprek gevraagd wordt nieuwe woorden op te sommen die ze hebben geleerd. Het is een andere wereld waarin ze terecht komen, een opdringerige wereld, een wereld waaruit niet te ontsnappen valt. Hoe zwaar

dit voor sommige brussen is, verduidelijkt Anouk (15 jaar):

Als je vaak op bezoek kwam in het revalidatiecentrum dan zaten daar allemaal van die kinderen. En dan kwam je thuis en dan zat je daar ook met zo'n broer. En in het begin toen Maarten hier was, voelde ik me wel gevangen zitten. Hier zo'n kinderen en dan thuis ook. Ik vond dat toch wel moeilijk. In het begin wou ik hier nooit meer naartoe komen. Ik voelde me er echt tussen gevangen zitten.

In deze onzekere periode hebben de meeste kinderen een grote nood aan juiste en uitgebreide informatie. Het kan hen enorm frustreren geen informatie te krijgen terwijl ze erg goed weten dat er iets ernstig aan de hand is. Ouders willen, goedbedoeld, hun kinderen beschermen tegen informatie die hen kan kwetsen. Maar kinderen in het ongewisse laten, kan leiden tot meer verwarring en onzekerheid, soms zelfs grote onzekerheid.

Na een paar weken hadden de dokters aan mijn ouders gezegd: 'We gaan proberen om de beademingsmachine af te zetten.' Het was de bedoeling dat dat zou gebeuren als wij er allemaal bij waren. Maar mijn ouders hadden me er niets van verteld. De volgende dag kwamen wij in het ziekenhuis en onze Maarten lag daar zonder apparatuur. En mama begon te wenen omdat ze dacht dat Maarten dood was. En toen is papa naar de verpleger gelopen en die zei: 'Ja, hij is deze nacht spontaan zelf beginnen ademen. Dus we hebben de machines afgezet.' Dat is dan natuurlijk wel schrikken en dan was ik eigenlijk ook boos op mijn mama omdat die niet verteld had dat ze gingen proberen. Dan verschiet ge echt wel. Zeker als je van niets weet. Dan begin je te twijfelen. Dan denk je: Wat is nu de waarheid en wat niet?

Anouk (15 jaar) - het ongeval gebeurde 3 jaar geleden

2. Gezinsrelaties onder druk

Wanneer één van de kinderen van een gezin betrokken is in een verkeersongeval, betekent dit niet alleen een grondige ommekeer in het leven van het slachtoffer, van de ouders en van de brussen, maar ook in het evenwicht tussen ouders en kinderen. De lange afwezigheid van de broer of zus én van de ouders brengt de gezinsrelaties onder zware druk. Een nieuw systeem van verhoudingen moet tot stand komen. Voor gezinnen die met een verkeersongeval te maken krijgen, is dit niet eenvoudig. Voor lange tijd is er grote onzekerheid. Zal de broer of zus het ongeval overleven? Hoe zal hij of zij verder door het leven moeten? Een revalidatieproces kan jaren duren, waarbij er steeds nieuwe verwickelingen kunnen optreden. Voor er een enigszins stabiele situatie ontstaat, zijn bij vele kinderen al maanden, zoniet jaren voorbijgegaan.

Uit het onderzoek van Jan van Gils naar beleving van het gezin, bleek overduidelijk dat voor kinderen 'het-bij-elkaar-horen' het centrale gevoel is. "Als we verplicht zouden zijn de beleving van de kinderen betref-

fende het gezin in één woord samen te vatten, dan zouden we hiervoor het woord WIJ kiezen. De kinderen vinden dat ze bij hun gezin horen." (Van Gils 1995, 165-166) Het gezin wordt als een eenheid ervaren. Alle activiteiten die gekenmerkt worden door het samenzijn van beide ouders en alle kinderen, scoren hoog op de populariteitsschaal. Vanuit de beleving van het samenzijn, komt ook hun kritiek op wat daaraan afbreuk doet. Alles wat het erbij-horen verhindert of bemoeilijkt wordt bekritiseerd.

Dit wij-gevoel wordt in gezinnen met een verkeersslachtoffer zwaar belast. De aandacht die de kinderen van de ouders krijgen is uit evenwicht geraakt. De broer of zus krijgt in verhouding erg veel aandacht. Het dagelijks leven blijkt vanaf nu rond één persoon te draaien. De brussen voelen zich voor een groot deel opzijgezet, net nu ze zelf zoveel behoefte hebben aan steun en aandacht van hun ouders.

Wij (de zussen) kunnen bijvoorbeeld geen sport doen. Want dinsdag, dan komt onze tante naar ons. Mama en papa gaan dan naar Tom en dan willen die niet dat we weggaan. En donderdag gaat dat ook niet want dan gaan mama en papa ook naar Tom. Maandag en vrijdag zou dat wel gaan maar dat is dan de enige dag dat we eens samen met mama en papa kunnen zijn. Behalve dan in het weekend. Maar dan is Tom ook thuis en dan zijn mama en papa meer met hun aandacht bij Tom.

Wat ik dan ook wel zo een beetje heb: als Tom het wil dan wil iedereen het bijna. Zo een beetje. We waren bijvoorbeeld aan het badmintonnen: ik en papa. Toen zei Tom: 'gaan we naar binnen?'. En toen zei papa: 'Ja oké.' En ik zei: 'We hebben eigenlijk nog maar heel efkes badminton gespeeld.' Toen zei papa: 'Oké, ik zal nog wel effekes badmintonnen.' (...)

Of als hij op de playstation wil dan moet ik hem helpen. Want mama en papa die kennen dat niet. Dus doe ik dat want Tom die heeft mij dat vroeger geleerd. (...) Maar soms heb ik daar ook echt geen zin in. En dan zeg ik: 'Ja Tom, nu niet.' (...) Dat is altijd maar Tom. Ze hebben nooit tijd voor ons. Altijd maar Tom. (...) Interviewer: Heb je dat al eens tegen je mama of papa gezegd?

Ik heb dat al eens heel stillekes tegen Emma gezegd. En mama had dat een beetje gehoord. En toen zei die een beetje boos: 'Wat?!'. En Emma zei toen keihard: 'Dat het altijd maar Tom is'. Dat vond ik toen ook wel niet plezant. Maar ja.

Interviewer: En heeft uw mama daar verder nog iets op gezegd?

Neen, die heeft daar verder niets van gezegd. Of dat ben ik al vergeten. Dat interesseerde me toen eigenlijk niet wat mama toen zei.

Marie (11 jaar) - het ongeval gebeurde 2 jaar geleden

Vele kinderen hebben het er vooral moeilijk mee dat hun ouders niet lijken te beseffen hoe zij zich soms voelen. Ze voelen zich alleen staan met hun vragen. Verholten uiten ze hun kritiek, en wanneer de kritiek toch openlijk is, schrikken ze van zichzelf. De kinderen voelen zich bij momenten erg onbegrepen en geïsoleerd. Naast het onevenwicht dat is ontstaan wat betreft de aandacht van de ouders, wordt het wij-gevoel

ook belast door de ongelijke huisregels. De broer of zus mag meer en krijgt meer respect van de ouders. Dit wordt als onrechtvaardig gevoeld, als een inbreuk op de geldende gezinsregels waarbij alle kinderen gelijk behandeld worden.

Soms zit die ons te ambeteren in ons bed door de hele tijd op de muur te kloppen. Dan komt mama binnenstormen en dan denkt die altijd dat wij de aanstokers zijn. Met hem hebben ze altijd direct medelijden. Als wij dan eens iets te veel zeggen, dan moet ge oppassen. Maar als ge dan echt doorbijt, en ge zegt dat wij het ook niet gemakkelijk hebben dat Arthur zo is, dan begripen ze het wel.

Maar als Arthur dan eens iets stout doet en zij staan erop te kijken, dan zeggen ze zo heel voorzichtig: 'Maar bazeke toch, dat moogt ge toch niet doen'. Terwijl als wij eens iets fout doen dan is het direct: 'Maar potverdorie, wat doet ge nu toch en hoe is dat nu mogelijk!'

Charlotte (14 jaar) - het ongeval gebeurde 6 jaar geleden

3. Want hij blijft toch mijn broer...

Uit het voorgaande blijkt al dat de nieuwe relatie met de broer of zus niet vanzelfsprekend is. Deze ambivalentie geldt natuurlijk voor elke relatie met een broer of een zus. Jan Van Gils merkt in zijn studie over de beleving van het gezin op dat de relatie gekenmerkt wordt door veel samendoen, vooral spelen en ruziemaken. Wanneer één van de kinderen echter in het ziekenhuis terecht komt, en lichamelijk en/of geestelijk veranderd is, wordt een 'normale' broer-zus-relatie plotseling moeilijk. Hoe kan je nog spelen met die broer of zus, en vooral: hoe kan je nog met hem of haar ruziemaken?

Maar dan deed ons Eva weer tegendraads. Allez vooral tegen mij en bomp. Ze had precies iets tegen mij en bomp. We mochten niet te dicht bij haar komen want dan werd ze keikwaad. En dan pakte ze u vast en dan begon ze te bijten of zo.

Interviewer: En hoe reageerde je daar dan op?
- Ik probeerde zo gewoon mogelijk tegen haar te doen. Maar zij kon daar precies niet tegen dat ik tegen haar sprak of zo. Ik weet ook niet waarom. Je probeert een evenwicht te vinden. (...) Je probeert niet teveel van haar te verwachten maar toch blijf je contact zoeken. Pff, da's moeilijk uit te leggen.

Louise (20 jaar) - het ongeval gebeurde 4 jaar geleden

Wanneer het spelen en ruziemaken opnieuw lukt, lijkt hun relatie op die van vroeger. Deze ervaring van continuïteit tussen de periode van voor en van na het ongeval, geeft de kinderen opnieuw vaste grond onder hun voeten. Het maakt de aanvaarding van het nieuwe leven gemakkelijker. Het allerbelangrijkste is tenslotte niet beschadigd.

Mijn vriendinnen zijn ook al thuis geweest. En dan zeg ik: 'Ik heb een broer die een ongeval heeft gehad en die kan soms heel ambetant doen. Maar ge moet die gewoon laten doen'. Als mijn vriendinnen er toch

iets van zeggen, dan zeg ik: 'Je hebt het wel over mijn broer en dat blijft toch mijn broer ook al is dat niet zo'n leuke'.

Anouk (15 jaar) - het ongeval gebeurde 3 jaar geleden

Al bij al blijft de zoektocht naar een nieuw evenwicht in de gezinsrelaties voor de meeste kinderen in het onderzoek moeizaam. Het luwen van de storm betekent niet dat er meteen stabiliteit in het gezin komt. Een eenvoudige bijsturing om naar het oude evenwicht terug te keren is niet mogelijk. Er moet een nieuw evenwicht gevonden worden. In welke mate is mijn broer of zus veranderd? Hoe kan ik terug met hem of haar spelen én ruziemaken? Ontzie ik papa en mama met mijn problemen? Versta ik hun grote aandacht voor broer of zus of mag ik toch proberen hen duidelijk te maken hoe ik me voel? Wanneer komt er weer rust? Er is kwaadheid en verdriet. Maar er is ook hoop en vertrouwen. Het is die potpourri van veranderende gevoelens en relaties die zo vermoeiend is.

4. Ze begrijpen er niets van

De breuk met de hun bekende wereld heeft niet alleen gevolgen voor hun leven in het gezin. Voor veel brussen lijkt hun gezin plots een eiland te zijn geworden, losgeslagen van de hun omringende wereld. Hun gezin sluit de rangen rond één gemeenschappelijke vijand: het ongeval, de handicap. Zij die een dergelijke situatie niet hebben meegemaakt, kunnen er niets van begrijpen. Het zijn "buitenstaanders", die hen aangapen en taxeren, en die blijkbaar slechts twee reacties ter beschikking hebben: medelijden of afkeer. De interesse van de niet-begrijpende buitenstaanders is volgens de brussen dikwijls misplaatst.

Zo was er eens een vriendin van mama en die vroeg hoe het ging en mama begon wat te reclameren. Die vrouw antwoordde: 'Jamaar, dat komt allemaal in orde'. En ze geven u maar schouderkloppekes. Maar uiteindelijk blijft het allemaal wel zo. Maar ze weten juist niets. Want ze hebben zoiets helemaal niet aan de hand!

Marie (11 jaar) - het ongeval gebeurde 2 jaar geleden

Terwijl hun gezin probeert weer vaste grond onder de voeten te krijgen en op zoek is naar een nieuwe verbondenheid, zijn toeschouwers ongewenst.

5. Je verhaal in de klas

Het eerste treffen met de buitenwereld betekent meestal het schokkende nieuws vertellen aan klasgenootjes. Voor de brussen is dit een erg pijnlijk moment. Hun gevoelens zijn nog onverwerkt. De vraag om publiekelijk over het ongeval te vertellen, zeker als dat van een persoon met autoriteit komt zoals de leerkracht, komt bij de brussen erg agressief over. Wanneer de thuissituatie zelfs wordt aangegrepen als didactisch materiaal, reageert Marie geschokt:

Dat was onder WO. Het ging in de klas over verkeersveiligheid en de juf die vroeg aan mij: 'Denk je dat als Tom een helm zou gedragen hebben, dat hij dan minder gekwetst zou zijn dan dat hij nu is?'. Ja zeg, hoe kan ik dat nu weten! Dan moet ik altijd wenen als ze zoiets doen.

Marie (11 jaar) - het ongeval gebeurde twee jaar geleden

Wanneer kinderen na hun toestemming of op eigen initiatief mogen vertellen, wordt dit niet aangevoeld als een inbreuk.

Interviewer: Stel dat de juf er nooit iets van zou zeggen, zou je dat dan leuk vinden?

Nee, maar ze kan bijvoorbeeld eens iets vragen na de les. Anders zijn alle ogen altijd zo op u gericht.

Interviewer: Zou het een goed idee zijn als de juf jullie eerst apart vraagt of jullie er over willen praten? *Ja, dat zou een beter idee zijn. Ik ben nu ook veranderd van school. En in het begin hebben we even met de juf gepraat over wat er met Tom gebeurd is. En zij heeft gezegd: 'Ik zal er niks over vragen. Ik ga u zelf laten beslissen wanneer ge er iets over wilt zeggen.' Maar die vraagt daar eigenlijk nooit iets over in groep, omdat ze weet dat ik dat niet graag heb.*

Emma (13 jaar) - het ongeval gebeurde twee jaar geleden

6. Vrije tijd onder druk

Het dagelijks leven in het gezin met een verkeersslachtoffer wordt danig verstoord. Ouders brengen dagen door in het ziekenhuis of revalidatiecentrum, en moeten 's avonds het papierwerk op orde krijgen. De aandacht die naar de brussen kan gaan, is sterk ingekrompen. Maar ook de brussen zelf zien een groot deel van hun tijd naar hun broer of zus gaan. Bovendien veranderen soms ook de huisregels voor hen. Dit kan een grote invloed hebben op de invulling van hun vrije tijd.

Toen het ongeval gebeurd was, mocht ik ten eerste niet meer op straat. Mijn ouders waren bang. En ik mocht ook niet meer met de fiets. Dus ik kon ook niet meer met de fiets naar school gaan. Maar dat is veranderd. Maar wel pas na één jaar.

Interviewer: Ik kan me voorstellen dat als je niet meer met de fiets op straat mag, je ook niet zomaar kan zeggen: 'Ik ga eens even bij die vriend langs.'?

Maar mijn vriend woont in dezelfde straat als ik. Een paar honderd meter verder. Dus ik kon eigenlijk te voet gaan. Ik mocht ook niet meer alleen thuis blijven. (...) Met de scouts ben ik een jaar niet meer geweest. En naar de voetbal kon ik maar één keer in de week gaan trainen. Want voor de rest moest ik woensdag altijd naar hier komen (het revalidatiecentrum waar zijn broer is opgenomen). Het jaar daarop zijn we wel terug naar de scouts gegaan, samen met mijn broer. Maar dat ging niet. Ja, ze waren dat niet gewend zo... Dus zijn wij dit jaar naar een andere scouts gegaan. Zo een

ZEBRA

EEN BONDGENOOT VAN JONGE VERKEERSSLACHTOFFERS

- ZEBRA brengt het bestaan van jonge verkeersslachtoffers permanent onder de aandacht.
- ZEBRA zoekt informatie en kennis over het aantal jonge verkeersslachtoffers, en wat ze nodig hebben.
- ZEBRA deelt deze kennis met spilfiguren uit de omgeving van deze kinderen en jongeren, met het professioneel hulpaanbod en het beleid.
- ZEBRA stimuleert en ondersteunt acties en projecten die ervoor zorgen dat jonge verkeersslachtoffers met de beste zorgen worden omringd.
- ZEBRA wil dat jonge verkeersslachtoffers zich op de best mogelijke wijze kunnen ontwikkelen, op elk levensdomein: in het ziekenhuis, in het revalidatiecentrum, bij hun familie, hun vrienden, op school en in hun vrije tijd.

Op 1 september lanceerde ZEBRA het charter 'Samen met ZEBRA bondgenoot van jonge verkeersslachtoffers'. Dit charter bevat tips voor een goede eerste opvang. Volwassenen worden aangespoord het charter te ondertekenen en te verspreiden. Op die manier wil ZEBRA zoveel mogelijk mensen bewust maken van de belangrijke rol die zij kunnen spelen en handvatten bieden om goed te reageren.

Surf naar www.zebraweb.be, teken het charter, en word bondgenoot van jonge verkeersslachtoffers. Laat jonge verkeersslachtoffers weten dat je er bent voor hen.

ZEBRA

Bondgenotenlaan 134
3000 Leuven
Tel: 016-31 91 10
Fax: 016-31 91 19
info@zebraweb.be
www.zebraweb.be

**ZEBRA IS EEN INITIATIEF VAN HET
LEVENSLIJN-KINDERFONDS**



speciale scouts waar ook kinderen in een rolstoel naar toe kunnen gaan. Nu gaat het wel.

Interviewer: En jij gaat ook naar die nieuwe scouts? Ja.

Interviewer: En heb jij dat zelf gekozen? *Ik heb dat niet zelf gekozen maar ik heb daar ook wel geen spijt van.*

Vincent (14 jaar) - het ongeval gebeurde 2 jaar geleden

7. Pogingen tot herstel

Om terug greep te krijgen op hun leven, hebben de brussen doorheen heel deze periode een grote behoefte aan 'agency', aan handelingsmacht. Het actief werken aan verbondenheid, geeft hen een goed gevoel van nuttigheid en erbij horen. Het haalt hen ook uit hun eenzaamheid. Verschillende kinderen spreken met enthousiasme over het meeleven en meehelpen aan de revalidatie van hun broer of zus. Daarbij dan ook nog eens successen behalen, is het hoogste goed. Vincent heeft volgens zijn moeder zijn broer uit de coma gehaald. Hij vertelt vergenoegd over zijn trotse moeder. Emma en Marie hebben hun broer leren duimworstelen en boksen. Giechelend geven ze aan de psychologe van Revalidatiecentrum Pulderbos toe dat zij hier de meesters waren.

Ze willen ook voluit als partner binnen het gezin gezien worden. Daarom willen ze zelf duidelijke en uitgebreide informatie krijgen om tot een juist inzicht te komen. Onzekerheid hierover verhoogt hun gevoelens van machteloosheid.

Ze houden dan ook niet van volwassenen die over hun hoofden heen hun medeleven met hun ouders tonen, of van leerkrachten die hen haast dwingen de hele situatie eens te komen vertellen voor de klas. Zij willen dit best doen, maar ze willen er zelf over kunnen beslissen of en wanneer ze het doen.

Het is de constante wisseling tussen gevoelens van afzondering en gevoelens van verbondenheid die de kern uitmaken van de beleving van de broers en zussen van verkeersslachtoffers. Ze doorlopen daarbij geen uit te tekenen proces van A naar B, geen vast parcours, maar een tocht over een hobbelig en kronkelig pad, met de hulp van een gevoelskompas dat regelmatig tilt slaat. Er zijn veel momenten van vertwijfeling, van woede

en verdriet. Maar de ondertoon is er één van hoop. Ooit, ook al duurt het nog zo lang, zal dit gekwetste gezin zich terug gehecht voelen.

Het belevingsonderzoek bij de broers en zussen van jonge verkeersslachtoffers vormde een verkennende studie die er op gericht was naast de gegevensverzameling over broers en zussen, ook kwesties inzake methodologie en analyse te onderzoeken. Dit najaar start er een uitgebreid belevingsonderzoek bij de directe jonge verkeersslachtoffers. In samenwerking met de Universiteit Gent en ondersteund door het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek - Vlaanderen, zal Onderzoekscentrum Kind & Samenleving bij een grote groep jonge verkeersslachtoffers peilen naar hun beleving.

Hilde LAUWERS
hlauwers@k-s.be

Referenties

- LAUWERS, H. & VAN GILS, J. (2004). 'Het zal nooit meer worden zoals vroeger'. *Belevingsonderzoek bij broers en zussen van jonge verkeersslachtoffers. Een verkennende studie.* Meise: Onderzoekscentrum Kind & Samenleving.
- LAUWERS, H., MEIRE, J., VANDERSTEDEN, W. & VAN GILS, J. (2005) *Methods in the making. Some methodological implications of considering children as actors.* Paper voorgesteld op Childhoods 2005 - Oslo 28-3 juli 2005. (De paper is te downloaden op de website van Onderzoekscentrum Kind & Samenleving)
- VAN GILS, J. (1995) *Ik krijg geen konijn en geen broer. Kinderen over het gezin.* Leuven: Garant.

Onderzoekscentrum Kind & Samenleving verricht kwalitatief onderzoek bij kinderen. Het onderzoekscentrum is gespecialiseerd in belevingsonderzoek. Hierin wordt onderzocht hoe kinderen hun leefwereld benaderen, ervaren en betekenis geven.

Deze onderzoeksbenadering sluit aan bij recente ontwikkelingen in de sociologie, antropologie en sociale geografie van kinderen, die het sociale actorschap van kinderen erkennen en de maatschappelijke waarde van de eigen benadering van kinderen in beeld brengen. Meer informatie op www.k-s.be

Onderzoekscentrum Kind & Samenleving
Nieuwelaan 63
1860 Meise
02 272 07 53

LERENDE ORGANISATIES

Een aanzet voor een rondetafelgesprek over CLB

Welwijs organiseert geregeld een ronde - tafel over CLB-materies. Alle deelnemers hebben in hun dagelijks werk een zorg en verantwoordelijkheid ten aanzien van de ontwikkeling van de CLB's in Vlaanderen. Vanuit een bepaalde invalshoek wordt de werking van de CLB's tijdens de ronde - tafelgesprekken kritisch doorgelicht met de bedoeling onduidelijkheden, spanningsvelden, dilemma's, onzekerheden en verschillen in opvattingen en benaderingen aan het licht te brengen. De hoop is dat daardoor het open onderzoek binnen de sector en daarbuiten wordt gestimuleerd waardoor de CLB's verder kunnen evolueren naar wat wij "krachtige organisaties" willen noemen.

Invalshoek "CLB als lerende organisatie"

De invalshoek voor de reflecties tijdens de volgende rondetafel is het concept 'lerende organisatie'. Wat betekent dit en hoe kan dat onze gezamenlijke betrachtning om van CLB's krachtige organisaties te maken ondersteunen?

Ter voorbereiding van deze reflecties heb ik het op mij genomen om enkele ideeën aan te brengen. Ik ga daarbij uit van mijn ervaringen als CLB-directeur, van wat ik opgestoken heb in de HRM-opleiding van het LUC en van enkele artikelen die ik speciaal ter voorbereiding gelezen heb.

Uitgangspunten: organisatie en leren

Organisatie

Er bestaan veel definities van wat een organisatie is. Voorlopig kan ik mij het best vinden in die van Wegeman (2001), namelijk "een organisatie is een groep mensen waarvan de meesten ervoor gekozen hebben om met elkaar eenzelfde ideaal of doel na te streven en die daartoe met elkaar werk- en gedragsafspraken zijn overeengekomen".

Aantrekkelijk voor mij zijn de "commitment" oriëntatie en het accent op het participatieve. Het gaat om het creëren van een gedeelde visie of een collectieve ambitie, het zoeken naar wat ieders optimale bijdrage kan zijn om die visie of ambitie te realiseren en hoe men kan (moet) samenwerken.

Ik zou dat spontaan het perspectief van de **binnenkant** willen noemen.

Daartegenover stel ik het perspectief van de **buitenkant**: de organisatie als een vooraf gegeven entiteit die een bepaalde, extern vastgestelde waarde moet realiseren en die men draaiende moet houden, een ding of een machine die een waardevolle dienst of een waardevol product voortbrengt en waaraan voortdurend gesleuteld wordt om dit op een zo efficiënt en effectief mogelijke manier te doen.

Dit laatste is uiteraard ook een wezenlijk perspectief. Echter, mijn stelling is dat dit vooraf gegeven ding maar een organisatie in de volle betekenis van het woord wordt als mensen het, om in de metafoor te blijven, tot leven wekken (bezielen), ervoor kiezen, zich engageren en er een praktijkgemeenschap van

maken. In elk geval is het mijn vaste overtuiging dat enkel door die "menselijke" inbreng kwaliteit kan worden voortgebracht.

Leren

In verband met het begrip leren bestaan er eveneens verschillende opvattingen en definities. Ik heb de indruk - en onderzoek bevestigt dit - dat de term leren nog dikwijls begrepen wordt in de betekenis van kennisoverdracht. De associatie wordt gemaakt met cursussen of studiedagen volgen, studeren in boeken, uitwisselen van informatie en ervaring, enz... Men kan het belang daarvan niet ontkennen maar deze opvatting is te eng. Op zich leiden die activiteiten zelden tot duurzame veranderingen noch in het handelen, noch in de overtuigingen die daaraan ten grondslag liggen (= fundamenteel leren of ontwikkelen). Voor mij moet daar reflectie op de eigen praktijk bij komen en het uitproberen van alternatieven en dit liefst (altijd?) in samenspraak en overleg met degenen die tot dezelfde praktijkgemeenschap behoren.

Ik kan mij dus goed vinden in de nieuwe (sic) leerconceptie die Verbiest (2005) naar voor schuift, namelijk: "een conceptie waarin de kritische uitwisseling van wat de professional doet en van de achterliggende modellen of praktijkkennis die zijn handelen sturen, centraal staat"

Lerende organisatie

Vandaag de dag moeten organisaties voortdurend veranderen, zich aanpassen, ontwikkelen, verbeteren of vernieuwen. Het is dat of ten onder gaan. Dit geldt zeker voor de CLB's. De kennis en vaardigheden die aan de basis liggen van het professioneel handelen, verouderen heel snel of, positief gesteld, evolueren ontzettend vlug (denk maar aan het domein leerstoornissen) en de omgeving waarin het CLB opereert is zeer turbulent (denk maar aan Integrale Jeugdhulp en de zorgcoördinatoren).

Men kan maar aan deze uitdagingen tegemoet komen als de organisatie over een groot leervermogen beschikt. Organisaties staan vandaag voor de opdracht om, zoals Tjepkema (2002) stelt "zich bewust te richten op het ontwikkelen en het verhogen van hun leervermogen"

Samenvattend

Ik heb geprobeerd om in het kort drie uitgangspunten aan te geven die, naar ik meen, voor het thema belangrijk zijn. Ik probeer die uitgangspunten nu met elkaar te verbinden.

Een lerende organisatie is een praktijkgemeenschap met een hoog ontwikkeld leervermogen of zoals Verbiest (2005) het zegt een gemeenschap met een hoge capaciteit aan *collectief leren*. Dit betekent dat er sprake is van een hoge gemeenschappelijke betrokkenheid of een sterke collectieve ambitie en van een grote openheid en onderlinge communicatie, die gepaard gaan met een voortdurend kritische en actiegerichte reflectie op de eigen praktijk.

In deze omschrijving staat het collectief leren dus op de voorgrond. Ik heb daarvoor bewust gekozen om duidelijk te maken dat een organisatie waarvan heel wat leden individuele nascholing volgen, of een organisatie met een uitgewerkt 'vormingsplan' voor haar medewerkers daarom nog geen lerende organisatie is. Het is mogelijk dat dit een kenmerk is van een lerende organisatie, maar het is zeker geen voldoende voorwaarde.

De mate waarin het collectief leren een plaats krijgt, bepaalt of er sprake is van een lerende organisatie

Hoe ontwikkelen we het leervermogen van de organisatie

Betekenis van de vraagstelling

Ik wil toch eerst wijzen op de betekenis van de vraagstelling voor het management.

Gewoonlijk wordt de opdracht van het management herleid tot de vraag hoe je als manager het werk dient in te richten om de doelstellingen van de organisatie effectief en efficiënt te kunnen realiseren.

De discussies gaan dan over de doelstellingen zelf, de planning, de werkverdeling, het aansturen, evalueren en controleren, de coördinatie en het overleg, de procedures en systemen enz.

Het perspectief van de lerende organisatie ontkent het belang hiervan zeker niet maar verbreedt de opdracht. De taken van de manager beperken zich niet alleen tot het goed managen van de organisatie in de klassieke betekenis van het woord, maar hij moet de organisatie ook levend houden door het collectief leren te stimuleren. De metafoor van het levend organisme vervangt die van de machine.

Het nieuwe perspectief introduceert ook onrust, uitdaging, onzekerheid, onvoorspelbaarheid omdat het de topdownbenadering doorbreekt. De mensen zelf die de organisatie "mee-maken", worden als een essentiële kracht voor de bezieling en de ontwikkeling van de organisatie herkend en erkend. Zonder hun "commitment" is er geen sprake van een levendige en lerende entiteit. Ze maken er samen iets eigens van (zich eigen maken en op de eigen manier), wat m.i. een noodzakelijke voorwaarde is om kwaliteit te bieden.

Het uitgangspunt daarbij is dat de meeste medewerkers bereid zijn om in hun werk het beste van zichzelf te geven en dat ze intelligente mensen zijn die over hun werk nadenken en van elkaar willen leren als ze daartoe de ruimte en de kans krijgen (daartoe uitgedaagd worden).

Ruimte geven voor gezamenlijke reflectie (kern van collectief leren), kansen creëren om de eigen praktijk blijvend te onderzoeken en aan te passen, hoe doen we dit?

Ik doe een poging om rond deze vragen een aantal ideeën te formuleren hopen dat we samen - de welwijsgroep en de lezers - daarover verder van gedachten kunnen wisselen.

Autonomie voor de individuele medewerker

Zelfbepaling

Wanneer het gaat over de taakstelling voor de medewerkers zijn er twee extreme posities te onderscheiden. Aan de ene kant heb je: "Zeg me wat ik moet doen en (vooral) wat ik niet (meer) moet doen", en aan de andere kant heb je "Ik weet best wel welke mijn opdrachten zijn" en/of "Ik kan mijn plan wel trekken".

Indien we denken vanuit het perspectief van de lerende organisatie dan moet de 'ideale' positie tussen die twee extremen gezocht worden. Noch de volledig afgebakende taakstelling met de daarbij horende directe sturing en controle, noch het volledig vrijlaten met het vertrouwen dat het alleen wel lukt, geeft een basis voor het creëren van een lerende organisatie.¹ Om van de autonomie en het zelfgestuurde handelen van de medewerkers een ontwikkelingskracht voor de organisatie te maken moeten evenwel twee voorwaarden gerealiseerd zijn.

Begrensde ruimte

Ten eerste moet er voor iedere functie of opdracht van een medewerker een functiebeschrijving zijn die een beperkt aantal verantwoordelijkheidsgebieden definieert zonder die volledig in te vullen met concrete, verplichte activiteiten. Er is m.a.w. een afbakening, afgrenzing of oriëntatie op verantwoordelijkheden nodig en een ruimte voor de medewerker om zelf te bepalen hoe hij/zij de verantwoordelijkheden opneemt in zijn of haar concrete werkcontext.

Coachende ondersteuning

De tweede voorwaarde is dat de medewerker de kans krijgt om daarover in gesprek te gaan en te reflecteren binnen de organisatie. Hij/zij moet regelmatig een functioneringsgesprek dat coachend is, kunnen krijgen. Duidelijke verwachtingen, ruimte voor eigen invulling en kans voor iedere medewerker om geregeld reflecterend en toetsend stil te staan bij de eigen praktijk zijn cruciaal voor het creëren van een lerende organisatie.

Keuzevrijheid

De voorafgaande voorwaarde is natuurlijk dat de medewerker de opdracht aanvaardt of ervoor kiest.

Bij het toekennen of toewijzen van de opdrachten is de uitgangsvraag dus "welke bijdrage zie jij je doen in het realiseren van de missie en de doelstellingen van de organisatie". De organisatie heeft immers verschillende functies met elk hun eigen competentievereisten. Er moet een goede match gemaakt worden tussen de eigen doelstellingen en competenties en deze die in de functie zijn neergelegd. Zo creëert men een goede basis voor betrokkenheid en engagement die nodig zijn om een organisatie 'levend en lerend' te krijgen en te houden.

Een goede match betekent niet dat er volledige overeenstemming is. Er is dan te weinig uitdaging. Medewerkers, de een al meer dan de ander, moeten "gestretcht" worden om de motivatie en de vitaliteit te behouden.

Het andere extreem is uiteraard ook niet oké. Als de match te beperkt is, haakt men af. Men moet ten aanzien van bepaalde medewerkers ook kunnen stellen dat er binnen de organisatie geen goede match te realiseren is en dat ze dus best uitkijken naar een functieprofiel van een andere organisatie. Ook medewerkers die het goed doen doch wat uitgekeken zijn op de job of iets beters kunnen vinden, moet men ondersteunen om de organisatie te verlaten (hoe spijtig ook). Dus, doorstromen, wisselen en binden door te boeien.

Zelfsturende teams

Het team als basisunit van de organisatie

Met een team bedoel ik een groep van een twaalfstal medewerkers die een gezamenlijke verantwoordelijkheid krijgen en onderling overeenkomen hoe ze de middelen die ze ter beschikking krijgen, het best aanwenden.

Het team is tevens het eerste niveau waarop de problemen die zich in de dagelijkse praktijk stellen, worden aangepakt.

Als het team voldoende ruimte krijgt om als echt team te opereren ontstaat er een forum voor een levendige uitwisseling van ideeën, ervaringen op basis waarvan de organisatie kan ontwikkelen en leren.

Er valt daarover zoveel te zeggen dat ik dit element hier niet in extenso kan behandelen. Ik bespreek slechts enkele punten waarvan ik ervaren heb dat zij van belang zijn.

Nestwarmte

Als ik aan goede en effectieve teams denk dan komt het woord 'nestwarmte' mij het eerst voor de geest. Men hoort erbij, er is verbondenheid, men vangt elkaar op en steunt elkaar. Het team voelt zich als groep verantwoordelijk voor het 'welbevinden' van zijn leden. Dat betekent natuurlijk niet dat er geen spanningen zijn tussen de zorg voor de andere - het teamlid - en de zelfzorg. Ik heb het hier niet over een paradijselijke toestand (gelukkig), maar over een sfeer of klimaat van onderlinge verstandhouding waarbij span-

ningen kunnen doorgesproken worden zonder dat dit het geheel kapot maakt.

Uiteraard spreek ik hier ook niet over een commune of leefgemeenschap². Het team heeft maar betekenis in functie van de doelstellingen van de organisatie en van de ruimte die het krijgt om mee te denken en mee te beslissen over de manier waarop het werk georganiseerd en aangepakt wordt.

Eigen beleidsruimte

Teams maken die zelf niet kunnen afspreken en regelen, is 'fake'. Teambuilding voor groepen die geen verantwoordelijkheid als groep kunnen/mogen dragen, kan wel plezant zijn en een tijdelijke opstoot van een gevoel van saamenhorigheid geven maar zo verhoogt men het leervermogen van de organisatie niet. Om de teams de kans te geven als effectieve teams voor de organisatie te functioneren moeten, behalve dit aspect van zelfbepaling, nog een aantal andere elementen gerealiseerd worden.

Afgestemd op het geheel

Op de eerst plaats dient er afstemming te zijn op het geheel van de organisatie, d.w.z. op een collectieve ambitie, het algemeen kader en de dominante cultuur. Als die afstemming er niet is, dan 'vereilanden' teams en worden het bronnen van spanning (wij t.o.v. zij) en inertie o.a. omdat de teamverantwoordelijken in een voortdurend loyauteitsconflict belanden tussen de belangen van het team en die van de organisatie.

De afstemming op het geheel is het tegengewicht voor de autonomie en moet bewust vormgegeven worden. Essentieel daarbij is dat het management de informatie deelt en dit over alle aspecten van de organisatie en teamgrenzen doorbrekend overleg organiseert (zie later).

Verscheidenheid en variatie

Ten tweede moet er in ieder team naast een voldoende gemeenschappelijkheid in de opdracht een verscheidenheid van perspectieven en invalshoeken aanwezig zijn. Mensen die allemaal dezelfde achtergrond en ervaring hebben, of die allemaal een identieke taak moeten vervullen een team laten vormen, is niet goed. Er is verschil nodig. Er moet spanning zijn om tot verdieping en verbreding te kunnen komen.

Er moet ook voldoende variatie zijn. Dit betekent dat teams af en toe met nieuwe medewerkers -stagiairs, projectwerkers- geconfronteerd worden en de teamleden zich af en toe wisselend- engageren in projectgroepen die binnen de organisatie of met andere partners worden opgezet. Rotatie van het teamleiderschap hoort ook bij deze variatiegedachten. Er moet doorstroming zijn of om het metaforisch uit te drukken: het nest moet geregeld gelucht worden, anders gaat het stinken.

Open communicatie

Uiteraard is de kwaliteit van teamoverleg een cruciale factor als we het perspectief van de lerende orga-

nisatie voor ogen houden. Teamleden kennen elkaars sterke punten en spreken elkaar daarop aan als het nodig is. Ze gaan samen zitten om concrete dossiers te bespreken en wisselen materiaal en kennis uit. Regelmatig organiseert men intervisies om van elkaar te leren.

Een integrerend organisatiekader

Verbindingen maken

Door de autonomie en de zelfsturing van medewerkers en teams te bevorderen, creëert men een organisatie met een hoog leerpotentieel, als dit binnen bepaalde grenzen en onder bepaalde voorwaarden gebeurt.

Een van de voorwaarden is dat er verbindingen gemaakt worden en dit zowel binnen als buiten de organisatie, in concreto met de partners en de cliënten.

Kansen voor ontmoetingen

Als ik het over verbindingen maken heb, dan heb ik het op de eerste plaats over ontmoetingen. Ontmoeten kan verschillende betekenissen hebben gaande van het elkaar-tegen-het-lijf lopen tot zich als mensen tonen en laten aanspreken voorbij het masker van de functie of de rol die men binnen de organisatie heeft. Binnen de context van dit artikel heb ik het over beide, eigenlijk over iets dat tussen het tegen elkaar aanlopen en het dieper menselijk contact ligt: begroeten, stilstaan, informeren, interesse tonen... Medewerkers van verschillende afdelingen of teams moeten daartoe voldoende kansen krijgen. De inrichting van de locatie bevordert dit of werkt dit tegen. Centrale gemeenschappelijke ruimtes, een gemeenschappelijke inkom en doorloop en fysieke nabijheid van de verschillende afdelingen of teams dragen ertoe bij dat mensen elkaar leren kennen, aanspreken en bevragen en vergroten daardoor de kans dat ze ideeën uitwisselen.

Maximaal mixen

Mixen kan georganiseerd worden in de vorm van afdelings- of teamdoorbrekende projectgroepen. Wanneer medewerkers vanuit een verschillende achtergrond gaan samen zitten om iets uit te werken dan wordt er onderweg heel veel kennis uitgewisseld en heel wat geleerd. Om resultaten te boeken moet men immers elkaar begrijpen en over gelijke informatie beschikken. Dit is zeker zo voor projectgroepen die met medewerkers uit partnerorganisaties worden opgezet.

De voorwaarde is natuurlijk dat er voldoende openheid in de communicatie is of dat er m.a.w. sprake is van een dialoog (zie verder).

Cliëntcontacten

In het bijzonder is de open communicatie met de cliënten een belangrijke kracht voor het leren en ontwikkelen van organisaties. In dit verband moet ik vaak denken aan een uitspraak van een auteur waarvan ik de naam allang vergeten ben. Het ging ongeveer als

volgt "als je het als leerkracht niet meer ziet zitten bespreek dit dan met....de leerlingen" (dus niet met de directie). Ik heb dit niet toevallig onthouden. Ik sta daar achter. Contact zoeken met de cliënt, feedback vragen, bespreken en samen denken over hoe het nu zit en/of moet groeien. Ik moet hier dan in het bijzonder denken aan de *DIP-methode*³. Als de school iets aan de communicatieproblemen met de kansarme ouders wil doen dan moet ze in dialoog met die ouders gezamenlijk gedragen en haalbare verbeterprojecten uitvinden en uitvoeren.

Verticale communicatie

Tot hier heb ik het vooral gehad over de horizontale dimensie van de integratie. Er is ook een verticaal gegeven. De communicatie tussen de top, het middenkader en de basis of de terreinwerkers (om in die termen te spreken). Dikwijls is dit eenrichtingsverkeer. Medewerkers aan de basis worden niet betrokken bij de beleidsbeslissingen. Het middenkader voelt zich dikwijls te zeer geprangd tussen de conflicterende wensen en zorgen van de top en de basis waardoor ze haar brugfunctie niet kan opnemen en de top is te veel met het politiek strategische bezig om de kennis besloten in het *savoir-faire* van de medewerkers te benutten. Ontmoetingen tussen de medewerkers van de verschillende lagen mogelijk maken en de deelname aan overleg en aan projecten voor medewerkers van de verschillende niveaus organiseren ondersteunt het ontwikkelingsproces van de organisatie, het collectief of samen leren.. Ik gebruik in dit verband graag het idee van 'gedeeld leiderschap'. Daarbij is uiteraard opnieuw een kwaliteitsvolle communicatie noodzakelijk.

Leercultuur

Ik meen dat al het voorgaande voldoende duidelijk maakt dat de kwaliteit van de communicatie binnen een organisatie het centraal gegeven is bij het definiëren van het leervermogen van de organisatie.

Assumpties en uitgangspunten

Vooraf wil ik toch even de basisassumpties van mijn betoog in herinnering brengen. Ik ga er - met heel veel auteurs - van uit dat de medewerkers van een organisatie er alles willen aan doen om het beste uit zichzelf te halen, als ze een opdracht of verantwoordelijkheid krijgen die hen aanspreekt en uitdaagt. Ik ga er ook van uit dat de meesten in staat zijn om kritisch te reflecteren en dat ook geregeld doen. Verder neem ik aan dat men elkaar wil helpen en tot samenwerken geneigd is. Het is aan de organisatie om zich zo in te richten en om zo'n cultuur te ontwikkelen dat die spontane krachten een maximale kans krijgen.

Dit is niet voor iedereen - zeker ook voor mij niet - altijd een even evident uitgangspunt. De twijfel steekt af en toe de kop op en het vertrouwen in het proces wordt voortdurend op de proef gesteld. Sommige medewerkers⁴ zitten niet op die lijn, het ongeduld slaat soms toe bij de leidinggevenden, er zijn de dynamiek-

doorkruisende bemoeienissen van buitenaf, de tijd en de ruimte is schaars (zie verder in het besluit).

Het is ook niet zo dat je het proces volledig op zijn beloop kunt laten, dat je er mag op hopen dat, eens de basis gelegd, de organisatie vanzelf wel verder groeit en bloeit. Er moet actief aan een leercultuur gebouwd worden.

Ik probeer nu in verband hiermee een aantal ideeën naar voor te brengen, wel wetende dat dit slechts een eerste aanzet is om dieper op in te gaan.

Spanningen zoeken

Een eerste idee die me te binnen schiet, is de constructieve betekenis van spanningen. Spanningen moet je zoeken en indien nodig, zelfs creëren. Ik heb herhaaldelijk mogen ondervinden dat het goed is spanningen op tafel te leggen en daar samen met al degenen die in hetzelfde bad zitten bij stil te staan. Dit leidt tot win - win situaties, op voorwaarde evenwel dat de emotionaleiteit niet te hoog is. De puzzel valt ineens of onverhoedse opportuniteiten dienen zich aan. Het zijn wel altijd riskante en energievretende processen, maar meestal wordt de organisatie er beter van. Ook al komt men uiteindelijk niet tot een ideale oplossing, men heeft het probleem ondertussen wel benoemd en uit de sfeer van het onderhuidse getouwtrek weggehaald.

Dialoogmomenten creëren

Ik kan ook veel vasthangen aan de notie 'open of tweezijdige communicatie' (Bouwen) of 'dialoog'. Dialoog is m.i. een krachtig instrument - eigenlijk eerder een bepaalde manier van zijn - voor ontwikkeling en leren. Ik zou zelfs de volgende stelling willen poneren: "Als de communicatie - bv. het functioneringsgesprek, de collegiale consultatie, het beleidsoverleg, de projectgroepen - geen dialogaal moment of karakter heeft, of, moet ik zeggen, als de dialoog niet de grondstructuur van de communicatie vormt, dan is er geen sprake van ontwikkeling of leren, in de betekenis die Verbiest (zie inleiding) daaraan geeft.

Het is moeilijk in het kort een goede omschrijving te geven van wat die dialogale communicatie nu eigenlijk is en hoe je die moet onderscheiden van bv. social talk, debat of discussie. Ik probeer dit te doen met een citaat uit het boek "Dialogue" van Ellinor and Gerard (1998): "The main question to ask yourself when you are wondering if the conversation is more dialogic or more discussion-based is whether the main *intention* of those taking part in it is to push towards closure and choose one perspective or if it is to *primarily learn from each other and build shared meaning that includes all perspectives*".

In de dialoog is er een bepaalde manier van **spreken** - authentiek, reflectief onderzoekend, open - en een bepaalde manier van **luisteren** - bevragend, toetsend en geïnteresseerd vanuit de bereidheid je te laten beïnvloeden. Alle perspectieven worden zo in het **mid-den** gebracht of in de mand gelegd en samen 'bekken'. Zo kunnen er nieuwe betekenissen ontstaan als een gemeenschappelijke grond voor verdere actie. Wederzijdse acceptatie (elkaar als gesprekspartner au sérieux nemen) en gelijkwaardigheid, vertraging, open-

heid en onvoorspelbaarheid...zijn voorwaarden en kenmerken van de dialogische communicatie.

Ik moet erop wijzen dat dialogeren geen vrijblijvend praten of vrijblijvend uitwisselen van ideeën is. Dialoog leidt tot actie. P. Freire (1971) stelt in zijn eigen filosofische stijl: "Ware woorden gesproken in dialoog met anderen veranderen de wereld".

Leercycli ontwerpen

Ik kan dit ook verbinden met het model van de leercyclus van KOLB (zie bespreking Vermeylen 2000) waarin reflectie en actie of experiment constituerende stappen zijn. Voor het ontwerpen van leer- en ontwikkelingsprocessen binnen de organisatie geeft dit model een goede kapstok. Het vertrekpunt ligt bij de eigen praktijk waarin men uitgedaagd wordt (1^{ste} stap). Dit kan op verschillende manieren gebeuren: een klacht, een negatieve feedback, een verandering in de omgeving, een confrontatie met een andere werkwijze, een onvrede over het eigen functioneren...Het belangrijkste is dat naar aanleiding daarvan een reflectieproces op gang komt (2^{de} stap). Die reflectie is het krachtigst als het in een groep gebeurt waarin verschillende perspectieven leven. Ik verwijs hier naar de dialoog. Daaruit ontstaat dan de nood aan het ontwerp van een nieuwe praktijktheorie waarbij relevante resultaten van reflecties en onderzoek van anderen worden geïntegreerd (3^{de} stap). Dit brengt dan met zich mee dat men de dingen anders gaat doen, nieuwe acties onderneemt of gaat experimenteren (4^{de} stap) waardoor nieuwe ervaringen worden opgedaan die dan op hun beurt weer voorwerp van reflectie zijn en leiden tot bijsturen van het model en tot nieuwe acties. Als ik het hier heb over het bouwen aan een leercultuur in de organisatie dan bedoel ik dat er altijd aandacht moet gegeven worden aan de 4 elementen. Men dient verbeter- of vernieuwingsprojecten volgens dit model te ontwerpen.

Leiderschap

Beleidsvoerend vermogen

Uit wat vooraf gaat zal reeds duidelijk geworden zijn dat voor mij het verhogen van het beleidsvoerend vermogen van een organisatie iets anders is dan het verhogen van de managementvaardigheden van de leidinggevendenden. Ten eerste is het beleidsvoerend vermogen een kenmerk van de organisatie als geheel. Immers, zowel op het niveau van de individuele medewerkers als op het niveau van de teams en het middenkader is er ruimte voor beleidsvoering. Ten tweede is beleidsvoering niet volledig gelijk te stellen met het klassieke managementconcept dat vooral de nadruk legt op de cyclus van plannen, organiseren, uitvoeren, controleren en evalueren. Bezieling, betrokkenheid, samen denken, enz. horen daar ook bij en komen mijns inzien zelfs op de eerste plaats. De organisatie levend, boeiend en uitdagend maken en houden is de kern van de opdracht van de leidinggevendenden. De nadruk ligt m.a.w. op leiderschap i.p.v. op management.

Om een idee te geven van wat dit betekent, maak ik gebruik van het schema van Corthouts en Vermeylen (cursus HRM-opleiding LUC). De kwaliteiten van de leider/manager worden daarin als een sleutelement in het creëren van een vitale organisatie uitgetekend. Door de auteurs worden 3 kapstokken aangereikt om die kwaliteiten aan op te hangen.

Duidelijke visie

Voor mij betekent dit dat de leidinggevende een helder beeld heeft van waar de organisatie voor staat en dat er een connectie gemaakt is met de persoonlijke passie. Dit betekent ook dat dit met de medewerkers wordt gedeeld. Uit heel het verhaal dat hier verteld werd komt de kracht van de collectieve ambitie naar voor. Zonder dat die regelmatig aanwezig gesteld wordt en blijft, zinkt de organisatie weg in het routineus functioneren. Het behoort tot de verantwoordelijkheid van de leidinggevende om de visie uit te stralen en uit te dragen op een rustige en authentieke manier. Dit is niet altijd evident. Bij momenten is twijfel en Hilflosigkeit des leiders deel.

Excellent performance is a reflection of excellent treatment

Wat de leidinggevende zegt is niet belangrijk maar wel wat hij doet. Ik associeer dit met authenticiteit en integriteit. Ook het gezegde "Walk the Talk" blijft bij mij als richtinggevend principe hangen. Concreet kan je van je medewerkers niet verwachten dat ze open communiceren als je dat zelf als leidinggevende niet doet en met verborgen agenda's aan tafel zit. Als je de dialoog predikt dan moet je als leidinggevende de moed hebben om van je stoel af te komen en je kwetsbaar op te stellen.

Van controle naar commitmentoriëntatie

Ik denk dat ik dit punt niet verder moet uitdiepen. Ik heb Weggemans definitie van de organisatie gekozen omwille van de achterliggende commitment-gedachte en in de tekst heb ik herhaaldelijk verwezen naar de basisassumpties die daaraan ten grondslag liggen. Het gaat dan om vertrouwen, relatie, communicatie, samen denken, enz.

Uiteraard is dit beeld niet volledig en zijn andere kapstokken mogelijk. Ik heb hier eerder het beeld willen schetsen dan het volledig uit te tekenen (als dat al zou kunnen).

Ter afronding

Afrondend zou ik nog enkele bedenkingen willen meegeven.

Op de eerste plaats wil ik stellen dat het helemaal niet mijn bedoeling was een coherent academisch verhaal te brengen over de factoren die organisaties tot lerende organisaties maken. Ik heb vanuit een amalgaam van ervaringen, eigen reflecties, samen denken in de schoot van de HRM11 groep aan het LUC, van gesprekken met collega's en directies van scholen en

van lectuur een eerste overzicht willen maken van wat er bij mij allemaal naar boven komt als ik het thema 'de lerende organisatie' aansnijdt. De ideeën heb ik dan wat geordend en aan kapstokjes gehangen om het later allemaal nog eens te kunnen bekijken; in dit geval op de eerste plaats samen met de leden van de rondetafel georganiseerd door Welwijs. In feite heb ik mij dus in de leerproces van Kolb bewegen, in de hoop dat het leerwiel blijft draaien.

Verder wil ik, terugkijkend op het geheel, toch eindigen met een pertinente opmerking van Tjepkema (2002) Onvoldoende tijd en hoge werkdruk kunnen het leerproces in de weg staan: mensen hebben te weinig tijd voor reflectie en experimenteren. *Er dient een zekere mate van "slack" in de organisatie aanwezig te zijn om leren mogelijk te maken.* De voortdurende stroom van opgelegde vernieuwingen, bezuinigingen en de structurele personeelstekorten hebben die slack ernstig ingeperkt en dit is op korte termijn een gevaar voor de kwaliteit van het werk (en het werkplezier) en voor de vernieuwing en verbetering op lange termijn. Meer in het algemeen heb ik soms het gevoel dat het 'de overheden' ontbreekt aan respect en waardering voor de binnenkant van de organisaties.

Maar ik wil niet eindigen met deze negatieve noot. De CLB's staan voor een boeiend proces van organisatieontwikkeling. Een culturele revolutie. Tegendraads.

Laurent THYS

Directeur VCLB-Leuven

Literatuur

- Tjepkema S.: Bouwen aan een lerende organisatie via het opsporen van leerblokkades. Universiteit Twente, Toegepaste Onderwijskunde, 2002.
- Verbiest E. e.a.: Collectief leren in scholen en de rol van de schoolleider. In: Schoolleiding en -begeleiding, deel Personeel en Organisatie. Wolters Plantyn, 2005.
- Weggeman M., Wijnen G. & Kor R.: Ondernemen binnen de onderneming. Essenties van organisaties. Kluwer, 2001 (5^{de} druk).
- Ellinor L. & Gerard G.: Dialogue. Creating and sustaining collaborative partnerships at work. John Wiley & Sons, 1998.
- Freire P.: Pedagogie van de onderdrukten. In de Toorn, 1970.
- Vermeylen R.: Salto Humano. Over samenwerken, leidinggeven en veranderen. Lannoo, 2000.
- Bouwen R.: Developing relational practices for knowledge intensive organisational context. In: Career Development International, vol 6, Nr 7, 2001.

Noten

- ¹ De balans tussen volledige aansturing enerzijds en het volledig vrij laten anderzijds is niet voor alle opdrachten en voor alle medewerkers gelijk. Sommige taken en medewerkers vragen meer aansturing om tot resultaat te komen. Ik ga op dit nu niet in.
- ² Hoewel ik vaak zie dat teamleden elkaar ook buiten het werkverband spontaan opzoeken.
- ³ Doelgerichte Interventie Planning is een methodiek waarbij alle betrokkenen samen de probleemanalyse maken en oplossingen zoeken.
- ⁴ Weggeman gebruikt in zijn definitie toch ook de omschrijving "waarvan de meesten ervoor gekozen hebben"

SCOUTS- EN GIDSENLEIDING STAAN MODEL

Een portret van de koppeling tussen pedagogische praktijk en theorie¹

In een enquête werden bijna 1900 scouts- en gidsenleiders bevestigd over wie ze zijn, wat ze doen in scouting en wat scouting met hen doet. Door een beeld te krijgen van de leiders, hoe ze zich inzetten en hoe ze over zichzelf denken, wordt het pedagogische beleid van VVKSM gespiegeld aan de praktijk. Past de leiding met andere woorden toe wat VVKSM belangrijk vindt en uitwerkt voor hen in verschillende publicaties?

Doel van het onderzoek

Jeugdbewegingen hebben succes en staan in de kijker. Bijna nergens in Europa zijn zoveel kinderen en jongeren lid van een jeugdbeweging als in België (VRIND, 1999). Een hoog ledenaantal vraagt natuurlijk om een goede organisatie en een deskundige leiding. VVKSM, het Vlaamse Verbond voor Scouts en Meisjesgidsen, stelde zich daarom de vraag of ze met haar pedagogische model wel voldoende aansluit bij de praktijk. Sinds het ontstaan van scouting is er immers heel wat veranderd in de leefwereld van jongeren. Zo zijn internet en televisie geliefde tijdsbestedingen, waardoor er minder ruimte overblijft voor de jeugdbeweging. Maar ook VVKSM is niet stil blijven staan. De afgelopen jaren is het beleid van VVKSM sterk aangepast en werd er een uitgebreid pedagogisch kader ontwikkeld als basis voor de werking. Het vrij strakke regime van vroeger werd ingeruild voor een veel soepeler gang van zaken. In plaats van veel belang te hechten aan discipline en conformiteit, wordt bijvoorbeeld vandaag eerder de nadruk gelegd op inspraak, zelfstandigheid en creativiteit (Van Assche, 2003). Via een hele reeks boeken, brochures, vormingsinitiatieven en webpagina's wordt deze informatie verspreid naar de leiding. In dit onderzoek willen we te weten komen of wat VVKSM belangrijk vindt en verspreidt, ook door de leiding wordt gebruikt in haar werking. In een grote enquête vroegen we in de zomer van 2004 aan de actieve leiders om te vertellen hoe ze hun eigen taak bekijken. Wat vinden ze belangrijk om te doen met de leden? Hoe pakken ze bepaalde situaties aan? Op welke manier zetten ze al hun ideeën om in de praktijk?

In de volgende paragraaf wordt uitgelegd hoe het onderzoek is uitgevoerd en wie eraan heeft deelgenomen. Daarna worden in drie delen de resultaten gepresenteerd. Een eerste deel geeft zicht op een aantal kenmerken van de leiders. Hoe oud zijn ze? Hebben ze gestudeerd? Het tweede deel richt zich naar het engagement dat ze tonen en de zaken die ze graag willen aanleren aan de leden. Hier schetsen we het beeld dat ze van zichzelf als leiding hebben. In een laatste deel wordt ingegaan op de kernvraag van VVKSM, namelijk of de praktijk van de leiding aansluit bij hun visie.

Aanpak

Een product-effectenonderzoek werd opgezet om de hoofdvraag te beantwoorden. Dit is een type onderzoek waarbij wordt nagegaan wat het effect is van een bepaald product op een groep die het product te zien of te horen krijgt. Concreet betekent dit dat wordt onderzocht wat de invloed is van verschillende VVKSM-publicaties (boeken, brochures, website,...) op de werking van de scouts- en gidsengroepen. Stemt de leiding de werking af op de inhoud van de publicaties en worden bijgevolg de pedagogische principes van VVKSM toegepast? Of heeft de leiding geen behoefte aan deze literatuur en krijgen de publicaties weinig aandacht in de groepen? Vermits VVKSM het pedagogische project opdeelt in verschillende delen, zal voor een selectie van deze aspecten bekeken worden of ze aanwezig zijn in de werking.

Omdat we niet letterlijk konden vragen aan de leiders of ze alles wel toepassen - het wordt van hen verwacht dat ze het doen, dus ze zouden er zeker ja op antwoorden - werd een andere manier van vraagstelling gebruikt. We bestudeerden de pedagogische achtergrond uit de publicaties en haalden er in samenspraak met VVKSM een aantal principes uit. Die werden vertaald in concrete dagdagelijkse situaties voor de leiders. Door te kijken naar de manier waarop ze reageerden op die situaties, werd het mogelijk om te zien of ze de principes toepassen of niet. Uit onderzoek bleek immers een te grote kloof te bestaan tussen de houding en het gedrag van de leiding (Oosterlinck, 1996). Zo zegde de leiding dat inspraak in spelactiviteiten werd toegestaan, maar in de praktijk werd weinig inspraak gegeven aan de leden.

Voor dit onderzoek beschikten we slechts over beperkte middelen waardoor het niet mogelijk was om een aselechte steekproef² te nemen uit de leidingsgroep en hen persoonlijk te contacteren. Daarom werden alle leden van VVKSM die actief zijn als leider of groepsleider, in dit onderzoek aangesproken via een algemene oproep om mee te werken aan de webenquête. In totaal hebben 1893 mensen de enquête goed ingevuld. Dat is bijna 20% van de totale leiding van VVKSM. We gingen na of de leiding die heeft meegewerkt aan het onderzoek correct verspreid is over de verschillende takken, groepen en regio's (gouwen) en per geslacht. Dit bleek in grote lijnen te kloppen. Op deze kenmerken kan het onderzoek alsnog bijna representatief worden genoemd.

De structuur en filosofie van scouting in een notendop

De structuur van VVKSM kent vier niveaus: groepen, districten, gouwen en het verbond. De basis wordt gevormd door ongeveer 650 lokale groepen. Elke groep bestaat meestal uit vijf takken waarin kinderen ingedeeld worden volgens leeftijd: kapoenen (6-7j), kabouters en welpen (8-10j), jonggivers (11-13j), givers (14-16j) en jins (17j). Elke tak heeft leiding (alleen of met meerdere). Groepsleiding staat een trapje hoger en houdt zich bezig met de algemene organisatie en de begeleiding van de volledige groep.

Wat vindt het verbond belangrijk? Net zoals de meeste jeugdbewegingen is scouting erop gericht om waarden, normen, houdingen, vaardigheden en de persoonlijke ontwikkeling van de leden te beïnvloeden en vorm te geven. Het is immers veel meer dan vrijblijvend spelletjes spelen. Globaal gezien komt het erop neer dat scouting haar leiding en leden een bepaalde levenshouding wil meegeven (of toch tenminste een richting aangeven) waarin een aantal praktische en sociale vaardigheden een plaats krijgen.

We geven een kort overzicht van de voornaamste thema's die men in de werking wil opnemen en de methoden die men daarvoor aanbiedt aan de leiding. De basiswaarden van VVKSM vindt men terug in zes **thema's**: goed omgaan met elkaar, zelfstandigheid, emancipatie, levensbeschouwing, leefmilieu, solidariteit en Vlaamse identiteit. De methode waarmee de thema's vaste vorm krijgen, bestaat uit vijf **basispijlers**: engagement, dienst, medebeheer, ploegwerk en zelfwerkzaamheid. Per leeftijdsgroep worden deze basispijlers omgezet in concrete werkvormen en activiteiten. Elke leeftijdsgroep of tak kent daardoor een eigen aanpak. Dit wordt een progressieve werking (stapjeswerking) genoemd. Via een aanbod van uiteenlopende activiteiten krijgen jongeren de mogelijkheid om op een creatieve manier hun grenzen te verleggen en gaandeweg eigen initiatieven te nemen. De soorten activiteiten worden ingedeeld in zeven **speelvelden**, namelijk kamp, spel, techniek, tocht, theater, sport en knutselen. Meer informatie kan je terugvinden op de website van VVKSM (www.vvksm.be) of in het boekje Kijk op Scouting.

Wie staat in leiding?

In een eerste deel van het onderzoek richten we ons op de leefwereld van de leiding. Wie zet zich wekelijks in om duizenden kinderen en jongeren bezig te houden? Het merendeel van de bevraagde leiding is tussen 18 en 24 jaar en studeert aan de hogeschool of aan de Universiteit. De meest voorkomende studies liggen in de sociale sector of het onderwijs. Ongeveer een vierde van de studenten volgt een sociale of opvoedende richting. Verder zijn ook de taalrichtingen, medische richtingen en humane richtingen populair. Studies waarin men anders gesteld veel contact heeft met andere mensen. Ook bij de ouders zien we regelmatig deze beroepen terugkomen. Bovendien zit scouting heel sterk ingebakken in de familie. Van alle leiders geven bijna twee derde aan dat ze ouders hebben die ooit in een jeugdbeweging actief zijn geweest. Broers en zussen blijken tevens vaak lid van scouting te zijn.

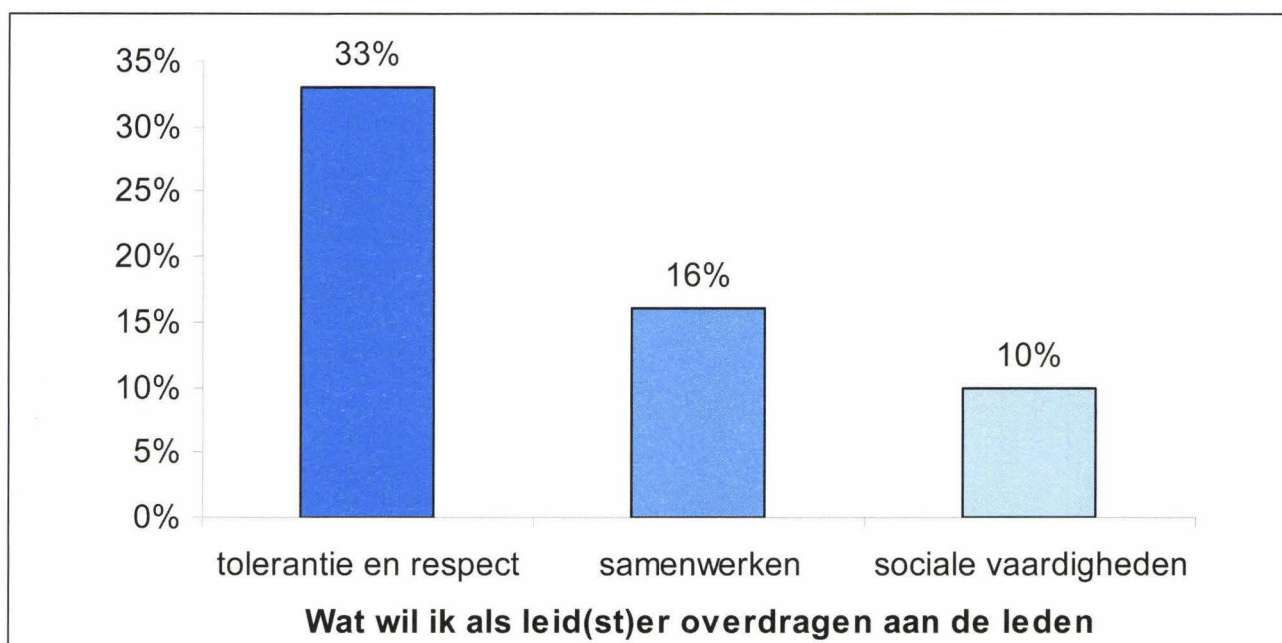
Hoe zien ze hun leidingstaak?

Leiders in scouting zijn vrijwilligers die een zeker engagement vertonen naar de beweging toe. Ze doen dit uiteraard niet zomaar, dus kunnen we ons afvragen wat hen motiveert en hoe ze hun 'opvoedende taak' zien. De rol die de leiding aanneemt, wordt aan de hand van drie dimensies voorgesteld. Een eerste dimensie heeft te maken met het engagement dat ze aangaan. Het engagement hebben we opgevat als 'de bereidheid om zich vrijwillig en gemotiveerd in te zetten voor belangen van de jeugdbeweging en haar leden'. In leiding staan dus een zekere tijdsbesteding, een inzet om verschillende taken uit te voeren en een goede reden om het te blijven doen. We hebben gekeken naar de tijdsinvestering in scouting en of er al dan niet een extra taak wordt uitgevoerd, naast het organiseren van activiteiten voor de leden. Het resultaat is vrij positief voor VVKSM. De meeste scouts- en gidsenleiders steken heel wat tijd in hun werk (3-9u wekelijks) en nemen dikwijls een extra taak op zich. De populairste taken die de leiding nog uitvoert zijn een leidingscafé of een winkeltje openhouden en het organiseren van extra activiteiten zoals een bijeenkomst voor oud-leden. De groepsleiding verdient een eremedaille: zij besteedt vaak meer dan 9 tot 12 uur per week aan 'de job'!

In een tweede dimensie zijn we gaan kijken naar de motivatie die de leiding heeft voor alles wat ze uitvoert. Er wordt vaak gesproken over het gebrek aan solidariteit en inzet van de hedendaagse jeugd. Niets is minder waar: de leiders wil graag meewerken aan de opvoeding van kinderen en vindt het contact met de leden zeer belangrijk. Ook het contact met de andere leiders en de sfeer in de groep zijn doorslaggevend. Of men waardering krijgt vanuit de omgeving, een gerespecteerde positie inneemt door in leiding te staan of een bijkomende ervaring op een curriculum vitae kan schrijven blijkt weinig van belang. Er wordt dus veel tijd besteed aan scouting omwille van de vrienden in de medeleiding en het werken met kinderen. Een verhaal van rozengeur en maneschijn is het echter niet. Meer dan de helft van de leiders heeft er al wel eens aan gedacht om te stoppen. Hoe ouder ze worden, hoe meer ze dit overwegen. Studies en werk gooien roet in het eten. Soms zijn ook conflicten met andere leiders of een slechte groeps sfeer redenen om de leidingfakkelt over te dragen aan de volgende generatie.

Ten slotte hebben we aan hen gevraagd wat ze zouden willen dat de leden meekrijgen door hun lidmaatschap. Welke eigenschappen vindt de leiding dat de leden zeker moeten hebben door scoutingactiviteiten? De top drie is klaar en duidelijk.

Het topantwoord is tolerantie en respect voor anderen. Het draait erom dat de leden anderen waarderen omwille van wie ze zijn en niet omwille van hun achtergrond of etniciteit. Dit is een eigenschap die VVKSM ook naar voor schuift als een zeer belangrijk doel. Groepswork is tevens een voornaam aspect in de pedagogische visie van VVKSM en de leiding



voelt dit blijkbaar ook aan. Het leren samenwerken wordt bewust ingebouwd in de activiteiten met de leden en de nadruk op teamwork is groot. Tot slot staat het kunnen omgaan met anderen op de derde plaats. Wat de leiding niet of veel minder wil aanleren, zijn kenmerken als geloofsovertuiging, spaarzaamheid, betrokkenheid bij maatschappelijke problemen en gehoorzaamheid.

Wat wordt toegepast in de praktijk?

In deze paragraaf kijken we of we de basispijler, thema's en speelvelden kunnen terugvinden in de activiteiten met de leden. In de eerste plaats zien we dat van de voorgelegde **thema's** van scouting vooral het leefmilieu aan bod komt als onderwerp. Niet enkel de bewustmaking, maar ook een actieve zorg voor het milieu maakt van het thema een fundamenteel onderwerp. Het spelen in openlucht, de tochten, de kampen en het respect voor de natuur zijn immers van in het begin belangrijk geweest voor scouting. We vroegen de leiders om te reageren op een concrete situatie waarbij een lid tijdens een tocht een papertje wegwerpt, op een plek waar er al verschillende liggen. Bijna alle leiders geven aan dat ze boos zouden worden en het papertje terug zou laten oprapen. Een tegenovergesteld resultaat vinden we voor de thema's levensbeschouwing en Vlaams. Voor slechts een vijfde van de leiders is het katholieke karakter van de beweging een reden voor hun lidmaatschap. VVKSM heeft recent aangekondigd om religie minder sterk aanwezig te maken in hun programma. Het zal nog deel uitmaken van scouting, maar ze nemen afstand van diverse kerkelijke standpunten. Dit sluit dus aan bij de mening van de leiding. Het Vlaamse thema spreekt de leiding amper aan.

Ten tweede wordt aandacht besteed aan de vijf **basispijlers** als onderdeel van de pedagogische achtergrond.

De basispijler medebeheer (1) is middelmatig aanwezig in alle takken. Onder de basispijler medebeheer verstaat men bij scouting plannen en evalueren, inspraak en verantwoordelijkheid. Door minstens 60% van de leiding wordt aangegeven dat de leden soms mee mogen plannen en dat er evaluatiemomenten worden georganiseerd om hen aan het woord te laten. Alleen bij de jongste groepen wordt weinig aan de leden gevraagd wat ze vonden van een activiteit. Inspraak in een geplande activiteit is echter minder evident. Daar is de leiding niet zo enthousiast over. Leden krijgen een zekere inspraak in de algemene jaarplanning, maar hebben zich tijdens de wekelijkse activiteiten grotendeels te houden aan de plannen van de leiding. Inspraak is duidelijk een aspect dat wel bij Jins thuishoort en in mindere mate in de andere takken. Engagement (2) als basispijler is zeer sterk aanwezig, in alle takken evenveel maar op een andere manier. Engagement betekent voor VVKSM dat de kinderen en jongeren regels naleven, met regelmaat aanwezig zijn en inzet tonen in de groep. Het spreekt voor zich dat niet alle leden overal altijd zin in hebben en een gelijkaardige inzet vertonen. Hoe reageert de leiding als een lid echt niet mee wil doen? De meeste leiders zullen moeite doen om hen te overhalen en toch te laten deelnemen. Zelden wordt iemand, die er even geen zin meer in heeft, aan zijn of haar lot overgelaten. Bij de oudste groepen zullen ook de andere jongeren mee proberen te overtuigen. De sancties bij regelovertreding evolueren. Zowel de manier van communiceren als de aard van de sanctie verschilt van tak tot tak. Hoe ouder de leden, hoe meer er gepraat wordt over de reden van het gedrag en de sanctie die men daarvoor krijgt. Uiteraard heeft dit allemaal te maken met wat het lid zich op de hals heeft gehaald. Als ze hun uniform niet aan hebben krijgen ze bijvoorbeeld een ludieke sanctie, zoals het dragen van 'het sponsen broekje' uit de verkleedkoffer. Betrapt worden op roken, terwijl het verboden is, kan al een veel zwaardere straf betekenen (naar huis moeten gaan, ouders inschakelen,...).



De basispijler dienst (3) omvat twee belangrijke punten, namelijk bewustwording van een aantal samenlevingsproblemen en respect tonen voor anderen. In de groepen blijkt niet veel over maatschappelijke thema's te worden gesproken. Ook zich inzetten voor een sociaal project, zoals gaan helpen in het lokale bejaardentehuis, komt weinig voor. In tegenstelling hiermee, is zich in dienst stellen van vrienden of takleden wel populair. Andere groepsleden die hulp nodig hebben zullen ze krijgen. Ook nieuwe leden worden vrij gemakkelijk aanvaard volgens de leiding. Als er toch problemen zijn, bijvoorbeeld door pestgedrag, dan zal de leiding vaak ingrijpen door een onderling gesprek met 'dader' en 'slachtoffer' te houden. Binnen de grenzen van de groep is de basispijler dienst dus wel te vinden, maar weinig buiten de grenzen van de groep. Ploegwerk (samenwerken) (4) is de basispijler die het minst aan bod is gekomen in het onderzoek. De (beperkte) resultaten wijzen uit dat het ploegwerk zeer sterk toeneemt met de leeftijd. Van jonge leden wordt in mindere mate verwacht dat ze zich als groepje kunnen organiseren, taken verdelen en uitvoeren. Ouderen moeten dit wel kunnen. Zo werd de vraag gesteld wie er na een kamp de opruim doet. Zullen de leden dit zelf doen, maakt de leiding een planning op en deelt ze taken uit of doen de leden niets? Bij de oudste takken zullen de leden het meeste zelf opruimen door samen te werken. Dit stemt overeen met de verwachtingen van VVKSM.

De laatste basispijler is zelfwerkzaamheid (5). Hieronder wordt verstaan dat men zelfstandig bepaalde taken kan uitvoeren en dat creativiteit en spontaniteit van de leden wordt aangemoedigd. Ook hier komt de stapjeswerking duidelijk tot uiting bij het zelfstandig uitvoeren van taken. Een toename van leeftijd betekent een stijging in het aantal en de moeilijkheidsgraad van taken die men uitvoert. Het is logisch dat de jongsten niet zelf een kampvuur mogen maken, maar dat ze wel mee mogen afwassen. Spontaan zijn wordt het meeste toegestaan bij de jongste en bij de oudste leden. We vroegen hoe de leiding zou reageren als de leden zelf een activiteit zouden starten. Bij de kabouters en welpen, de jonggivers en de givers lijkt het spontane minder te worden toegestaan, of enkel onder begeleiding van de leiding. De jongste tak heeft een heel speels en ongedwongen karakter dat wordt gerespecteerd door de leiding, die het tot uiting laat komen in vrij spel. Op latere leeftijd (jins) is de eigen mening en het eigen initiatief terug van belang. Tussentijd is er beduidend minder aandacht voor de eigenheid en fantasie van de leden.

Tot slot zijn ook de **speelvelden** een deel van de methode van scouting. De variatie van activiteiten en spelen is zeer groot. Er zijn diverse activiteiten die regelmatig terugkeren zoals bosspel, kamp en weekend, zwemmen en andere sporten. We merken echter op dat de leiding niet altijd rekening houdt met de wensen van de leden. Hoewel ze hen soms mee laat beslissen over de invulling van de activiteiten, hebben beiden andere interesses. We vroegen de leiding namelijk aan te geven wat ze zelf het liefste doen en waar de voorkeur van hun leden naartoe gaat. Bij de lagere takken is er geen kloof tussen beiden, maar de oudere leden zouden minder interesse hebben voor een bosspel, terwijl hun leiding dit toch als favoriet aanhoudt en het ook regelmatig voor hen organiseert.

Samenvattend stellen we vast dat de leiding verschillend omgaat met de takken. Dit sluit perfect aan bij de doelstellingen van VVKSM. Niet aan alle leeftijden mogen immers dezelfde verwachtingen gesteld worden. Bovendien blijken bijna alle aspecten van het pedagogische project door de leiding te worden gebruikt, behalve bij de basispijlers medebeheer, dienst en zelfwerkzaamheid. Inspraak krijgen ze niet altijd, er worden weinig handen toegestoken om anderen te helpen buiten de groep en eigen initiatieven van de leden worden wel eens opzijgeschoven. We kunnen een stapje verder gaan en deze resultaten koppelen aan de manier waarop de leiding zich gedraagt in de groepen. Door een combinatie te maken van alle voorgaande reacties op de situaties, komen we tot de conclusie dat ze meestal 'democratisch' genoemd kunnen worden. Dit betekent dat de leden vaak ruimte krijgen om zelf te experimenteren. Ze moeten niet altijd doen wat er wordt gezegd, maar het moet wel binnen bepaalde grenzen blijven. Toch moeten we erbij vertellen dat bij de kabouters en welpen, de jonggivers en de givers meer toezicht en controle is. Daar heeft de leiding de touwtjes soms strikt in handen qua spelkeuze en inspraak.

Conclusie

De pers maakt groot nieuws van een ongeluk dat met een lid van een jeugdbeweging is gebeurd, maar zal zich zelden bezighouden met alle vrijwilligers die de organisatie dragen. Vrijwilligerswerk in jeugdbewegingen is echter onmisbaar en van onschatbare waarde. Over heel Vlaanderen werken ongeveer 10000 jongeren mee aan de organisatie van activiteiten voor andere kinderen en jongeren binnen de structuren van VVKSM. Zoals ze het zelf omschrijven speelt scouting zich af in de vrije tijd en draagt door haar specifieke methode bij tot de ontspanning en opvoeding van kinderen en jongeren. Over die specifieke methode ging dit onderzoek. Wat wekelijks wordt gedaan in de groepen komt niet uit de lucht gegrepen. Achter de praktijk zit een pedagogisch project met diverse aandachtspunten. Aan de top van de organisatie worden allerlei ideeën uitgewerkt, met de nodige reflectie en terugkoppeling naar de basis. In dit onderzoek werd de leiders in de schijnwerpers geplaatst en kregen ze de mogelijkheid om te laten zien wie ze zijn en wat ze doen. In opdracht van VVKSM werd leiding bevraagd via een enquête over een aantal persoonlijke kenmerken, over de organisatie van de groep, over hun visie op het in leiding staan, over het gebruik van de producten (publicaties) van VVKSM en over de toepassing van de inhoud ervan in de praktijk. Het is een beleidsgericht onderzoek en in de eerste plaats dus bedoeld voor VVKSM zelf om de praktijkwerking en het pedagogische project op af te stemmen. Toch zijn de resultaten ook voor het jeugdbewegingswerk in het algemeen interessant. Voor de eerste keer werd met dit onderzoek de 'praktijk' op een grootschalige manier gekoppeld en getoetst aan de 'theorie'. En wat blijkt: ze komen vrij goed overeen. De sterk geëngageerde leiding verwerkt al dan niet bewust de principes en methodes in de activiteiten met de leden. Zowel voor de basispijlers als de thema's en de speelvelden kunnen we uit dit onderzoek concluderen dat de leiding ze redelijk sterk heeft verankerd in haar werking. Ook de progressieve werking van scouting komt naar voor. Leiding van lagere takken zal systematisch andere eigenschappen willen meegeven en op een bepaalde manier straffen dan leiding van hogere takken. Naarmate de leeftijd van de leden toeneemt, zullen ze op een andere manier behandeld worden en andere zaken aangeleerd krijgen.

Of de aanwezigheid van de pedagogie in de praktijk het gevolg is van de informatie die de vereniging aanbiedt is echter een andere vraag. Het gebruik van de producten ligt immers niet hoog. Slechts een vierde van de leiding, vooral oudere leiding (ongeacht de tak waarin ze staan), leest een handboek of gaat op vorming. Bovendien blijkt het organiseren van activiteiten zelden gestoeld te zijn op ideeën uit het handboek. We kunnen in dit onderzoek dus niet vaststellen dat de praktijkwerking van scouting een resultaat is van de producten van VVKSM. De manier waarop de leiders in de praktijk met de leden omgaan, kan immers gebaseerd zijn op een waardepatroon dat reeds voor hun lidmaatschap aanwezig was. Dit wordt een selectie-effect genoemd. Een bepaald type jongeren wordt aangetrokken door de jeugdbeweging om in lei-

ding te staan en brengt zo een eigen rugzak vol waarden en ideeën mee naar de beweging. Vermits we echter een zeer sterke aanwezigheid aantreffen van de ideeën en methoden van scouting in de praktijk, kunnen we veronderstellen dat de leiding toch een deel van haar huidige houding door lidmaatschap heeft verworven. Een andere beperking van het onderzoek is dat het geen aselechte steekproef is en daardoor ook geen representativiteit kan waarborgen. Wat wordt verteld is geldig voor de leiding die de enquête heeft ingevuld en niet automatisch voor alle VVKSM leiding.

Britt DEHERTOGH

UA Politieke en Sociale Wetenschappen
Vakgroep Sociologie
Universiteitsplein 1
B-2610 Antwerpen (Wilrijk)
tel. + 32 (0)3 820 28 60
e-mail. britt.dehertogh@ua.ac.be

Prof. dr. Dimitri MORTELMANS

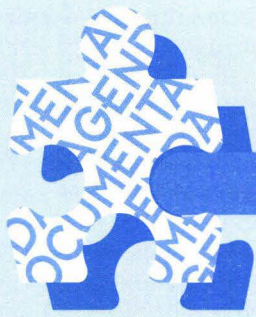
UA Politieke en Sociale Wetenschappen
Vakgroep Sociologie
Universiteitsplein 1
B-2610 Antwerpen (Wilrijk)
tel. + 32 (0)3 820 28 53e-mail.
dimitri.mortelmans@ua.ac.be

Literatuur

- DEHERTOGH, B., MORTELMANS, D., OTTOY, W., *Scouting, meer dan jeugd bewegen alleen? Een product-effectenonderzoek in opdracht van VVKSM, eindrapport van een leeronderzoek*, Antwerpen, UA, 2005
- BILLIET, J., De selectie van de eenheden: steekproeven, BILLIET, J., WAEGE, H. (red.), *Een samenleving onderzocht methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*, Antwerpen, Standaard Uitgeverij, 2001
- OOSTERLINCK, T., Waarde(n)vol spel? Hoe jeugdbewegingsleiding spel als socialisatiemiddel beleeft *Tijdschrift voor Sociologie*, 1996, 17, 3, 387-402.
- VAN ASSCHE, V., *Jeugdwerkers als missionarissen van de moderniteit. Een sociologische analyse van het jeugdwerk vanuit een controleperspectief*, Antwerpen, UIA, 2003.
- VRIND, *Vlaamse regionale indicatoren*, Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Algemene Planningsdienst, 1999
- VVKSM, *Kijk op scouting. Goed bekeken: doel en methode van VVKSM*. Antwerpen, Vlaams Verbond voor Scouts en Meisjesgidsen, 1997

Noten

- ¹ Het artikel is een gedeeltelijke samenvatting van een ruimer onderzoeksrapport *Scouting, meer dan jeugd bewegen alleen?* (Dehertogh, Mortelmans, Ottoy, 2005). De auteurs wensen de 11 studenten te bedanken uit de licenties Politieke en Sociale Wetenschappen (PSW - academiejaar 2003-2004 en 2004-2005) die voor het vak Leeronderzoek hebben meegewerkt aan deze studie.
- ² Dit lijkt contradictorisch, omdat bij een aselechte steekproef maar een deel van de mensen wordt bevraagd. Het selecteren van mensen en het opvolgen van de respons was echter praktisch en financieel minder haalbaar dan alle leiding gevenden te vragen om deel te nemen via de website van VVKSM en het tijdschrift Over en Weer dat ze allemaal in de bus krijgen. Representativiteit (zie Billiet, 2001 voor meer uitleg) kon bijgevolg niet worden nagestreefd.



'SUPERVROUW' OF DE GEWONE LERAAR BASISONDERWIJS IN EEN INCLUSIEVE KLAS

Basiscompetenties voor leraars die inclusief werken in hun klas

Als idee is 'inclusie van leerlingen met speciale noden in het gewoon onderwijs' zeker aanvaard. Maar in de praktijk van de Vlaamse onderwijssituatie spelen vele 'maren en bezwaren' een rol. Elke betrokkene in het debat heeft zijn argumenten pro en contra. Als een basisschool dan toch besluit tot het opstarten van een inclusieve setting komen heel wat problemen om de hoek kijken. Het belangrijkste probleem is de draagkracht van de leraar. De leraar moet een supervrouw zijn om al deze taken aan te kunnen. Een beginnende leraar heeft tijdens de lerarenopleiding een voldoende graad van beheersing van de tien basiscompetenties om in een gewone schoolsituatie te functioneren, verworven. Om als leerkracht goed te functioneren in een inclusieve setting, worden aan deze basiscompetenties nieuwe accenten toegevoegd: de levenskwaliteit verhogen van elk kind in de klas, de klaspraktijk van differentiatie zonder exclusie, een dieper overleg met ouders, de coördinatie van de hulp van externen en inzicht in de ware aard van de problemen.

Over het basisidee van inclusie en inclusief onderwijs vinden we de laatste jaren meer en meer overeenstemming. Personen met een handicap, ook kinderen met een handicap, hebben het recht om opgenomen te worden in het gewone maatschappelijk gebeuren in al zijn geledingen, ook in het gewoon onderwijs. Verscheidenheid onder mensen is een natuurlijk gegeven en inclusie wil daarom zeggen 'streven naar participatie in de maatschappij, verbondenheid met de maatschappij, wederkerigheid in geven en nemen van mens en maatschappij en ten slotte erkenning van het zijn zoals iemand is, met beperkingen en mogelijkheden'.¹

Maar in de concretisering van dit basisidee in de Vlaamse onderwijssituatie, is er helemaal geen overeenstemming te vinden. De keuze voor een inclusieve setting in het gewoon onderwijs of voor het buitengewoon onderwijs laat zich leiden door een heleboel overwegingen en argumenten vanwege de verschillende betrokkenen in deze situatie. Zonder op al de argumenten uitvoerig in te gaan zetten we de meeste ervan op een rijtje vertrekkende vanuit het standpunt van elke betrokkene. We eindigen met de overwegingen van de gewone school en de gewone leerkracht, die de draagkracht als cruciaal stellen. Op het verhogen van die draagkracht gaan we dan in tijdens het tweede deel van het artikel.

Argumenten voor en tegen inclusie

Overwegingen vanwege het kind met een handicap ten aanzien van inclusief onderwijs.

Wat zijn de doelen die we hebben bij opvoeding en onderwijs van kinderen met een handicap, ongeacht de onderwijssituatie? Volgende vier doelen worden algemeen aanvaard: het bevorderen van het welbevinden, de persoonlijke vooruitgang, het aanvaard worden door anderen en de integratie in de maatschappij. De concretisering van deze doelen geeft aanleiding tot een aantal argumenten pro en contra inclusief onderwijs.

Het bevorderen van het welbevinden.

Kinderen met een handicap en (vooral) hun ouders voelen zich maar goed in de mate dat het kind 'erbij' hoort, opgenomen is in een kring van betrokkenen, de familie, de buurt, de school en als de toekomst van het kind een open karakter behoudt met keuzes die gemaakt kunnen worden in plaats van een vast opgelegd stramien. Dit alles pleit voor inclusie in het gewoon onderwijs. Daartegenover staan gevoelens en ervaringen van 'faalangst, uitsluiting, schoolmoeheid en prestatiedruk' die het welbevinden in het gewoon

onderwijs veel meer bedreigen dan in het buitengewoon onderwijs.

Het bevorderen van persoonlijke vooruitgang.

Ten eerste stelt zich de vraag waardoor het kind met een handicap de meeste vooruitgang zal maken: door leren met de meest gespecialiseerde, deskundige hulp in het buitengewoon onderwijs of door leren via imiteren van andere, 'normale' kinderen in het gewoon onderwijs? Ten tweede kan echt leren, fundamenteel leren maar optreden als de motivatie er is, als de betrokkenheid hoog is. In welke situatie worden kinderen het meest uitgedaagd tot leren: in een situatie met veel verschillende prikkels (heterogeniteit van het gewoon onderwijs) of in een situatie die best op hun niveau is afgestemd (het buitengewoon onderwijs)? Eenvoudige antwoorden zijn hier niet te geven. Zeker voor de doelen 'het bevorderen van het bekend zijn en aanvaard worden door de anderen' en 'het bevorderen van de integratie in de maatschappij' biedt inclusief onderwijs de meeste troeven. Bevorderen van integratie in een gewone klas is vaak een voorloper voor integratie in het vrijetijdsmilieu en integratie in de maatschappij. Pas door een langdurig contact kan een relatie ontstaan, kan de mens achter de handicap ontdekt worden.

Overwegingen vanwege de andere kinderen in de klas, in de school, in het gezin ten aanzien van inclusief onderwijs.

Een kind met speciale behoeften vraagt speciale zorgen. De inclusie van deze kinderen in het gewone gezin, de gewone school, de gewone samenleving vraagt extra zorg en aandacht, zorg en aandacht die daardoor vermindert voor de anderen in het gezin, de school, de samenleving. Zorg en aandacht waaraan iedereen nood heeft. In een exclusieve situatie, een buitengewone situatie, krijgen deze kinderen, deze mensen de nodige aandacht en zorg zonder dat dit ten koste gaat van de anderen. Dit probleem van 'neglect' van de anderen wordt binnen de werking van inclusie in gezin en onderwijs onder ogen gezien, zie bijvoorbeeld de start van een 'brussen'werking, dit is de zorg voor de broers en zussen van een kind met een handicap in het gezin.

Daarbij kan de vraag gesteld worden of 'zorgend zijn voor een ander' alleen een burgerrecht is of ook een burgerplicht is van elke mens. Is het onze plicht om 'zorgend' te zijn ten aanzien van diegene die onze zorg kan gebruiken? Hierbij wordt gepleit voor de afbouw van het competitief leren in de gewone school ten voordele van het coöperatief leren. Leerlingen moeten leren om elkaar te helpen bij de ontplooiing van ieders capaciteiten in plaats van te streven naar beter te zijn dan de andere, uit te blinken ten opzichte van de andere. Twee kritische bedenkingen worden ten aanzien van dit 'zorgend' onderwijs gesteld. Gaan we de betere leerlingen hierdoor niet afremmen en kansen ontnemen en de hoge kwaliteit van ons onderwijs niet afremmen? Gaat door het verminderen van de competitie de schoolmoeheid van onze studerende jeugd echt verminderen en hun schoolmotivatie terug stijgen? Hét grote probleem van het Vlaamse onderwijs.

Overwegingen vanwege het buitengewoon onderwijs ten aanzien van inclusief onderwijs.

Daar de piste van het buitengewoon onderwijs door de groei van inclusief onderwijs duidelijk wordt verlaten, geeft dit blijk van onderwaardering van het werk van het buitengewoon onderwijs, alsof zij verkeerd bezig zijn en waren.

De scholen buitengewoon onderwijs krijgen nu meer subsidies per leerling dan een gewone school voor een leerling. Maar alle kinderen moeten evenveel rechten hebben, kansen krijgen op speciale zorg en extra middelen naargelang hun noden. Zo pleit men, in navolging van Nederland en Italië, voor een financieel rugzakje per leerling naargelang de onderwijs- en hulpbehoeften van elke leerling. Door de herverdeling van de financiële middelen voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften dreigt, als al niet de gehele sluiting van de scholen voor buitengewoon onderwijs, dan toch een vermindering van het personeel en de werkingskosten.

Het Vlaamse buitengewoon onderwijs dat kwalitatief hoogstaand is, vormt voor veel kinderen met speciale onderwijsbehoeften de ideale situatie. Als dit buitengewoon onderwijs wordt afgebouwd zal al die deskundigheid die men in dit buitengewoon onderwijs, per type, heeft verworven, verloren gaan.

Deze deskundigheid wordt nu al door leerkrachten buitengewoon onderwijs ten dienste gesteld van individuele leerlingen en hun leerkrachten (ION- en GON-begeleiders) en van de zorgteams of het hele schoolteam van het gewoon lager onderwijs. Maar de kracht en deskundigheid van een multidisciplinair functionerend team in een school voor buitengewoon onderwijs daalt natuurlijk bij een fragmentarische begeleiding in een gewone school.

Overwegingen vanwege de maatschappij ten aanzien van inclusief onderwijs.

Ouders, leerkrachten, de media en de medische wereld zelf dragen bij tot de huidige tendens van verregaande medicalisering en handicapsering van alle leeren gedragsproblemen op school. Het met een medische term benoemen van allerlei leer- en gedragsproblemen wordt als verantwoording ingeroepen om zich als ouders en leerkracht onbevoegd te verklaren en voor een exclusief, speciaal onderwijssysteem te kiezen. Deze tendens wordt, onder andere door de wereld gezondheidsorganisatie (WHO), categoriek tegengesproken. Handicap is het resultaat van een interactie tussen persoons- en omgevingsfactoren. Het betekent het verlies van participatiemogelijkheden en ontstaat maar daar waar de omgeving barrières voor sociale participatie instandhoudt.² De klemtoon komt hier zeker evenveel te liggen op de kansen die de omgeving moet bieden dan op de persoonsgebonden factoren zoals een of andere stoornis.

Zo blijkt dat kinderen van verstandige, kansrijke ouders veel meer de weg naar het inclusief onderwijs vinden en naar de nodige financiering van maatschappelijke gelden zoals het persoonlijk assistentiebudget. Als inclusie dan toch een optie moet zijn, dan moet dit kunnen ongeacht de sociale status van de ouders. Dat de maatschappij, bij monde van de onder-

wijsministers hier rekening mee willen houden, blijkt ook uit het 'gelijke onderwijskansen'³ beleid.

Overwegingen vanwege de gewone school ten aanzien van inclusief onderwijs.

Een groot probleem van de directies van gewone scholen is puur pragmatisch: hoe maken we het schoolgebouw toegankelijk, hoe overtuigen we alle ouders en collega's, hoe krijgen we al dat overleg georganiseerd, wat komt er allemaal bij kijken,...

Ouders van een kind met een handicap moeten op zoek gaan naar een bereidwillige school en elk jaar opnieuw afwachten of hun kind de klas mag blijven volgen bij de overgang naar het volgende jaar. Het inschrijvingsrecht dat werd opgenomen in het gelijke kansendecreet biedt geen sluitende garanties voor deze ouders aangezien de gewone lagere school zich gemakkelijk kan beroepen op 'onvoldoende draagkracht binnen het team' om een leerling met een oriëntatie-attest voor buitengewoon onderwijs op te vangen. Een nieuwe visie op attestering door het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) is een van de beleidsvoorstellen van de organisatie voor Gelijke Kansen voor Iedere Persoon met een handicap (GRIP)⁴

Een van de belangrijkste principes in het Vlaamse onderwijs en eigenlijk op elk vlak van onze maatschappij is het principe van verregaand overleg. Dit wil zeggen dat voor het starten met inclusie in een school overleg moet gepleegd worden met al de betrokkenen op microniveau. De autonome beslissing van elke school is erg belangrijk vanuit het belangrijkste grondwettelijk recht in verband met onderwijs, namelijk 'het onderwijs is vrij'. De richtlijnen die door het ministerie van onderwijs opgesteld werden, zijn erg open en vormen meestal een compromis tussen verschillende standpunten vanwege de sterke invloed van de onderwijsvakbonden op elke beslissing. Dit staat in schril contrast tot andere landen, bv. Italië of Canada, waar het beleid inclusie in de regelgeving heeft opgenomen en daardoor de invoer in elke school als dwingend heeft bedongen. In Vlaanderen werkt dus het overlegmodel op microniveau.

Alle leerkrachten moeten akkoord gaan met het invoeren van inclusie in de eigen school. Zo kan één leerkracht op zijn eentje het doorschuiven van een klas met een inclusieve setting tegenhouden met het argument dat hij of zij zich hiervoor niet klaar voelt. Ook de ouders van de andere kinderen moeten akkoord gaan en akkoord blijven. Anders kunnen zij hun kind uitschrijven en van school laten veranderen. Omdat elke lagere school voor de subsidiëring afhankelijk is van voldoende inschrijvingen van kinderen door ouders die vrij zijn hun school te kiezen, worden ouders die een 'exclusiemening' hebben ernstig genomen. Vooral bij gedragsproblemen (ADHD, autismespectrumstoornissen,...) worden de andere ouders stilaan geïrriteerd van de blijvende, zich opstapelende, kleine problemen in de klas waardoor het 'eigen' kind een ander, armer aanbod zou krijgen met minder variatie, minder leuke activiteiten dan het zonder dat gehandicapte kind zou krijgen.

Ondersteuning moet aanwezig zijn binnen de school: ondersteuning voor de ouders, de leerkrachten, de

kinderen, het beleid van de school. Hierbij denken we onder andere aan hulp vanwege ION-begeleiders, GON-begeleiders, Persoonlijke Assistentes (PAB), het zorgteam, CLB, revalidatie, logo, kine, thuisbegeleidingsdiensten voor mentaal of motorisch gehandicapten,... Niet alleen moet die ondersteuning er zijn maar die moet ook nog gecoördineerd worden, zodat iedereen een positieve bijdrage kan hebben. Het laten samenwerken van al deze mensen is geen sinecure en een struikelblok op zich zoals in een kleuterklasje met een mentaal beperkt jongetje waar 8 verschillende extra begeleiders kwamen naast de gewone kleuterjuf. Dit leidde tot een groot probleem op gebied van coördinatie.

Overwegingen vanwege de gewone leerkracht ten aanzien van inclusief onderwijs.

Ten eerste is 'The teacher the slave of the world'. De leraar wordt met alle mogelijke taken belast naast de oorspronkelijke taak van kennisoverdracht: een hefboom zijn om de kansarmoede te bestrijden, de criminaliteit in de samenleving verminderen door verbondenheid aan te brengen, gezond etende en levende mensen te creëren, bekwame en verantwoordelijke verkeersgebruikers te vormen, kinderen klaar te stomen op een snelle informatie- en communicatiesamenleving, enzovoort. Door daarenboven de gewone school open te zetten voor alle mogelijke leerlingen met hun problemen zal de draagkracht van de leerkracht zeker overschreden worden.

Ten tweede is het onmogelijk het streven naar een norm, de eindtermen, die gelden voor iedereen, te verenigen met de inclusie van leerlingen waarvoor die eindtermen niet gelden.

Ten derde hebben leerkrachten gewoon onderwijs geen opleiding gehad, geen deskundigheid verworven om om te gaan met leerlingen met een handicap.

Daartegenover vinden de meeste leerkrachten, die in een inclusieve setting gewerkt hebben, dat de band met deze kinderen veel dieper gaat en dat de kinderen en hun ouders veel dankbaarder staan ten opzichte van hen als leerkracht en als mens. Zij weten zich hierdoor meer gewaardeerd. Tevens kan het onderwijzen in een inclusieve klas de leraar veel bijleren over het onderwijs in gewone onderwijssituaties. Leerkrachten die een jaar in een inclusieve setting hebben gewerkt, verklaarden dat zij het volgende jaar andere methodes gebruiken en andere doelen nastreven en zelf een andere visie ten aanzien van het onderwijs hebben gekregen. Deze veranderingen in aanpak en visie (het resteffect), willen wij in een opgestart onderzoek⁵ in kaart brengen.

Competenties voor een leerkracht in een inclusieve setting

Een leerkracht moet superman of -vrouw zijn om deze moeilijke taak aan te kunnen.⁶ De draagkracht van een leraar hangt af van de competentie die hij bezit om in een inclusieve setting te functioneren. Hoe moet een leraar dit aanpakken? Wat moet een leerkracht kunnen? Weinig is nog maar geschreven rond de praktische aanpak van inclusie in de klas. Hoewel men met

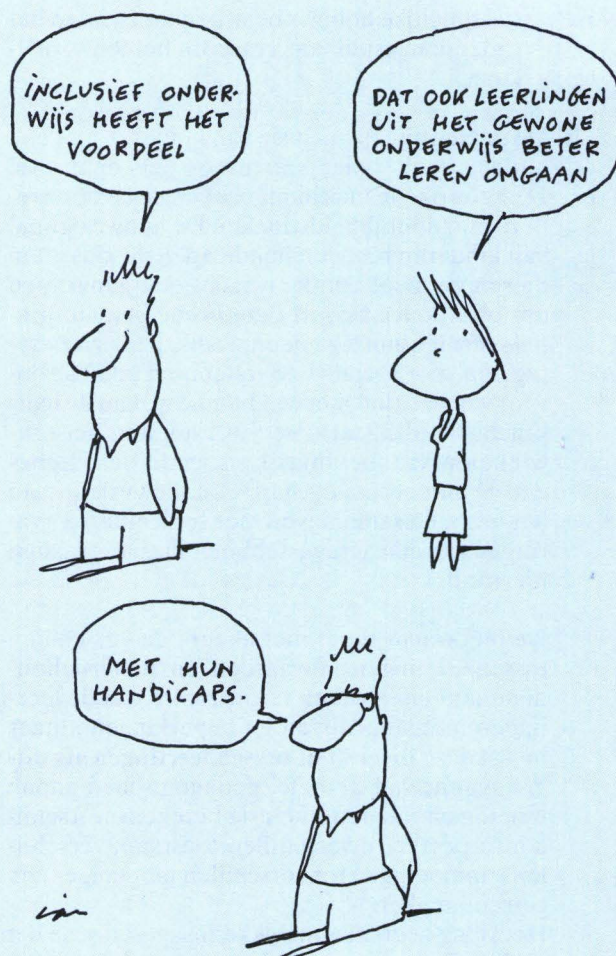
inclusie in enkele scholen al een 20-tal jaren bezig is, staat het nog erg in zijn kinderschoenen. Elke leerkracht die start, begint eigenlijk met een experiment. Niemand is hiervoor opgeleid. Evenmin is men in Vlaanderen gewoon naar andere landen te kijken die wel al langer inclusief werken. De situatie is ook zo verschillend en de problemen waarmee leerkrachten in andere landen kampen wil men in Vlaanderen liefst vermijden. Een prachtig praktijkboek voor inclusie werd geschreven door Annet de Vroey en Kathleen Mortier 'Polyfonie in de klas.' Vele ideeën worden daarin naar voor gebracht. Uit dit en andere boeken en artikelen rond werken in een inclusieve setting maar vooral uit de praktijkervaring van laatstejaarsstudenten uit de lerarenopleiding en hun begeleidende mentoren in een inclusieve klas⁷ hebben we een aantal belangrijke vaardigheden en attitudes geselecteerd en geordend.

Een beginnende leraar heeft tijdens de lerarenopleiding een voldoende graad van beheersing verworven in tien basiscompetenties om in een gewone schoolsituatie te functioneren.⁸ Om als leerkracht goed te functioneren in een inclusieve setting kunnen aan deze basiscompetenties nieuwe accenten worden toegevoegd met betrekking tot: het verhogen van de levenskwaliteit van elk kind in de klas, de klaspraktijk met differentiatie zonder exclusie, een dieper overleg met ouders, de coördinatie van de hulp van externen en het inzicht in de ware aard van de problemen.

1. Gericht zijn op het verhogen van de **levenskwaliteit en het welbevinden** van elk kind past binnen de tweede basiscompetentie van de leraar als opvoeder⁹. Vóór de zestiger jaren redeneerde men dat het kind zich moest aanpassen aan de school, de klassfeer, de leraar. Het kind was zelf verantwoordelijk voor zijn geluk. Sindsdien voelen de meeste leraren zich mee verantwoordelijk voor het geluk van elke leerling. Dit wil zeggen dat de leerkracht bezorgd is over het emotionele evenwicht van elke leerling zowel in relatie tot de leerstof, met de leerkracht zelf, met de klas, als in relatie met thuis.¹⁰

a) Het **werken aan een sociaal netwerk van vriendschappen** is een van de belangrijkste pijlers bij het streven naar een betere inclusie van mensen met een handicap in de samenleving volgens Van Gennep¹¹. Maar een sociaal netwerk komt niet uit de lucht vallen op volwassen leeftijd en om zich gelukkig te kunnen voelen als jongere is een sociaal netwerk van het grootste belang. Ervan uit gaan dat je dit allemaal op zijn beloop moet laten omdat alles vanzelf zal gaan en omdat het aangaan van vriendschappen toch een privé-aangelegenheid is, is te naïef en te gemakkelijk. Voor een leerkracht in een inclusieve setting houdt dit enkele bijzondere aandachtspunten in.

* Eén van de eerste dingen die de leerkracht zal moeten doen is alle leerlingen van de klas informeren en sensibiliseren over de relevante aspecten van de problematiek van de leerling met bijzondere onderwijsbehoeften en over de omgang ermee. Dit kan tijdens een



formeel startmoment, zoals een klasgesprek waarin de ouders van het kind aan de andere kinderen uitleggen wat hun kind allemaal kan en waar het problemen bij heeft. Dit zal vaak herhaald moeten worden op informele momenten, zoals naar aanleiding van een leeruitstap waarbij speciale afspraken worden gemaakt.

* Als leraar sta je voortdurend model voor de manier waarop je met alle leerlingen omgaat. De leraar straalt uit dat elke leerling de moeite waard is en evenwaardig deel uitmaakt van de groep zonder paternalisme of medeleven maar met gezond relativeringsvermogen en gericht op de individuele keuzevrijheid¹² van elke leerling.

* Daarnaast kan je ook een partnersysteem invoeren waarbij de leerling met speciale onderwijsbehoeften een andere leerling krijgt toegewezen als partner of 'buddy' om hem zo volledig mogelijk en vlot te laten participeren aan de verschillende klas- en schoolactiviteiten, bv. een buddy enkel voor de middagpauze of een vaste helper voor de hele week. Vele variaties zijn mogelijk.

* Belangrijk is ook het bieden van kansen en het stimuleren van het ontwikkelen van vriendschappen aangepast aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van alle kinderen en de groepsdynamische realiteit van de klas, zo zal in een vijfde jaar het werken aan gemeen-

schappelijke hobby's belangrijker zijn dan het tijdelijk naast elkaar zitten en helpen van elkaar¹³.

b) De doelen zijn bij inclusie van kinderen met een handicap zeker niet gefocust op het cognitieve. De heterogene klas biedt veel kansen voor bredere persoonlijkheidsdoelen. De aanwezigheid van kinderen met een handicap in de klas en in de school moet een leerkracht ook aangrijpen om **bij alle leerlingen deze brede persoonlijkheidsdoelen** aan te snijden. Dankzij allerlei strategieën voor sociale ondersteuning (zie hierboven) van het kind met een handicap, kan de leerkracht bij alle leerlingen werken aan het ontwikkelen van belangrijke sociale vaardigheden¹⁴ en een maatschappelijk bewustzijn van het leven en samenleven met verschillen. Ervaringen worden afgewisseld met klasgesprekken hierrond.

c) De leerkracht moet niet alleen 'de verschillen tussen leerlingen aanvaarden' en 'de terughoudendheid laten vallen ten opzichte van de leerlingen met stoornissen en beperkingen', maar hij zal deze **diversiteit tussen leerlingen als uitgangspunt** van de hele, pedagogische aanpak moeten aannemen. Inclusie betekent 'verschillen respecteren, verschillen toestaan, verschillen aanmoedigen tot verschillen niet langer een verschil maken.'¹⁵

Heel lang heeft het ontwikkelingsparadigma het onderwijs en zeker het speciaal onderwijs beheerst. We kunnen kinderen maar iets aanleren als dat kind er klaar voor is! Het ontwikkelingsniveau van het kind is de basis waarop wij het onderwijs afstemmen. Leerplannen, handleidingen, differentiatie in de klas, leerstofjaar-klassensysteem, klasdoorbrekende niveaugroepen, doorverwijzing naar buitengewoon onderwijs,... alles is afgestemd om elke leerling het gepaste niveau van onderwijs te geven. Daarnaast staat het **ecologische principe** waarop 'inclusie' steunt. We proberen vooral dat aan te leren wat de leerling nodig heeft om te kunnen participeren, deel te nemen aan alle belangrijke activiteiten die zich op dat moment in het leven voordoen: meedraaien in de klas, meespelen op de speelplaats, meedoen in de vrije tijd, meedoen in het gezin. Als dit het startpunt wordt, wordt deelnemen aan zoveel mogelijk activiteiten belangrijker dan dat het ontwikkelingsniveau van de leerling de keuze van de activiteiten leidt. We zullen eerder de activiteiten waaraan iedereen deelneemt wat soepeler moeten aanpassen aan het ontwikkelingsniveau.

Gaan we tijdens de les beweging het kind in een rolstoel in de klas laten waar hij bv. extra oefeningen kan maken voor wiskunde of surfen op het internet, of geven we hem op dat moment juist kinebehandeling apart in een lokaal of laten we hem meegaan in de turnzaal en aangepaste oefeningen uitvoeren of meehelpen met de organisatie? De voorgaande opties waren werken volgens het ontwikkelingsparadigma, de laat-

ste is werken volgens het ecologisch paradigma. Dit ecologisch idee geldt evenzeer voor leerlingen die helemaal niet meekunnen met de activiteiten zoals een meisje met het syndroom van Down dat cijfers overschrijft (reken) terwijl de andere kinderen breukoefeningen maken.

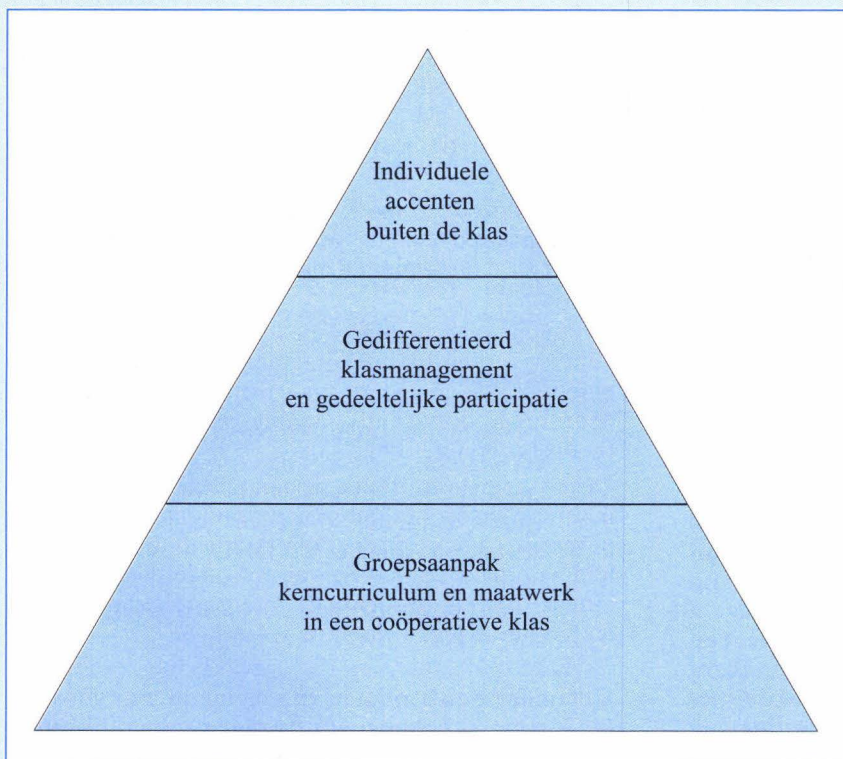
d) Problemen zijn er om op te lossen. Daarbij **leert de leerkracht van de kinderen**, van de klasgroep; de kinderen zijn de ervaringsdeskundigen i.p.v. omgekeerd. De leerlingen uit de klasgroep kennen al vele probleemsituaties uit de voorbije jaren waarin ze zijn meegegroeid met zijn allen en zij zijn ook de eerste oplosers van het probleem¹⁶. Dit vereist van de leerkracht luidop reflexief denken, hulp vragen en hulp aanvaarden: 'Morgen gaan we naar de kinderboerderij. Hoe gaan we dat aanpakken? Waar moeten we voor opletten?' Tevens is **de leerkracht ook rolmodel** voor de leerlingen. Hij geeft een bewust de boodschap aan de leerlingen hoe zij aan inclusie moeten doen: door ook leerlingen met een handicap te laten participeren aan activiteiten die niet zo voor de hand liggen en door te blijven zoeken naar aanpassingen. De leerkracht is de eerste bondgenoot, bemiddelaar, advocaat en coach, niet alleen van de leerling met een handicap maar van allemaal.

e) **Vertrekken vanuit de 'onderwijs- en ondersteuningsbehoefte' van het kind** (en ouders)¹⁷ wil zeggen leren waar het kind nood aan heeft, waar het kind mee bezig is. Dit geldt zowel voor hoogbegaafden, die niet opletten als ze te eenvoudige rekenalgoritmes moeten inoefenen maar wel geïnteresseerd zijn om bv. afstanden van de planeten te berekenen, als voor een kind met autisme dat wil meedoen met een gezelschapsspel maar het spel altijd in de war stuurt omdat het de regels niet soepel hanteert. Wat moet het kind dan leren? Misschien is dit te hoog gegrepen voor hem, maar als het spel met de nodige ondersteuning lukt, doet hij wel goed mee. Het **potentiemodel** staat tegenover het deficitmodel¹⁸. Bij het deficitmodel vertrekken we van het beeld van de normale ontwikkeling en kijken waar dit kind hiervan afwijkt. Welke stoornissen vertoont het, welke beperkingen in functioneren vertoont het, waaraan kan het kind niet deelnemen? Het potentiemodel start vanuit de graad van functioneren die het kind wél bezit, aan welke activiteiten het volledig of mits een zekere mate van steun kan deelnemen. De leerkracht moet dus echt op onderzoek gaan naar wat de leerling allemaal kan, wat de grenzen van het kunnen van elk kind zijn. De diagnosestelling mag absoluut niet classificerend zijn, zij heeft niet de bedoeling om de leerling in een hokje te zetten zoals Jan heeft ADHD, Ines is autistisch, Frank heeft paraplegie en is spastisch. Werken vanuit een **handelingsgerichte diagnostiek** is zoeken welke ontwikkeling mogelijk is en via welke ondersteuning die ontwikkeling kan bevorderd worden. Zeker voor kinderen met een handicap is het belangrijk **brede persoonlijkheidsdoelen** na te streven en te evalueren. Voor hen

is het minder nodig de cognitieve achterstand op te halen dan die sociale, creatieve, affectieve en motorische doelen na te streven waartoe het kind klaar blijkt te zijn.¹⁹

Maar hoe moet dat praktisch? Een leerling-klasmatrix is een eenvoudig instrument dat een overzicht geeft van mogelijkheden om de individuele doelstellingen van de leerling te integreren in de verschillende klas- en schoolactiviteiten. Op de ene as staan chronologisch al de verschillende activiteiten die de leerlingen van de klas uitvoeren tijdens de dag, terwijl op de andere as de verschillende persoonlijkheidsdoelen staan die bij deze leerling aan bod zouden moeten kunnen komen, bv. zelfstandig stappen, beurt afwachten, een meervoudige opdracht begrijpen, tegen verlies kunnen, rekenen met rekenmachine,... Zo wordt gezocht hoe elke klasactiviteit kansen bezit voor deze leerling.

2. **De klaspraktijk van differentiatie** past in de eerste basiscompetentie, de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen. Ten opzichte van elke leerling, zeker die met extra zorg, wordt voor elk aspect van het klasgebeuren afgewogen waar ze best samen met de klas volgen, waar ze best in aansluiting met de klas alleen aan werken en waar ze best eventjes apart buiten de klas aan werken. In de piramide van de klaspraktijk bij inclusief onderwijs²⁰ drukt men schematisch uit hoe de tijdsinvestering zich best verhoudt in de praktijk. In het bovenste topje van de piramide staat de ondersteuning die wordt gegeven **buiten de klas**. Ook in het huidige lager onderwijs worden veel leerlingen uit de klas gehaald om naar de taakleerkracht te gaan. Als zij terug in de klas komen, zijn zij de draad kwijt, de klas is met iets anders bezig en het



pas geleerde in de aparte situatie van de taakklas vindt geen directe aansluiting bij hun klaspraktijk. Door extra zorg buiten de klas, wordt de leerling vaak een vreemde eend 'in' de klas. Deze vorm van individuele accenten moet zoveel mogelijk beperkt worden. Maar de leerling in een hoekje van de klas therapie geven of totaal andere leerstof, bv. een individuele schrijfoefening terwijl de rest van de klas expressief aan het voordragen is, is minder opvallend maar de leerling wordt evengoed uitgesloten van het klasgebeuren.

Bij gedifferentieerd klasmanagement en gedeeltelijke participatie ligt de belangrijkste vaardigheid in het matchen van de doelen van de individuele leerling met de gewone klasactiviteiten. We zoeken naar specifieke doelen die zoveel mogelijk tijdens het gewone klasprogramma aan bod kunnen komen en die in principe de lijn volgen van de klas qua thema's en inhoud. Zo is tijdens een rekenles in principe iedereen aan het rekenen, maar de taken kunnen wel heel erg verschillen. Zowel het werken in homogene niveaugroepen, als differentiatie tijdens hoekenwerk en contractwerk, als een remediëringstafel waaraan een groepje leerlingen met de leerkracht samenwerkt, horen thuis in 'de gedeeltelijke participatie'. Een belangrijke vaardigheid in het kader van adaptief onderwijs met **volledige participatie** van de leerling (inclusief die met beperkingen) is de multilevel instructie van een gemeenschappelijk kernprogramma: niet elke leerling krijgt het kernprogramma even complex, even snel, met evenveel hulpmateriaal aangeboden of moet aan even strenge evaluatienormen voldoen. De leerkracht is meer de coach, de begeleider van de leer- en ontwikkelingsprocessen.²¹ Hij blijft zoeken naar wegen opdat de leerling tot een zelfstandige uitvoering van een taak kan komen, met vertrouwen en bevestiging en een bewuste afstemming van de mate van hulp. **Bij coöperatieve werkvormen** organiseert de leerkracht zijn lessen zo dat alle kinderen gemotiveerd zijn om van elkaar te leren. Het is de verscheidenheid van de groep die ieders deelname en tegelijk ieders leerproces bevordert. Dit kan gaan van gewone, heterogene groepsvorming met de bedoeling dat men **onbewust van elkaar leert** tot uitgebouwde **tutorsystemen** waarin leerlingen elkaar via een gestuurd en systematisch leerproces helpen voor bepaalde leertaken.

3. Elke leerkracht moet wel eens de aanpak van een leerling **overleggen met de ouders**.²² Ook de rapportering van de leerresultaten en de organisatie van het klasgebeuren wordt af en toe overlegd met de ouders. Maar het

overleg tussen ouders en leerkracht is normaal geen dagelijks gebeuren; pas bij problemen begint men echt te overleggen om zo snel mogelijk terug te kunnen vallen, elk op zijn terrein: de leerkracht in de klas en de ouders thuis. Bij inclusief onderwijs is het terrein waarop beide, school en ouders, gemeenschappelijk werken veel groter. Ouders overleggen met de klasleerkracht over de keuze van de doelstellingen, de planning, de organisatie van de ondersteuning, de aanpak van problemen,....²³

De leerkracht zou echter nog verder moeten gaan. Vele kinderen met speciale onderwijsbehoeften hebben ouders die zich niet bewust zijn van hun rol als participant in de onderwijsloopbaan van hun kind. De leerkracht zou de ouders moeten **helpen bij de trajectbegeleiding** van hun kind doorheen het onderwijs. Leerkrachten zullen ouders moeten steunen in het maken van keuzes en in het opnemen van hun rol binnen het inclusief onderwijs. Zij zullen mee de ouders begeleiden om op te treden als pleitbezorger voor hun kind. Zoals ouders hun adolescente kinderen de vrijheid en middelen moeten bieden om van mening te verschillen en zelfstandige denkers te worden, moeten leerkrachten dat ook met de ouders doen.

4. Een vierde verzameling vaardigheden situeert zich rond de samenwerking met allerlei collega's die over de vloer komen in de klas en met de collega's van de school²⁴

Het is nuttig als de leerkracht de verschillende vormen van materiële ondersteuning en zeker de verschillende vormen van dienstverlening kent: de logopedist en de andere paramedici, de persoonlijke begeleider (PAB), de klasassistent, de begeleider vanwege het buitengewoon onderwijs voor de integratie in het gewoon onderwijs (GON), de begeleider vanwege het buitengewoon onderwijs voor inclusie in het gewoon onderwijs (ION), thuisbegeleidingsdiensten voor gehandicapten,...

Zo kan hij samen met de ouders een overdacht plan voor ondersteuning in de klas opstellen. De **coördinatie** opzetten van wie wanneer die leerling(en) komt ondersteunen is een taak op zich, ook deze taak zou men aan een aparte persoon kunnen overlaten, zoals de zorgcoördinator, maar de klasleraar is de persoon die het scherpst kan afwegen wie wanneer nuttig kan zijn en wanneer het teveel wordt.

Om inclusie te bevorderen is het aangewezen om zoveel mogelijk de noodzakelijke therapieën in het klasgebeuren te integreren. Dit vraagt dat er bv. met de logopediste wordt overlegd wanneer zij in de klas komt en wat zij aanbiedt op dat moment zodat dit binnen de klasactiviteiten past. Een van de grote risico's is een te persoonsgerichte hulpverlening in de klas door een ondersteunende leerkracht of therapeut. Hierdoor vermindert de autonomie van de betrokken leerling én dalen zijn kansen tot participeren met leeftijdsgenoten.

Hulp van een ondersteunde leerkracht, zij het een klasassistent of een persoonlijke begeleider, is erg welkom maar de verleiding bestaat om al de speciale aanpassingen voor die speciale leerling aan die hulpleerkracht over te laten. Het is echter de

klastitularis die verantwoordelijk is voor alle kinderen. De assistent moet betrokken worden in het hele klasgebeuren door naast individuele begeleiding (liefst zo beperkt mogelijk), deelgroepen te begeleiden of zelfs voor de gehele klas te zorgen zodat de klastitularis tijd vrij krijgt voor de vele andere taken. Dit kan enkel als de klasassistent een volwaardige pedagogische opleiding als leerkracht heeft gekregen en de klastitularis in alle taken kan helpen of vervangen.

In team werken op een efficiënte manier vraagt een grote dosis overlegvermogen. Ook met collega's van vorige en volgende klassen moet er overlegd en samengewerkt worden, veel meer dan in het huidige, gewone onderwijs. Door de voortdurende en cyclische toetsing van de visies rond inclusie aan de praktijk van inclusie kan er maar een echt schoolbeleid groeien. Deze zin voor reflectie en vernieuwing in gezamenlijk overleg, zijn niet zo vanzelfsprekend.

5. Waar het inzicht in **de ware aard van problemen en handicaps** en in de betekenis van contextvariabelen bij de leerkrachten in het buitengewoon onderwijs heel sterk tot hun professionaliteit behoort, mag dit bij de gewone leerkracht evenmin helemaal ontbreken. Inclusie wil niet zeggen 'alle professionaliteit overboord gooien en doen alsof alle kinderen gelijk zijn'. De leerkracht in het gewoon onderwijs krijgt nooit alle problemen tegelijk in de klas maar anderzijds krijgt hij ook maar één jaar de kans om ervaring op te doen en brengt het volgende jaar weer wat anders. Basiskennis van enkele vaak voorkomende problemen en manieren van aanpakken, zal de leerkracht toch moeten verwerven tijdens zijn basisopleiding, zoals bv. in de omgang met kinderen met autisme zich te verplaatsen in hun denkwereld, 'denk autistisch'; in de omgang met kinderen met ADHD met als oorzaak het slecht functionerende remmechanisme gebruik te maken van de 'stop/denk/doe-aanpak'; in de omgang met kinderen met laag mentaal functioneren te beseffen dat 'leren door imitatie' belangrijker is dan 'leren door uitleg',....

Als dit inderdaad nieuwe vaardigheden en attitudes zijn, om aan de slag te gaan in een inclusieve leersituatie, hoe en wanneer moet de leerkracht die dan verwerven?

Is dit een taak van de initiële lerarenopleiding of eerder van een voortgezette opleiding? Kunnen deze competenties in toenemende mate worden verworven door 'learning by doing and coaching' of vraagt dit om een theoretische inleiding?

Deze vragen betreffende de aanpak van inclusie en de manier waarop studenten lager onderwijs deze competenties kunnen verwerven tijdens hun initiële opleiding zijn het onderwerp van een onderzoek dat sinds januari 2005 is gestart in de lerarenopleiding van de KaHo Sint-Lieven Campus Waas.

Het onderzoek beoogt na te gaan of de competenties die leerkrachten moeten verwerven, zodat zij in hun toekomstige werksituatie binnen een inclusieve set-

ting kunnen functioneren, kunnen worden bijgebracht via coaching.

Vanuit de bevindingen van het onderzoek zal de lerarenopleiding hervormd worden zodat toekomstige leerkrachten de nodige basiscompetenties hiertoe zouden kunnen verwerven.

Ook de vraag naar het 'resteffect' van het werken in een inclusieve setting ten aanzien van de doelen, de aanpak en de onderwijsvisie komt mee aan de orde. Hopelijk kan de draagkracht van de leraar gewoon onderwijs verhoogd worden door het verwerven van de gepaste vaardigheden om te functioneren in een inclusieve setting.

Sander VAN ACKER

Mispelstraat 115 - 9100 Sint-Niklaas
tel 0498/474352

Geert VAN BUYNDER

Spoorweglaan 1 - 9160 Lokeren
Tel 0486/440874

Noten

- ¹ <http://www.oudersvoorinclusie.be>
- ² World Health Organisation, Towards a common Language for functioning, disability and health, 2002, Geneva op <http://www.who.int/classification/icf>
- ³ Het gelijke onderwijskansenbeleid voor het basisonderwijs. Referentie BaO/2003/01 op <http://edulex.vlaanderen.be>
- ⁴ Vandelanotte P. Denkpijlers voor de verdere ontwikkeling van het inclusief onderwijs voor personen met een handicap in Welwys, 2003 jrg 14, nr. 4 en <http://www.gripvzw.be>
- ⁵ Van Acker S., Van Buynder G. en Vandeputte I. doen een Projectmatig wetenschappelijk onderzoek naar Het effect van coachen van laatstejaarsstudenten ILLO tijdens stage in een inclusieve setting op het beheersingsniveau van hun basiscompetenties. Een van de extra doelen is het onderzoek naar het effect van coachen van laatstejaarsstudenten ILLO tijdens stage in een inclusieve setting op het beheersingsniveau van de basiscompetenties van de begeleidende mentor in de klas en de langdurigheid van een eventueel effect nadat het coachen is gestopt. Klasse voor leerkrachten 103, maart 2000, p.10-11.
- ⁶ Sinds het academiejaar 2004-2005 werd gestart met een stageproject inclusie. De stagescholen met een inclusieve setting kregen een laatstejaarsstudent die wekelijks de klasleraar een halve dag bijsprong. Zo kreeg de student kansen om praktijkervaring op te doen en de mentor (klasleraar) kreeg ondersteuning. Samen probeerden ze talloze zaken uit waarvan sprake in dit artikel.
- ⁸ De vaardigheden die een gewone leerkracht moet bezitten zijn onderverdeeld in 10 categorieën basiscompetenties: de leerkracht als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, als opvoeder, als organisator, als inhoudelijk expert, als vernieu-

wer, als teamlid, als partner van ouders, partner van externen, als cultuurlid en als maatschappijlid. VLOR, 2003

- ⁹ Vaardigheid 2.1 In overleg een positief leefklimaat creëren voor de kinderen in de leerlingengroep en op school 2.1.1 De leraar kan als teamlid meewerken aan het opbouwen van een positieve interactie met de kinderen, waarbij hij ook de relatie tussen de kinderen stimuleert en problemen in de groep bespreekbaar maakt.
- ¹⁰ Laevers F., Heylen L. en Daniels D., Ervaringsgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs. Leuven, CEGO, 2004
- ¹¹ Van Gennep A., Paradigmaverschuiving in de zorg voor mensen met een verstandelijke handicap. In Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 1998, 36(5), 189-201
- ¹² De Fever F., Van exclusie naar inclusie. Verschillende maten, beste maatjes.1998. Brussel: Vlaamse Gemeenschap.
- ¹³ Van Acker S., De vriendjesklas. In groepsdynamica. Cursus Agogische vaardigheden voor lerarenopleiding KaHo Sint-Lieven, 2002
- ¹⁴ 10 Krachtlijnen voor inclusief onderwijs <http://www.oudersvoorinclusie.be>
- ¹⁵ Van Gennep A., Paradigmaverschuiving in de zorg voor mensen met een verstandelijke handicap. In Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 1998, 36(5), 189-201.
- ¹⁶ Onuitgegeven onderzoek Geert Van Hove, Katleen Mortier en Elisabeth De Schouwer, Gelijke Kansen, 15/10/02 - 14/10/04
- ¹⁷ Laevers F., Heylen L. en Daniels D., Ervaringsgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs. Leuven, CEGO, 2004
- ¹⁸ World Health Organisation, Towards a common Language for functioning, disability and health, 2002, Geneva op <http://www.who.int/classification/icf>
- ¹⁹ 10 Krachtlijnen voor inclusief onderwijs <http://www.oudersvoorinclusie.be>
- ²⁰ De Vroey A. en Mortier K., Polyfonie in de klas. Een praktijkboek voor inclusie.2002. Acco. Leuven
- ²¹ Janssens S. e.a., Didactiek in beweging. Deurne, Wolters Plantijn, 2000)
- ²² VLOR, basiscompetentie zeven: de leraar als partner van ouders
- ²³ 10 Krachtlijnen voor inclusief onderwijs <http://www.oudersvoorinclusie.be>
- ²⁴ VLOR basiscompetentie zes de leraar als lid van het team en basiscompetentie acht de leraar als partner van externen.

Bibliografie

- Devroey A. en Lebeer J., Buitengewoon binnen gewoon. Inclusief onderwijs van utopie naar praktijk. Antwerpen, UIA-G&H, 1999.
- Fransens R. en Frederix M. (red). Inclusie en onderwijs. De uitdagingen aangaan. Antwerpen, Garant, 2000
- Van Hove G., Het recht van alle kinderen. Inclusief onderwijs. Het perspectief van ouders en kinderen. Leuven, Acco, 1999
- De Vroey A. en Mortier K., Polyfonie in de klas. Een praktijkboek voor inclusie.2002. Acco. Leuven
- Maatwerk in samenspraak. Een vernieuwd beleid voor onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Discussie-tekst parlement. 2002
- Advies over inclusief onderwijs. VLOR. 1998
- Unesco, the Salamanca statement via <http://ecdgroup.com>

ZODEN AAN DE DIJK?

Over effectiviteit van preventie van seksueel misbruik van kinderen

Seksueel misbruik als probleem krijgt nog steeds niet de nodige aandacht, maar preventie van misbruik komt vaak helemaal niet aan de orde. De hoge kost van de gevolgen van seksueel misbruik noopt ons echter te blijven nadenken over hoe we dit probleem kunnen voorkomen. Over welke gegevens beschikken we en welke strategieën hebben kans van slagen?

Een trieste balans

Seksueel misbruik van kinderen is wellicht van alle tijden, maar sinds we in Vlaanderen cijfers bijhouden, weten we dat voor ongeveer 5 kinderen per dag een melding van seksueel misbruik wordt gedaan bij de Vertrouwenscentra kindermishandeling. In totaal gaat het om 1850 kinderen in 2004, ongeveer een vierde van alle meldingen voor kindermishandeling.

Omdat uit eerdere onderzoeken blijkt dat slecht 1/3 van de vrouwen seksueel misbruik ooit heeft gemeld, ligt het werkelijke aantal (vermoedelijke) slachtoffers wellicht nog hoger. Via extrapolatie komt men in verschillende landen op incidenties van 0,57 (Engeland) tot 2,2 (Verenigde Staten) per 1000 kinderen. In Nederland schat men het voorkomen van seksueel misbruik op 0,3 per 1000 kinderen per jaar.

Het aantal meldingen in Vlaanderen vertoont een stijgend patroon en een piek na 1996, maar blijft de laatste jaren op ongeveer dezelfde hoogte hangen. Ondanks (of dankzij) de verhoogde aandacht blijft het aantal meldingen hoog. Hoe moeten we dit begrijpen en kan een meer preventieve aanpak helpen?

Seksueel misbruik van kinderen, waarover hebben we het in feite?

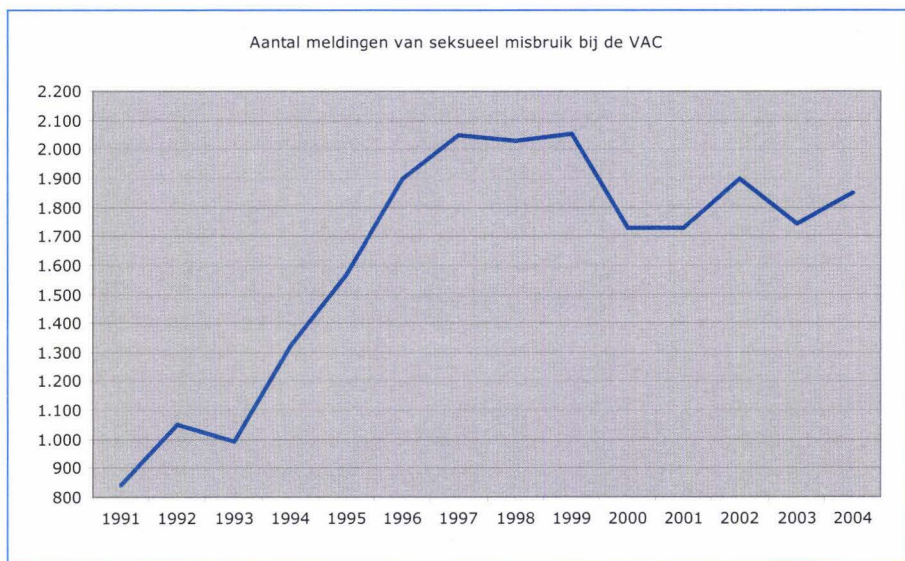
Een courant gebruikte definitie luidt als volgt: we spreken over seksueel misbruik t.a.v. kinderen of jongeren wanneer kinderen of jongeren in seksuele activiteiten worden betrokken die ze niet tenvolle begrij-

pen, waarvoor ze geen 'informed consent' kunnen geven, of die de sociale taboes van familierelaties overschrijden. Dit kan gaan van ongewenste seksuele aanrakingen, spelletjes of het betrekken van kinderen hierin door ze bijvoorbeeld te verplichten toe te kijken, tot en met het plegen van flagrante seksuele daden op het lichaam van het kind, met of zonder verwondingen.

Situaties van seksueel misbruik van kinderen vallen grofweg uiteen in 3 categorieën:

- Intrafamiliaal geweld: In 87% was er 1 mannelijke dader, in 3,6% 1 vrouwelijke dader. In de meldingen valt op dat het in 2/3 van de situaties om incest gaat, waarmee bedoeld wordt dat er seksueel contact was tussen een minderjarige (tot 18) en een bloedverwant in opgaande lijn. Met familie bedoelt men ouders, grootouders of overgrootouders, adoptanten, broers en zussen of personen die een soortgelijke positie hebben in het gezin zoals stiefouders, -broers of -zussen. Ook personen die occasioneel met de minderjarige samenwonen en er gezag over hebben, vallen onder deze categorie. In 1 op 3 (35%) incestgevallen is de biologische vader de dader, in 11,9% de vervangende vader en in 45 % een ander mannelijk familielid (broer, stiefbroer, grootvader,...);
- extrafamiliaal geweld door bekenden: in 86,7% betreft het hier een mannelijke dader. Bij de misbruiksituaties die geen incest zijn, zijn "bekenden" van het kind betrokken; mensen met wie het kind een band heeft vanuit zijn woonplaats (buren, babysitters, vrienden van broers of zussen, familie vrienden,...).

Ook professionelen kunnen bij de bekenden zijn: dit zijn "bekenden" waarbij het kind betrokken is vanuit zijn activiteiten (sport, school, jeugdclub,...). In dit laatste geval spreekt men ook soms over "institutioneel geweld". Uit een Canadees onderzoek onder topsporters bleek dat 28% van de topsporters een of meer keer last had gehad van seksuele intimidatie, terwijl 9% voor het zestiende jaar gedwongen seksuele gemeenschap had gehad met iemand binnen de sportwereld. Ver-



schillende Nederlandse studies geven aan dat ook op school ongewenst seksueel gedrag voorkomt, maar er zijn grote variaties in de omvangpercentages. Verbaal gedrag komt het meest voor. Het ongewenst seksueel gedrag heeft een openbaar karakter en vindt vaak plaats in openbare ruimtes zoals de hal, het schoolplein in aanwezigheid van anderen. De meerderheid van de plegers zijn leeftijdsgenoten, een kwart is schoolpersoneel. Het zijn ook hoofdzakelijk jongens en mannen die lastigvallen, terwijl het de meisjes zijn die zwaardere vormen van ongewenst seksueel gedrag meemaken;

- extrafamiliaal seksueel geweld door onbekenden: een kleinere groep misbruiken wordt door “onbekenden” gepleegd, die geen rechtstreekse band met het kind hebben. Onbekenden zijn verantwoordelijk voor een kwart van het seksueel geweld (bij mannen/jongens voor 28% en bij vrouwen/meisjes voor 26 %).

De aard van de feiten

Wat de aard van de feiten betreft kunnen we uit de categorieën niet afleiden waarover het gaat. Onder de noemer “seksueel misbruik” kunnen zeer uiteenlopende zaken als “moeten kijken naar pornografie” of “verkrachting” bedoeld worden. Bij gebrek aan gegevens gaat men er verkeerdelijk van uit dat het steeds over ernstige feiten gaat.

Uit politiestatistieken (2002) kunnen we afleiden dat de feiten die werden aangegeven voor -18 jarigen in 1234 gevallen “verkrachting” betrof, in 425 gevallen “aanranding met geweld” en in 1189 gevallen “aanranding zonder geweld”.

- Verkrachting: strafbare seksuele handelingen worden onderverdeeld in seksuele handelingen met en zonder penetratie. Als er sprake is van penetratie spreekt men van verkrachting. Met penetratie wordt bedoeld: het binnendringen in de vagina, mond of anus met penis, vingers of een voorwerp.
- Aanranding van de eerbaarheid: als er geen sprake is van penetratie, spreekt men over aanranding van de eerbaarheid. Tegen de wil betast worden, gedwongen worden porno te bekijken of toe te kijken op seksuele activiteiten van anderen zijn een paar voorbeelden. Als een betrokkene 15 jaar of jonger is veronderstelt de wetgever altijd dwang, ook al heeft de minderjarige toegestemd. De wet gaat ervan uit dat iemand die nog geen 16 is, niet rijp genoeg is om te oordelen of hij of zij seksuele omgang wil. Vanaf 16 hebben jongeren seksueel zelfbeschikkingsrecht.

Een opmerking m.b.t. de politiestatistieken is dat maar een klein deel van de gevallen aanleiding geeft tot een klacht bij de politie of het parket. Ook zal de politie belast met jeugdzaken pas een proces verbaal opstellen als het strafbare feiten betreft. Zeker indien men oordeelt dat geen vooruitgang geboekt wordt via hulpverlening of indien het gevaar voor het kind te groot is, zal men de rechtsgang in werking zetten.

- Kinderporno: in dit type van seksueel misbruik worden kinderen ingezet bij de productie van pornografie, dit valt onder de noemer van kinderprosti-

tutie. Het is onduidelijk hoe vaak kinderen in België of Vlaanderen worden misbruikt voor dit doel. Schattingen in Nederland lopen uiteen van 1000 tot 2000 meisjes in de 24 grote steden samen. Meestal betreft het hier recent geëmigreerde meisjes of jonge alleenstaande asielzoekers. Kinderen kunnen op verschillende manieren slachtoffer worden van kinderporno. Volgende categorieën zijn mogelijk:

- Categorie 1: pornografisch materiaal van kinderen gemaakt voor eigen behoefte, dat soms geruild wordt met andere gebruikers en verzamelers. Deze afbeeldingen worden ook gebruikt om kinderen te overtuigen van de ‘normaliteit’ van seksuele contacten met volwassenen;
- categorie 2: pornografisch materiaal voor eigen gebruik en voor beperkte verkoop. Vaak zijn het hier kwetsbare jongeren die pornografie aanbieden in ruil voor geld, aandacht, bescherming of materiële goederen;
- categorie 3: commerciële netwerken van jeugdprostitutie, kinderhandel en pornografie. Recruterende kwetsbare postpuberale jongeren.

Op dit moment is het vooral via internet, gsm, en digitale camera’s dat kinderporno gemakkelijk beschikbaar is, en vrees men voor een stijging van de productie en een verzwarening van het misbruikgehalte. Meer en meer zijn de netwerken ook internationaal.

Men ziet hier een tiental probleemgebieden voor de toekomst:

- kinderen die toegang krijgen tot pornobeelden bedoeld voor volwassenen;
- kinderen die online aangeboden worden voor sex off-line;
- kinderprostitutie;
- cyberseks met kinderen online;
- jongeren die beelden van kinderen online plaatsen;
- kinderen van volwassenen die misbruikende beelden van kinderen downloaden en verspreiden;
- kinderen die zelf beelden downloaden;
- grooming of gaandeweg verleiden van kinderen online;
- kinderen die online aangeboden worden voor seks online;
- kinderen die gebruikt worden voor pornografische beelden.
- Groepszedendelicten: voor de groepszedendelicten is de laatste tijd ook meer aandacht. De jongeren binnen de delictplegende groepen zijn meestal jong (gemiddeld 14 jaar) en meer dan de helft is van allochtone origine. De onderzochte ouders scoren laag op intelligentie, hoog op beïnvloedbaarheid en bij een groot deel was de gewetensontwikkeling zeer gebrekkig. 70% ontkende delen van of zijn eigen aandeel in het delict. De groep bestaat gemiddeld uit 4 jongeren (van 2 tot 8) en de groepen zijn etnisch homogeen. De ouders zijn bekenden van elkaar. De slachtoffers zijn gemiddeld 13 jaar (tussen de 8 en 20). Groepszedendelicten zijn meestal verkrachtingen (soms door meerdere ouders na elkaar) die zich in een aantal gevallen meermaals voordoen. De impact is dus vrij zwaar. Meestal is er sprake van interactiepatronen tussen de ouders zoals afspraken vooraf, onuitgesproken gemeenschappe-

lijke doelen, enz. De groep blijkt een belangrijke rol te spelen bij de doelen die met het misbruik worden nagestreefd. Naast het seksueel misbruik is ook het streven naar prestatie waarbij de groep uitdrukkelijk als publiek fungeert. Door het seksueel misbruik verwerft een dader status. Daarnaast is er een ruilgoed aanwezig in het fungeren als publiek en gezelschap.

Informatie over de slachtoffers en de plegers

Meldingen van seksueel misbruik bij kinderen zijn in 2/3 van de gevallen meisjes (bij incest zelfs 3 op 4). Vanaf de leeftijd van 9 à 10 jaar stijgt het aantal meldingen, en in de categorie 14-18 jaar is het de meest gemelde vorm van kindermishandeling. Wat de plegers betreft is het duidelijk dat het merendeel (80 tot 90 %) mannelijk is, zowel bij intra- als bij extra-familiaal seksueel misbruik. In 3 op de 4 gevallen is de dader een bekende van het kind. Uit Amerikaans onderzoek (Barbaree) komt de schatting dat 20% van de gerapporteerde verkrachtingen en 50% van het seksueel misbruik van kinderen voor rekening van jongens in de puberteit. Men spreekt in dit geval van een incidentie van 0,5 tot 1,6 % van alle tienerjongens, die pleger geweest zijn van seksueel misbruik.

Jonge plegers

Wanneer we kijken naar jongeren die bij justitie terechtkomen, gaat het om volgende feiten: betasten 59%, verkrachting 23%, exhibitionisme 11%, andere niet-contactvormen 7%. Een andere studie toont aan dat in 59% van de gevallen sprake was van penetratie, en dat in de helft van de gevallen een of andere vorm van dreiging werd gebruikt. Voor België beschikken we niet over gegevens van jonge plegers.

In een recente Nederlandse studie over jonge plegers blijken de meeste (50%) jeugdige daders te stoppen na hun eerste (bekende) seksuele delict. Men noemt ze de "first offenders". Er is een kleine minderheid van 25% die extreem deviant is en te vergelijken is met de hoog-deviante volwassen zedendelinquent. Er is grote diversiteit in de groep jeugdige plegers, en de delicten zijn zeer verschillend van aard. Er is geen voldoende bewijs voor de veronderstelling dat de meesten doorgaan met misbruiken als volwassene. De jeugdige zedendelinquent onderscheidt zich slechts in beperkte mate van de andere jongeren. Het onderscheid betreft vooral een negatief zelfbeeld, emotionele eenzaamheid, emotionele congruentie (identificatie met kinderen), en persoonlijk lijden. Er zijn geen verschillen gevonden in cognitieve distorsies, empathische vermogens, macho gedrag en bereidheid tot geweld. De problemen liggen dus meer op het vlak van sociale competentie en lage zelfwaardering.

Meisjes als pleger

Recent gaat ook meer aandacht naar meisjes als dader van seksueel misbruik. Uit de literatuur komt het

beeld naar voor dat meisjes die zedendelicten plegen dit op jonge leeftijd doen (tussen de 12 en 15 jaar), dat zij hun slachtoffers meestal intra-familiaal kiezen of dat misbruik in verzorgingssituaties plaatsvindt, en dat zij relatief jonge slachtoffers maken (tussen de 4 en 9 jaar). Gemiddeld maken zij 2 à 3 slachtoffers. Meestal is er sprake van chaotische en disfunctionele gezinnen, en wordt er pedagogische en emotionele verwaarlozing geconstateerd, terwijl fysieke en seksuele mishandeling eerder regel dan uitzondering zijn. Meisjes kunnen solistisch maar ook onder druk van een mededader aan het werk gaan. Emotionele labiliteit wordt in bijna alle gevallen waargenomen.

Samenvattend

In het schimmige gebied van feiten en cijfers rond seksueel misbruik van kinderen zijn volgende zaken van groot belang om een preventieve interventie op af te stemmen:

- het overgrote deel van de misbruiksituaties speelt zich in de vertrouwde omgeving van het kind af, en wordt gepleegd door bekenden van het kind;
- plegers van seksueel misbruik zijn vaak jong en meestal mannelijk; maar ook vrouwen en meisjes plegen misbruik, en ook jongens en mannen zijn slachtoffer;
- de feiten zijn zeer divers van aard en de ernst hangt af van de beleving van het slachtoffer;
- een leeftijd waarop kinderen slachtoffer worden is bij voorkeur tussen de 9 en 18 jaar.

Hoe zou een preventieve interventie er moeten uitzien?

Primaire preventie richt zich naar potentiële slachtoffers en plegers en heeft als doelstelling misbruik te voorkomen. Bijna alle bestaande preventie-initiatieven zijn secundair en richten zich naar plegers en slachtoffers.

Valkuilen bij preventie-initiatieven zijn dat men zich enkel naar slachtoffers richt. Daarbij versterkt men het gevoel bij slachtoffers dat zijzelf verantwoordelijk zijn voor wat hen is overkomen. Bovendien kan men door zijn boodschap eerder angst aanjagen dan aanzetten tot weerbaarheid en coping. Ook hangt men vaak een stereotiep beeld op over slachtoffers en plegers, en focust men vaak op plegers buiten het gezin. In het verleden werden verschillende interventiestrategieën uitgewerkt zonder dat men over voldoende gegevens beschikte om deze interventies op af te stemmen. Ondertussen weten we iets meer, maar er zijn nog steeds een groot aantal blinde vlekken.

We beschikken daarnaast over evaluaties van bestaande interventies, die bij afwezigheid van andere gegevens een idee kunnen geven van de effectiviteit van interventies.

Bouwstenen voor een interventie

In de huidige ontwerpen van interventies gebruikt men modellen om de verschillende componenten van een interventie voldoende in kaart te brengen. De essentie van deze modellen is dat ze preventie-activi-

teiten laten aansluiten op oorzaken of determinanten van gedrag en omgeving. Wat seksueel misbruik betreft zijn deze determinanten nog niet voldoende in kaart gebracht. Bovendien zijn in het verleden preventieve interventies vooral gericht naar potentiële slachtoffers, terwijl zij gezien de context en hun leeftijd, juist weinig macht hebben om het misbruik te stoppen. Dit kan leiden tot een verhogen van onmacht- en schuldgevoelens bij slachtoffers.

Gedrags- en omgevingsdeterminanten slachtoffers

Het feit dat iemand slachtoffer wordt van seksueel misbruik, is het gevolg van het feit dat iemand seksueel misbruik pleegt. Toch zal ook de reactie van het kind op de strategie van de dader van invloed zijn op het verloop van het misbruik. Met "weerbaarheid" bedoelt men dat het slachtoffer de dwang, dreiging, omkoperij en chantage van de pleger kan ontlopen.

Wat kinderen daarin kan helpen is:

- duidelijkheid over passende en niet-passende seksuele gedragingen;
- aanwezige volwassenen die steun kunnen geven en aan wie het misbruik kan gemeld worden;
- de vaardigheid om "nee" te zeggen;
- dat het verschil wordt aangeleerd tussen passende en niet-passende geheimen;
- de boodschap dat misbruik nooit de schuld van het kind is;
- het inzicht dat daders vaak bekenden zijn.

Evaluatie-onderzoek van ontwikkelde en geïmplementeerde interventies bij kinderen die aandacht geven aan deze componenten heeft uitgewezen dat deze programma's kinderen in staat stellen kennis en vaardigheden te verwerven over seksueel misbruik, en het geleerde in praktijk te brengen in levensechte risicovolle situaties. Kinderen die preventieprogramma's hebben gevolgd zijn minder vaak slachtoffer van seksueel misbruik, en de programma's hebben een positieve invloed op het doorbreken van het stilzwijgen omtrent seksueel misbruik. Programma's die kinderen de gelegenheid geven fysiek actief te participeren, die langer duren en de informatie gespreid aanbieden blijken het meest effectief.

Sommige kinderen vertonen klachten als bezorgdheid en angst na het volgen van een preventieprogramma. Deze kinderen bleken evenwel meer in staat de geleerde vaardigheden ook daadwerkelijk te gebruiken.

Deze programma's werden ontwikkeld en geïmplementeerd in de VS. In Vlaanderen en Nederland zijn een aantal gelijkaardige preventieprogramma's ontwikkeld zoals 'Vuil Spel', 'Krachtige Kinderen', 'Marietje Kessels project'. In Vlaanderen worden deze programma's zelden of niet gebruikt. Voor het onderwijs is dit onderwerp te delicaat, en leerkrachten geven aan angst te hebben teveel negatieve emoties los te weken bij de kinderen.

Omgevingsdeterminanten

Het meeste seksueel misbruik gebeurt in het huis van het slachtoffer of de pleger. In deze context is een verhoging van het toezicht in strijd met het recht op privacy, en dus niet realiseerbaar.

Institutioneel misbruik en seksueel misbruik door onbekenden vindt plaats in een "publieke context" en laat meer toezicht toe. Elke club, school, organisatie zou moeten beschikken over een gedragscode en huiselijk reglement, een meldpunt of vertrouwenspersoon en een protocol van handelen bij problemen. Het beschikken over deze beleidselementen werkt preventief, en vooral het proces om tot een eigen beleid te komen sensibiliseert alle betrokkenen.

Het is naïef om echter alle heil te verwachten van het verhogen van de weerbaarheid van potentiële slachtoffers. Ook andere factoren spelen een rol in het voorkomen van seksueel misbruik.

Gedrags- en omgevingsdeterminanten potentiële plegers

Verklaringsmodellen voor seksueel misbruik houden bijna altijd rekening met multiple factoren. Eén van de meest invloedrijke modellen is het 4 factorenmodel van Finkelhor. Hierin geeft hij aan onder welke voorwaarden iemand pleger kan worden van seksueel misbruik van kinderen. Volgende "determinanten" spelen daarbij een rol:

1. **motivatie: emotionele motieven of seksuele motieven.** De belangrijkste motieven voor plegers kunnen zijn: een afwijkende seksuele opwindings, een ongebruikelijke behoefte aan machtsuitoefening en dominantie, gegeneraliseerde woede t.o.v. vrouwen en seksueel sadisme. Ook seksistische opvattingen, laag zelfwaardergevoel, cognitieve distorsies, gebrekkige empathie, eenzaamheid als gevolg van gebrekkige intimiteitsbeleving worden bij plegers teruggevonden;
2. **innerlijke remmingen overwinnen:** De inhibitie van het afwijkende seksuele gedrag is verstoord. Oorzaken kunnen afwijkende cognities zijn, gebruik van alcohol of drugs om het geweten uit te schakelen. Ook een antisociale persoonlijkheidsstoornis, een gebrekkig communicatief vermogen of een stressvolle gebeurtenis kunnen aan de basis liggen. Cognities over het ontbreken van weerstand (dus zij vond het ook fijn) blijken veel voor te komen;
3. **externe sociale remmingen overwinnen:** De afwezigheid van toezicht en sociale controle vergemakkelijken het misbruik. Situaties waarin plegers veel en vanzelfsprekend alleen zijn met slachtoffers (zoals vaders en stiefvaders) duren het langst en zijn het meest frequent. De afwezigheid van een vertrouwenspersoon, een situatie van isolatie zijn risicofactoren. Ook wanneer de maatschappelijke norm het seksueel misbruik minimaliseert, kan men als slachtoffer minder op steun en bescherming rekenen;
4. **doorbreken van de weerstand van het slachtoffer:** de weerbaarheid van het slachtoffer wordt negatief beïnvloed door fysieke mishandeling of verwaarlozing, geringe mentale weerstand, een handicap, afhankelijkheid van zorg,...De relatie tot de dader en de strategieën die de dader gebruikt om de weerstand te breken zijn ook van invloed. Zo zijn dwang, dreiging, omkoperij en chantage soms zeer onduidelijk maar effectief.

Voor preventieve interventies t.a.v. een algemene doelgroep is dit model wel bruikbaar, bijvoorbeeld alleen al door volgende conclusies:

- slechts op 1 factor heeft het slachtoffer rechtstreeks invloed, nl. de weerstand tegen het misbruik. Het is dan ook onrealistisch om veel te verwachten van preventieprogramma's die alle verantwoordelijkheid in de handen van het slachtoffer leggen;
- interne (morele) grenzen kunnen verschuiven door cognities die seksueel misbruik vergoelijken te bevestigen en door het zien van voorbeelden die drempelverlagend werken;
- alcohol en drugs hebben invloed op het overwinnen van interne remmingen;
- belang van sociale controle en dus het gevaar van situaties met beperkt toezicht zoals in de topsport;
- algemeen maatschappelijk norm: het belang van een beleidsstandpunt in organisaties en bedrijven tegen seksueel misbruik.

Gezien in dit licht maakt (internet)pornografie het zeer gemakkelijk voor de gebruiker:

- emotionele en seksuele motieven worden gewekt door de gemakkelijke beschikbaarheid van beelden;
- innerlijke remmingen kunnen gaandeweg in alle privacy worden overwonnen; men kan zelfs oefenen in diverse "rollen";
- er zijn nagenoeg geen externe sociale remmingen, aangezien men meestal in alle anonimiteit kan werken.

Een ander preventiemodel is het ecologisch verklarende model van Belsky en de pedagogische visie van Baartman, vooral toegepast op kindermishandeling. In dit model ziet men determinanten vooral in de context van de ouder-kind interactie, onder de noemer van "pedagogisch besef". Daarin spelen twee centrale componenten mee, enerzijds perspectief nemen en anderzijds belangenconflicten.

Perspectief nemen betekent dat ouders kunnen onderkennen wat in het belang van het kind is. Daarnaast moet de ouder ook bereid zijn dit belang te dienen. Indien de ouder zijn eigen belang systematisch laat primeren op het belang van het kind kan men spreken van een verminderd pedagogisch besef van de ouder. Deze componenten kan men afleiden uit de attributies die ouders maken bij het gedrag van hun kind (hij huult = hij stelt zich aan). Op die manier kan men in zekere mate voorspellen welke ouders in de problemen zullen komen.

Een screeningsinstrument werd uitgewerkt om risicogezinnen op te sporen. Seksueel misbruik is niet expliciet opgenomen in de schaal, maar een dergelijk instrument zou in de toekomst kunnen worden uitgewerkt. Dit kan helpen om vroegtijdig risicogezinnen op te sporen en een veel gericht ondersteuningsaanbod te doen.

De evaluaties van de resultaten van dergelijke preventieprogramma's op kindermishandeling zijn veelbelovend, op voorwaarde dat de hulp vroegtijdig, meervoudig, frequent en langdurig van aard is.

Jonge plegers

In Nederlandse preventieprogramma's ten aanzien van jonge plegers wordt gewerkt met een psycho-edu-

catieve benadering. Er worden een 10 à 15-tal sessies gegeven van 2 à 3 uur, met als inhoud:

- kennis van seksualiteit en seksueel misbruik;
- normen en waarden en seks;
- verantwoordelijkheden en keuzes;
- aanvaarding van eigen grenzen en die van anderen;
- geweld en de gevolgen daarvan;
- misdrijven: wat is een misdrijf?

In dat verband wordt gewerkt met "gele", "rode" en "zwarte vlag"-gedragingen. Bij "gele vlag-gedragingen" denken we aan pornografie gebruiken, anderen storen met seksueel getinte opmerkingen, enz. Deze gedragingen komen occasioneel voor bij heel wat adolescenten, en kunnen als aangrijpingspunt dienen voor preventie. Bij "rode vlag-gedragingen" denkt men aan bijvoorbeeld veelvuldig masturberen, geslachtsdelen van anderen aanraken zonder toestemming, seksuele dreigementen, enz. Hier verwacht men van de opvoeder intensiever supervisie. Bij "zwarte vlag-gedragingen" bedoelt men voyeurisme, exhibitionistisch gedrag, seksuele dwang, verkrachting, enz. Elke categorie geeft aanleiding tot een andere aangepaste pedagogische aanpak.

Effectevaluaties van deze programma's met jonge plegers hebben positieve resultaten. Er is weinig recidive bij de jongeren die het programma hebben gevolgd. Voor een algemene populatie is de overweging zinvol om in de seksuele vorming van jongeren meer nadrukkelijk aandacht te besteden aan seksueel geweld en grenzen.

Naar een preventieve interventie

Indien we seksueel misbruik bij kinderen willen voorkomen is het belangrijk op verschillende niveaus tegelijk te werken.

Op het niveau van de kinderen

Het is denkbaar om in Vlaanderen weerbaarheidsprogramma's en seksueel misbruik te integreren in de seksuele vorming op school. Veel leerkrachten zien een aparte benadering van seksueel misbruik niet zitten omdat ze bezorgd zijn om de negatieve emoties die je daardoor bij kinderen kan oproepen.

Wanneer het aspect weerbaarheid geïntegreerd wordt in een programma seksuele vorming, ligt de klemtoon op het feit dat jongeren op een positieve en respectvolle manier met seksualiteit en grenzen kunnen omgaan. Daartoe krijgen ze de kans te leren over hoe seks werkt, en staan ze stil bij wat ze ervaren aan grenzen en grensoverschrijding. De invloed van (multi-)culturele normen komt hier expliciet aan bod, en seks-specifieke aspecten van de communicatie zijn onderwerp van gesprek. De doelen hiervan zijn:

- respect bevorderen voor diversiteit en eigenheid;
- interactiecompetentie verhogen door op een positieve manier contacten te leggen en aan te geven wat je wensen zijn en grenzen te kunnen onderkennen en aangeven;
- stereotiepe opvattingen doorbreken;
- weerbaarheid tegen groepsdruk verhogen.

De effectiviteit van programma's hangt heel erg af van de mogelijkheid tot actieve training, moet minstens

uit 4 sessies bestaan, moet gespreid zijn in tijd, moet aan modeling doen, en moet betrokkenheid van significante anderen (zoals ouders) stimuleren.

Op institutioneel niveau

Een schoolbeleid of instellingsbeleid kan helpen seksueel misbruik van en door kinderen te voorkomen. Een preventief beleid bevat verschillende elementen, die elk op hun beurt belangrijk zijn, nl.:

- zorg: welke zorg en opvang moeten wij voorzien t.a.v. wie (kinderen, ouders en personeel)?
- educatie: welke vorming en opleiding moeten wij voorzien t.a.v. wie (kinderen en personeel)?
- preventieve maatregelen: welke maatregelen zijn nodig om de veiligheid te garanderen van alle betrokkenen?
- een protocol en klachtenprocedure: wat kunnen betrokkenen doen indien er feiten zijn gebeurd?
- beleid inclusief informatiebeleid: hoe wordt dit beleid gecommuniceerd en verder opgevolgd?

Op niveau van het algemeen publiek

Campagnes, radio en tv-programma's, informatie voor een breed publiek helpen het thema onder de aandacht te houden en de drempel voor melding te verlagen. Na een campagne (bv. recent de Geheim Geweld campagne in Nederland) stijgt het aantal meldingen met 50 % in de maand van de campagne. Dit betekent dat er nog steeds situaties aan het oog van de eerste lijnszorg ontsnappen, en dat slachtoffers af en toe een duwtje in de rug nodig hebben om te melden.

Aanbevelingen voor primaire preventie:

- bijna alle preventieprogramma's richten zich op de brede doelgroep, en hebben weinig aandacht voor specifieke risicogroepen. Specifieke programma's voor bv. mensen met een verstandelijke handicap, voor kinderen uit gezinnen met een geschiedenis van mishandeling of andere slechte gezinsomstandigheden, zou zinvol zijn. Ook mensen in een risicosituatie, bv. bij zwangerschap, mensen in instellingen, in het leger, in de topsport, enz. zijn mogelijke kandidaten voor een preventieve aanpak;
- ook programma's voor kinderen en volwassenen die reeds slachtoffer werden van seksueel misbruik zouden meer specifiek kunnen ingaan op die factoren van het gedrag waardoor ze meer risico lopen op misbruik;
- een aantal nieuwe fenomenen zouden ook meer aandacht moeten krijgen bv. loverboys, kinderporno op het internet, chat-dating voor jongeren, en date-rappe voor adolescenten;
- onderzoek naar effectiviteit van programma's is nodig, want daar bestaan zo goed als geen gegevens over;
- het aspect 'weerbaarheid' en 'grenzen stellen' moet in de courante RSV-programma's voor alle jongeren geïntegreerd worden;

- preventie van seksueel misbruik inbedden in het beleid van de instelling, blijft een aandachtspunt.

Erika FRANS

Sensoa, Meersstraat 138 D, 9000 Gent
Erika.frans@sensoa.be

Bronnen

- Bajema, C., Omgaan met ongewenst seksueel gedrag op school. Copingstrategieën van jongeren in het voortgezet onderwijs, 2001
- Bal, S., Van Oost, P., De Bourdeaudhuij, I., Crombez, G., De mediërende rol van vermijding bij stress-gerelateerde problemen. Zelfrapportage-onderzoek bij niet-klinische adolescenten, Gedrag en Gezondheid, 2002, 30.
- Beckett in "De jeugdige en verstandelijk gehandicapte zedendelinquent", congresverslag, B. ten Hag in Tijdschrift voor Seksuologie, 2002, 26, 115-119
- Beleidsplan voor scholen ter preventie van ongewenst seksueel gedrag, sensoa 2004
- Bruynooghe, R., Noelanders, S., Opdebeeck, S., Geweld onderkennen, gebruiken en voorkomen. Limburgs Universitair centrum, Diepenbeek, 1998
- Cense, Marian, Rode kaart of carte blanche. Onderzoeksrapport risicofactoren voor seksuele intimidatie en seksueel misbruik in de sport, Transact, 1997
- Draaiboek preventie seksueel misbruik. Implementatie van een beleid in een dienst voor kinderopvang, sensoa/Vcok 2004
- Een veilige wereld begint thuis!. Aanzetten voor preventiebeleid gericht op kinderen en huiselijk geweld, NIGZ, 2002
- Frenken J., Seksuele misdrijven en seksuele delinquenten. In Het hart van de Zaak, Koppen, P.J. van, Hessing, D.J., Crombag, H.F.M.,
- Finkelhor, D., A sourcebook on child Sexual Abuse, Sage Publications, 1986
- Finkelhor, D., Jones, L., Explanations for the Decline in Child Sexual Abuse Cases, Juvenile Justice Bulletin, jan 2004 (www.ojp.usdoj.gov/lojdp)
- Gijs Luc, Etiologische theorieën over seksueel agressief gedrag: een inleidend overzicht. In Tijdschrift voor seksuologie jg. 26 nr 1, 2002
- Geweld en Gezondheid in België, Belgisch Interuniversitair centrum, 2004
- Handelen bij vermoeden van seksueel misbruik van kinderen en jeugdigen. Richtlijnen voor beroepsbeoefenaren. Commissie Seksueel Misbruik van Jeugdigen, 1994
- Hellinckx, W., e.a., Risico op kindermishandeling? Een preventieve aanpak, Acco, Leuven/Leusen, 2001
- Hendriks, J., Meisjes als zedendelinquent: een exploratieve studie, Tijdschrift voor seksuologie, 2004, 28.
- Horen, zien...en spreken? Landelijk overleg Preventiemedewerkers tegen seksueel Geweld, Van Gorcum, 1990
- Jaarrapport Kind en Gezin 2004
- Looije, D., Bijleveld, C., Weerman, F., Hendriks, J., Gedwongen seks als groepsactiviteit: een dossierstudie naar groepszedendelicten, Tijdschrift voor seksuologie, 2004, 28, 183-196.
- Palmer, Tink, Essay Conferentie, 2005
- Rademakers, J., Straver, C., Reinders, J., Determinanten van seksueel geweld in de jeugdperiode. Verslag van een literatuurstudie, Landelijk Centrum GVO, Utrecht, 1995
- Seksueel misbruik van kinderen. Uitgave Ministerie van Justitie Nederland, 2003
- Vandeweghe R., Bruynooghe R. en Opdebeeck S., "Ervaringen van vrouwen met fysiek en seksueel geweld: prevalentie en gevolgen". Rapport ten behoeve van de Staatssecretaris voor Leefmilieu en Maatschappelijke Emancipatie, Mw. M. Smet. Diepenbeek: Limburgs Universitair Centrum - Departement Mens- en Maatschappijwetenschappen, 1988. - 176 p. +
- Stevens, L., Seksuele meerderjarigheid in het strafrecht? In Rep & Roer nr 14
- Zedenalmanak. Deel 1; achtergronden. Min. van Justitie, Den Haag, 2003.
- Versluis, W., Laan, E., Effectiviteit van seksueel misbruik preventieprogramma's voor kinderen ter voorkoming van seksueel misbruik, Tijdschrift voor seksuologie, 2003, 27

SPIJBELPREVENTIE IN DE PRAKTIJK

De Jongerencoaches in Antwerpen

Voor het negende schooljaar op rij kunnen Antwerpse scholen en leerlingen een beroep doen op de Jongerencoaches van De Acht.¹ Dit project heeft als kernopdracht de uitval van jongeren in het secundair onderwijs te voorkomen. Het jongerencoachteam bestaat momenteel uit acht voltijdse coaches en één coördinator. Sinds het schooljaar 2003-2004 wordt het project uitgevoerd in samenwerking met het Centraal Meldpunt, een netoverschrijdende samenwerking van de Antwerpse CLB's.

*"Jongerencoaches zijn mensen van het terrein die de buurt waar ze werken goed kennen. Ze weten waar spijbelende jongeren uithangen en proberen hen te begeleiden in de richting van een betere maatschappelijke integratie. Dat gebeurt door hen te motiveren voor een positieve schoolkeuze, voor een georganiseerde vrijetijdsbesteding en voor een bewuste jobkeuze. In veel gevallen slagen ze daar ook in."*²

Achtergrond

In 1997 startte de Antwerpse integratiesector in samenwerking met de centra voor deeltijds onderwijs het project jongerencoaching op. Dit vanuit de vaststelling dat de allochtone leerlingen in deze centra een negatieve schoolcarrière kenden. Met het project wilden de integratiesector en de betrokken centra een dam opwerpen tegen deze evolutie. Vooral de Marokkaanse en Turkse jongeren vielen vroegtijdig uit zonder doorstroming naar werk. Zij maakten ook tijdens hun opleiding het minst kans om werkervaring op te doen. Zij balanceerden op de rand van de sociale spiraal van uitsluiting en zelfuitsluiting. De initiatiefnemers achtten het dan ook belangrijk dat deze jongeren gesteund werden om positieve leer- en werkervaringen op te doen.

Dit vertaalde zich in de hierboven vermelde kernopdracht met vier werkdoelen:

- werk vinden en behouden;
- een positieve houding en attitude ontwikkelen;
- spijbelgedrag voorkomen;
- en ouderbetrokkenheid bij school en werk stimuleren.

Om deze doelstellingen te bereiken, werken de jongerencoaches aan volgende punten: de verschillende levensdomeinen van de jongeren worden bekeken en waar nodig en mogelijk wordt er gestreefd naar positieve veranderingen. De sociale netwerken van de jongeren worden versterkt op de verschillende levensdomeinen. Samen met de jongeren wordt gewerkt aan zelfstandigheid en zelfredzaamheid om bij het verlaten van de school het nodige zelfvertrouwen en de nodige kennis te hebben om verdere stappen in het leven te zetten (o.a. het organiseren van een daginvulling, het vinden van werk, het verder studeren, enz.). Bij sociaal-administratieve-, psychische-, juridische- en gezondheidsproblemen wordt samen met de jongeren gezocht naar geschikte hulpverleners en worden de jongeren toegeleid naar deze diensten.

Het project bewees al vrij snel zijn efficiëntie waardoor de personeelsinzet vanaf het schooljaar 1999-2000 werd opgetrokken van twee voltijdse equivalenten naar vier. Vanaf het schooljaar 2001-2002 werd de doelgroep uitgebreid naar alle etnisch-culturele minderheden in het deeltijds onderwijs.

In 2003 kwam er in Antwerpen een netoverschrijdende samenwerking van de Centra voor Leerlingenbegeleiding tot stand, die geconcretiseerd werd in een Centraal Meldpunt. Het jongerencoachproject, sindsdien uitgevoerd in samenwerking met dit Meldpunt, richt zich nu tot alle jongeren in meerdere Antwerpse secundaire scholen (zonder onderscheid naar richting), en dankzij de financiële ondersteuning van BASF werden nog eens vier extra jongerencoaches toegevoegd aan het team.

Niet vóór, maar sámen met de jongere!

De centrale kernopdracht van het project is de uitval van jongeren in het secundaire onderwijs te voorkomen en/of te vermijden. Hiervoor focust de jongerencoach zich op verschillende domeinen, dus niet enkel op de schoolomgeving.

Risicoleerlingen zijn vaak afgeknapt op school en allerlei hulpverlenende instanties. Ze hebben het vertrouwen in personen die bij deze organisaties werken soms helemaal verloren. Een jongerencoach moet hun vertrouwen weer winnen. Hij of zij onderhoudt contacten met de school, de werkplaats, de thuisomgeving, de vriendenkring en de organisaties in de vrijetijdsbeleving van de jongere. Hierbij is hij in de eerste plaats een medestander van de jongere, een pleitbezorger die niet wikt, weegt of (ver)oordeelt. In de begeleiding van de jongere zijn respect en wederzijds vertrouwen sleutelwoorden. Resultaat bereiken wordt in de eerste plaats gemeten bij de jongere zelf, pas daarna bij partners als school en werkomgeving. Als zich een probleem of een crisis voordoet op school, wordt er bemiddeld. De jongerencoach is in eerste instantie een vertrouwensfiguur voor de jongere. Dit impliceert een basishouding, gekenmerkt door respect voor de jongere, een veilig klimaat scheppen, positief ondersteunen en stimuleren, onderscheid kunnen maken tussen gedrag en persoon. Bij veel jongeren gaan de problemen op school vaak hand in hand met problemen binnen het gezin. Daarom is er binnen het project een aanzienlijke rol weggelegd voor gezinsondersteuning. Deze ondersteuning tracht enerzijds de betrokkenheid op het schoolgebeuren te vergroten en anderzijds het gezinsmilieu een ondersteunende en motiverende rol te geven naar de jongere toe. De ouders worden met andere woorden aangemoedigd in hun ouderrol, met het accent op de daarbij horende verantwoordelijkheid over hun kind weer op zich te nemen. Het jongerencoachproject pleit er tevens voor dat de zorgstructuur binnen het onderwijs meer aandacht krijgt voor de jeugdcultuur. Dit vanuit de terechte vaststelling dat schoolcultuur en jeugdcultuur deels samenvallen, maar ook kunnen botsen en mee aanleiding geven tot voortijdige schooluitval. Meer inzicht in deze sociale structuren impliceert een verbreding naar andere maatschappelijke terreinen zoals buurtwerk, jeugdhulpverlening, gezondheidszorg en justitie. Vanuit de wijkgerichte aanpak van de jongerencoaches ligt hier dan ook een belangrijke taak: de coach heeft zijn standplaats in een steunpunt van De Acht. Binnen zijn buurt bouwt de jongerencoach een eigen netwerk van contacten op met organisaties en personen die betekenisvolle steun aan de jongeren kunnen bieden. Niet enkel met vrienden, familieleden en leerkrachten werkt de jongerencoach samen, maar ook met buurttoezichters, jeugdwerkers, straathoekwerkers, imams, enzovoort.

Concrete werking

Sinds de start van het project in 1997 werkt het project volgens het principe van de "territoriale coaching". Sinds de oprichting van het Centraal Meldpunt wordt ook "vraaggestuurd" gewerkt. Beide methodieken kennen gedurende de begeleiding verschillende fasen. De intensiteit van de jongerencoaching fluctueert in de loop van de begeleiding van intensief naar onderhoudend en terug, afhankelijk van de problematiek.

Jongerencoaching betekent binnen beide methodieken:

- intensieve netwerkgerichte ondersteuning van jongeren en ouders;
- hulpverleningsmogelijkheden met de jongere en zijn ouders inventariseren en eventueel doorverwijzen;
- zorg dragen voor aansluiting met CLB, jeugdhulpverlening en jeugdwerk;
- bemiddelen in crisissituaties;
- adviseren en ondersteunen van schoolgebonden begeleiding, versterking van de zorgstructuur binnen de scholen;
- overleg met contactpersonen binnen school, jeugdhulpverlening, jeugdwerk, enz.

De territoriale coaching is de werking die sinds de start van het project zijn vruchten afwerpt, en waarbij het preventieve luik centraal staat. Binnen deze methodiek onderscheidt men een schoolgerichte en een buurtgerichte werking.

Elke jongerencoach krijgt drie à vier scholen toegewezen. In elke school wordt er een maandelijks overlegmoment georganiseerd met de leerlingbegeleiding, de CLB-medewerkers, de tewerkstellingsbegeleiders, de GOK-leerkrachten, enz. Op dit overleg worden problemen gesignaleerd en besproken en worden samen oplossingen gezocht. Naast de maandelijks overlegvergaderingen is de jongerencoach regelmatig aanwezig in de scholen om zowel met de leerling als het schoolteam verder in overleg te treden.

Daarnaast zijn de jongerencoaches ook actief in de buurt. Hierbij zoeken ze samen met de jongeren naar zinvolle tijdinvulling.

De vraaggestuurde coaching wordt aangestuurd door het Centraal Meldpunt van de CLB's. Op dit Meldpunt komen dossiers binnen van leerlingen die deviant gedrag vertonen. Wekelijks worden alle aanmeldingen op het CMP-team, aangevuld met de projectcoördinator van het jongerencoachteam, besproken. Aan de hand van het profiel van de jongere (leeftijd, woonplaats en problematiek) wordt bekeken of de jongerencoachingsmethodiek de aangewezen begeleiding is. De jongerencoach wordt gecontacteerd en krijgt de gegevens over de jongere. Om zo laagdrempelig mogelijk te kunnen werken aan de verschillende levensdomeinen begeleiden de jongerencoaches enkel jongeren, woonachtig in hun territorium (cfr. territoriale jongerencoaching).

De vraaggestuurde jongerencoaching van risicoleerlingen verloopt eveneens in verschillende fasen, maar kan geen heel schooljaar blijven duren. De fasen volgen elkaar dus veel sneller op. De intensiteit van de vraaggestuurde jongerencoaching ligt vrij hoog. Bij vraaggestuurde jongerencoaching is het vertrekpunt het probleem, en wordt er curatief begeleid. Het feit dat de jongere en de jongerencoach elkaar meestal niet kennen, heeft een invloed op de verschillende begeleidingsfasen. Ook de school kent de jongerencoach en de werking niet en vice versa, waardoor er veel tijd moet gaan in de kennismakings- en vertrouwensopbouwende fase, zonder dat die tijd er altijd is.

Besluit

De jongerencoaches begeleiden elk tussen de dertig en veertig jongeren per schooljaar. De caseload ligt dus vrij hoog. Bovendien zijn er naast deze begeleidingen ook veelvuldige

ge contacten met andere jongeren uit de scholen en de buurt. Door de vele huisbezoeken, niet enkel bij problemen, is er ook vertrouwen gegroeid tussen de jongerencoaches, de ouders en het hele gezin. Ouders krijgen het gevoel dat ze gesteund worden als ze vragen of problemen hebben met de school. Hierdoor is de drempel van de school verlaagd en komen ouders naar de oudercontacten.

De aandacht van de jongerencoaches blijft vooral naar preventieve acties t.a.v. de jongeren gaan. Uit de verschillende evaluaties blijkt dat de signalen vanuit de scholen duidelijk zijn:

- het spijbelen is gedaald;
- het gedrag wordt hanteerbaarder;
- de ouders zijn meer betrokken bij het schoolgebeuren;
- de motivatie bij veel jongeren is gestegen, waardoor minder jongeren uitvallen.

Meer jongeren die met een kwalificatie hun schoolcarrière verlaten, betekent meer jongeren die kans maken op een job. Ze worden op het einde van het schooljaar begeleid naar de werkwinkels en werkwijzers, naar interimkantoren, naar het project 'Op stap naar werk', naar de VDAB, enz., wat hen onrechtstreeks toeleidt naar werk.

Jongerencoaches zijn echte 'allrounders': ze zijn bemiddelaars, sportieve jeugdwerkers, doorverwijzers, hulpverleners, vertrouwensfiguren, conflictmanagers, enz. Daarnaast hebben ze een belangrijke informerende taak naar de scholen en CLB's. Ook hier zijn de scholen duidelijk: ze krijgen veel achtergrondinformatie over de leefwereld van onze doelgroep en ze krijgen voldoende ondersteuning in het omgaan met hen.

De evaluaties en vaststellingen op het terrein, de positieve ervaring door de scholen, zorgden ervoor dat het project intussen een vaste waarde is geworden binnen het Antwerpse sociale veld. Ook het stadsbestuur schaaft zich volledig achter dit project en begin 2005 werd het project zelfs voorgesteld aan de leden van het Vlaams Parlement.

Volgend jaar wordt het Jongerencoachproject "10 jaar". Tijd om hen dan eventjes in de bloemen te zetten, en in naam van alle betrokken jongeren en schoolteams een hartelijke dank toe te wuiven.

Gunther VAN NESTE
Vlaams Minderhedencentrum
vooruitgangsstraat, 323 / bus 1
1030 Schaarbeek
gunther.vanneste@vmc.be

Bibliografie

- De Acht, Antwerps Minderhedencentrum. *Jaarverslag 2003*. Antwerpen, 2004.
- Debryne Kathleen. *De Acht: een jongerencoachingsproject*. Antwerpen, 2005.
- Stad Antwerpen. *Stedenfondsverslag 2004*. Antwerpen, 2005.
- Vlaams Minderhedencentrum. *Van Integratie naar Interactie. Nieuwe klemtonen in het werken met etnisch-culturele minderheden*. Brussel, 2003.

Noten

¹ De Acht vzw, Antwerps Minderhedencentrum, is ontstaan uit de fusie van de vroegere acht integratiecentra van Antwerpen. Deze organisatie wil achterstand en achterstelling van etnisch-culturele minderheden bestrijden en werken aan een verhoogde toegankelijkheid van voorzieningen van alle etnisch-culturele minderheden.

Meer info op www.de8.be

² Stad Antwerpen, herfstnota Onderwijs 2004-2005, <http://onderwijs.antwerpen.be/MIDA>



Levenslang en levensbreed leren

Wie werkt met jongeren, die in een probleemsituatie zijn terecht gekomen, weet dat slechte schooluitslagen niet zelden de eerste tekens zijn dat er wat grondig begint mis te lopen. Het zal de jongere worst wezen dat het op school niet zo mee zit. Hij heeft immers heel wat andere problemen om het hoofd. Nadien, wanneer hij stilaan door de problemen heen is, bemerkt hij dat hij er sociaal-maatschappelijk niet op vooruit is gegaan. Het is dan aan de hulpverlener om samen met de jongere op zoek te gaan naar oplossingen die perspectief bieden.

In het verleden was de sociaal-maatschappelijke context veel minder rooskleurig. Het bereikte eindniveau in het dagonderwijs was zeer strikt en was je niet geslaagd dan ging één of zelfs meerdere jaren totaal verloren, scholen werkten zeer sterk leerstofgericht, enz. Vandaag wordt de setting veel gunstiger: het leerplichtonderwijs krijgt aansluiting op het volwassenonderwijs (levenslang en levensbreed leren), de kloof tussen onderwijs en werk wordt meer overbrugd, de basisvaardigheden en de basisvorming krijgen in het leerplichtonderwijs meer aandacht, enz. Er komen meer mogelijkheden om opgelopen achterstanden weg te werken. Dit maakt het voor de hulpverlener niet gemakkelijker. Hij heeft zich ruimer te informeren.

Deze webwijs focust op het concept levenslang en levensbreed leren en op de impact op het onderwijs- en opleidingsstelsel. De teksten die betrekking hebben op LLL worden in het vetjes weergegeven.

Arbeid en tewerkstelling

De **instap-opleiding** is een formule om de overstap op de arbeidsmarkt van jongeren met een beperkte kwalificatie te bevorderen. Het gaat om twee groepen: werkzoekenden (na het volgen van een beroepsopleiding van minstens 400 uur waarbij de leeftijd geen rol speelt) kortgeschoolde schoolverlaters met maximaal het getuigschrift van de 1ste graad ASO, van de 2de graad technisch, beroeps- of kunstsecundair onderwijs, van de middenstandopleiding, van het deeltijds beroepssecundair onderwijs, van het alternerend beroepssecundair onderwijs of van het buitengewoon secundair onderwijs.

De instapopleiding moet starten binnen de 4 maand na het einde van de opleiding of het onderwijs. Wie start, blijft tijdens de eerste 2 maanden de werkloosheids- of wachtuitkering van de RVA ontvangen. De werkgever past dan alleen het verschil met een startersloon bij. Na afloop van de instapopleiding krijgt de betrokkene een contract van onbepaalde duur.

De werkzoekende krijgt na de instapopleiding een arbeidsovereenkomst van onbepaalde duur en tijdens de opleiding wordt de uitkering aangevuld met het verschil tussen het normale loon en de gemiddelde werkloosheidsuitkering. Alle gegevens hierover vind je op: <http://www.vdab.be/instapopleiding/>

Het WEP-plusstelsel (WEP-Plus en GESCO-WEP-PLUS) is in uitvoering op het Besluit van de Vlaamse Regering van 17.06.1997. Dit stelsel geeft langdurig werklozen de kans om gedurende 12 maanden werkervaring op te doen bij een publieke overheid of een vzw. De loonkost wordt gedeeld tussen de Vlaamse en de federale overheid. www.vlaanderen.be/codex.

Dit stelsel krijgt vanaf de tweede helft van dit jaar nieuwe accenten. Voortaan komen ook deeltijdslerenden van 16 tot 18 jaar en leefloners in aanmerking. Maar de afgestudeerden van het deeltijds onderwijs (18-25j) die minder dan 6 maand werkzoekend zijn en de personen die minder dan 1 jaar leefloontrekker zijn, verdwijnen als doelgroep. De regelgever schat hiermee 2840 personen met verminderde kansen op de arbeidsmarkt toe te laten werkervaring op te doen gedurende een periode van 6 tot 18 maanden. http://www2.vlaanderen.be/ned/sites/werk/documenten/wepplus_info.doc

Invoegbedrijven¹ hebben vanaf 15 juli een wijziging van de erkenning en de financiering. Het gaat hier om bedrijven die naast hun economische doelstellingen ook aandacht hebben voor sociale, maatschappelijke en ecologische doelstellingen. Het zijn ondernemingen of handelsvennootschappen die werknemers met verminderde kansen op de arbeidsmarkt tewerkstellen (tegenhanger van de tewerkstelling van personen met verminderde kansen op de arbeidsmarkt in de openbare sector en de vzw's of het WEP-plusstelsel). De bedrijven krijgen een tijdelijke tegemoetkoming in de loonkost. Deeltijds werkzoekende leerlingen van het deeltijds beroepssecundair onderwijs behoren onder meer tot deze doelgroep.

<http://www2.vlaanderen.be/ned/sites/werk/invoegnieuw.htm>

<http://www2.vlaanderen.be/ned/sites/werk/injobundel.doc>

Stageplaatsen voor het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs is een nieuw actieplan van het Departement Onderwijs dat opgestart werd in het kader van het Werkgelegenheidsakkoord (2005) tussen de Vlaamse Regering en de sociale partners. Men is op zoek binnen de openbare en de privé-sector naar 1.000 extra werkervaringsplaatsen voor leerlingen uit het DBSO. De openbare sector zal vooral aandacht besteden aan de 'knpuntstages' nl. de stage- en werkervaringsplaatsen die in de privé-sector te weinig worden aangeboden. Het actieplan voorziet ook in extra inspanningen voor kansengroepen (kortgeschoolden, personen met een handicap en personen van allochtone afkomst). Voor jongeren uit het deeltijds beroepssecundair onderwijs komen er zo in totaal 100 bezoldigde werkervaringsplaatsen bij: 20 bij het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap en de Vlaamse Openbare en Wetenschappelijke Instellingen en 80 bij de lokale en provinciale besturen. Hiervoor wordt het systeem van de beroepsinlevingsovereenkomst naar voren geschoven. Concreet zullen de stagiairs, die in het DBSO-systeem stagen van 3 dagen per week doen, tussen 387,20 en 605 euro bruto per maand verdienen, afhankelijk van de leeftijd. De werkervaringen duren in principe een heel schooljaar.

<http://www.ond.vlaanderen.be/nieuw/2005p/050701-stageplaatsen.htm>

Levenslang en levensbreed leren (LLL) ook in de openbare diensten. Op 19 april 2005 hield de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming, Frank Vandenbroucke, een toespraak over het belang van LLL toegepast op de openbare besturen. Ook voor deze sector is er werk aan de winkel. Vlaanderen is goed op weg om de gestelde Europese doelstelling i.v.m. LLL te halen. Er is echter een harde kern die niet zo vlug over de streep te halen is, nl. de werknemers aangeworven zonder diplomavooraan. Voor deze werknemers werkt het LLL-voorzicht eerder bedreigend dan perspectiefbiedend. In het totaal gaat het om een 66.000 werknemers.

<http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/050419-LLL.htm>

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

De bijsturing van het GOK-decreet op 15 juli 2005 was al eerder door de minister aangekondigd. http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2004pers/0511_evaluatieGOK.htm.

Rond het eerste ontwerp waren heel wat vragen gerezen. Ressorteerde de inschrijvingsregels - en dan meer bepaald de doorverwijzing - wel het beoogde effect? Was de zwakke onderwijsvrager er echt mee gediend of was hij er eerder de dupe van? Uit een eerste evaluatie bleek ook dat de doorverwijzingsprocedure niet zo frequent werd toegepast als verwacht. Heel het inschrijvingsbeleid werd herzien en met het inschrijvingsbeleid ook de bevoegdheden van het LOP. De nieuwe regeling legt meer de nadruk op het voeren van een schoolgebonden en/of een lokaal inschrijvingsbeleid. De keuze die gemaakt wordt moet geacteerd worden door het LOP. Aan de indicatoren wordt alsnog niet geraakt.

Dit gewijzigd decreet wordt rechtsgeldig vanaf het schooljaar 2006-2007 of per 1 september 2006. M.a.w. dit schooljaar is een overgangsjaar en wordt er gewerkt met twee GOK-decreten: voor dit schooljaar met het oude de-

creet en voor de inschrijvingen voor het volgende schooljaar met het nieuwe decreet. Gezien de wijzigingen vooral betrekking hebben op het inschrijvingsbeleid, moeten de LOP's zo snel mogelijk het lokaal debat voeren om tijdens dit schooljaar de inschrijvingen voor het volgende schooljaar - conform aan het nieuwe decreet - te laten plaatsvinden. Om dit mogelijk te maken, mogen de inschrijvingen voor volgend schooljaar ten vroegste plaatsvinden op 9 januari 2006. Alle inschrijvingen die eerder zouden gedaan zijn, moeten dan ook herroepen worden. Voor het nieuwe decreet kan je terecht op de site met als publicatiedatum 2005-08-30 op: http://www.ejustice.just.fgov.be/doc/rech_n.htm of <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/bundel/GOKI-wijz2.htm>

en voor de bijhorende omzendbrief SO/2005/07 op: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13678>

Jeugd- en jongerenwerking

Europese jongerensite gaat in op de groeiende vraag naar algemene maar ook en vooral naar zeer concrete informatie. Het is de grote verdienste van jongerensites dat deze informatie zeer actueel kan aangeboden worden. De Europese jongerensite is hier een voorbeeld van. Je vindt er informatie i.v.m. studeren, werken, vrijwilligerswerk en uitwisselingen, rechten en verwijzingen naar andere jongerensites.

http://europa.eu.int/youth/index_nl.html

De Integrale Jeugdhulp is een nieuw concept dat sedert 2000 uitgewerkt wordt onder impuls van de minister van Welzijn, Gezondheid en Gelijke kansen en de minister van Onderwijs. Ze wil komen tot een vraaggestuurde en gecoördineerde hulpverlening van de belangrijkste actoren op de werkvloer:

- het Algemeen Welzijnswerk
 - de Bijzondere Jeugdbijstand
 - de Centra voor Integrale Gezinszorg
 - de Centra voor Geestelijke Gezondheidszorg
 - de Centra voor Leerlingenbegeleiding
 - Kind en Gezin
 - Het Vlaams Fonds voor Sociale Integratie voor Personen met een Handicap
- Vorig jaar werd op 1 juli het nieuwe besluit van de Vlaamse regering i.v.m. de integrale jeugdhulp van kracht. In dit besluit van 11 juni 2004 wordt de structuur uitgezet.

<http://212.123.19.141/cgi-bin/toonfiche.exe?nr=13863>

In grote lijnen komt het IJH hierop neer dat er een Adviesraad IJH en een Managementcomité IJH komt. Het Managementcomité verenigt de leidinggevende ambtenaren van de deelnemende sectoren. In de Adviesraad IJH zetelen vertegenwoordigers van het werkveld, van minderjarigen en van ouders. Beide organen adviseren de Vlaamse Regering inzake haar verder beleid rond IJH. Voor iedere IJH-regio komt er ook een Regionale Stuurgroep en een beleidsmedewerker. De Stuurgroep bestaat uit vertegenwoordigers van de hulpaanbieders, van minderjarigen en van ouders en stuurt het regionale proces. Ze wordt voorgezeten door een regionale beleidsmedewerker. Deze Vlaamse ambtenaar is de gangmaker voor alles wat in zijn regio in het kader van IJH moet gebeuren. Er zijn zes IJH-regio's: Antwerpen, Limburg, Vlaams-Brabant, Oost-Vlaanderen, West-Vlaanderen en Brussel-Hoofdstad.

<http://www.jeugdhulp.vlaanderen.be/>

Juridisch: jongerenrechten en plichten, jeugdhulp

Kinderen en scheiding is een publicatie van het Kinderrechtensecretariaat dat eind mei een persconferentie hield waarop het dossier "Kinderen in scheidingssituaties, kinderrechtcommissariaat trekt aan alarmbel" werd voorgesteld. Als ondertitel kreeg het dossier mee: 1 op 4 kinderen in Vlaanderen moet noodgedwongen mee scheiden met ouders. Je kan het dossier vinden onder de rubriek persberichten op <http://www.kinderrechtencommissariaat.be/subsites/documenten/>

De uitsluiting uit de school krijgt op basis van de aanpassing van de omzendbrief SO 64 van 25.06.1999 een nieuwe regeling. De hele rubriek 5.3.2 - specifieke bepalingen met betrekking tot uitsluiting - werd herschreven. Kort samengevat: vanaf dit schooljaar heeft een school twee mogelijkheden om een leerling uit te sluiten. Een uitsluiting kan onmiddellijk ingaan na het doorlopen van de gewone procedure maar kan ook uitgesteld worden tot het eind van het schooljaar. Het hoeft geen betoog dat deze laatste formule gunstiger uitvalt voor de leerling omdat hij het schooljaar eerst kan afmaken vooraleer een nieuwe school te moeten zoeken.

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

Onderwijs, vorming en opleiding

Over Levenslang en levensbreed leren (LLL) wordt er veel nagedacht door deskundigen en politici, er wordt naar oplossingen gezocht op alle niveaus tot en met het Europese, maar leg het maar eens uit aan leerlingen. Zeker voor leerlingen - die op basis van hun negatieve schoolervaringen een heel eigen en ongunstige connotatie hebben met leren - is het LLL geen erg aantrekkelijk concept. Ook voor leerlingen die - al beschikken ze over een diploma van secundair onderwijs maar niet over een kwalificatie - klinkt het eveneens bedreigend te lezen dat er voor ze werk op de planken is. Een heel mooie tekst om mee te werken in de klas en in de begeleiding.

<http://www.khbo.be/~vtgo/vereniging/ledenbladen/offline2002-02/artikel3.html>

Het volwassenenonderwijs in Vlaanderen is een hoofdspeler voor LLL. Voor het onderwijsaanbod buiten het leerplichtonderwijs kan je terecht op de website van het Departement Onderwijs. <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/volvwassen/>

Europass is een initiatief van de Europese Unie om personen te helpen die in een lidstaat willen gaan studeren of werken. Je krijgt hulp en raadgevingen bij het opstellen van je Europees curriculum vitae, en je Europass taalpaspoort. Je verneemt ook meer over drie andere belangrijke documenten die zeer dienstig kunnen zijn voor je portfolio: de Europese Mobiliteit (houdt een overzicht bij van de leerervaringen die je in de Unie hebt opgedaan), het Europass Certificaatsupplement (geeft meer informatie over behaalde certificaten) en het Europass Diplomasupplement (geeft meer informatie over behaalde diploma's en/of graden in het hoger onderwijs).

http://europass.cedefop.eu.int/europass/preview.action?locale_id=7

Opleidingen en stagemogelijkheden in het buitenland worden steeds meer geëerd.

Een heel interessante en praktische site hierover is de Hobsons-education services. Deze site geeft je een overzicht over mogelijkheden in de Verenigde Staten, Europa en Azië. Zowel onder de rubriek werkgelegenheid als opleidingen vind je aanbiedingen, voorstellingen van bedrijven, selectiebureaus en krijgen de kandidaten een aantal praktische tips.

<http://www.hobsons.com/index.html>

Vormingsprogramma's ingericht door vzw's uit het vormings- of jeugdwerk voor leerplichtige jongeren worden onder bepaalde voorwaarden - bij Besluit van de Vlaamse Regering van 8 juli 2005 - erkend door het departement Onderwijs in het kader van de deeltijdse leersystemen. Het vormingsprogramma moet wel een samenhangend en op levenslang leren gericht geheel van activiteiten omvatten rond persoonlijke, maatschappelijke en arbeidsgerichte vorming. Onder bepaalde voorwaarden kan het vormingsprogramma ook beperkt worden tot persoonlijke en maatschappelijke activiteiten. Deze vormingsprogramma's zijn alleen toegankelijk voor deeltijdse leerplichtigen. Als leerlingen eenmaal ingeschreven zijn, kunnen ze een vormingsprogramma niettemin verder volgen tot en met het einde van het schooljaar dat valt in het kalenderjaar waarin ze de leeftijd van twintig jaar bereiken. Een vormingsprogramma kan door een jongere nooit worden aangevat nadat hij zijn leerplicht heeft voltooid.

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13686>

Werkplekervaring in de deeltijdse leerplicht wordt nader toegelicht in een omzendbrief (SO 66). De werkplekervaring is een essentiële voorwaarde om het getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs te kunnen behalen. Voor de betrokken leerling is dit getuigschrift bepalend voor de verdere doorstroming via LLL. Met dit getuigschrift kan hij meteen aansluiting krijgen op het volwassenenonderwijs en moet hij niet eerst naar de basiseducatie.

De werkplekervaring stelt echter een dubbel probleem: een werkplek vinden en de leerling motiveren voor de werkplek. Vandaar een aantal specifieke bepalingen voor de werkplekervaring. Deze zijn te vinden onder de rubriek: 4.4.3.1. Het getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9393>

De modulaire structuur² van het secundair onderwijs voor sociale promotie is ingegaan per 1 september 2005 en kan ingericht worden door de Centra voor Volwassenenonderwijs. Voorlopig en in afwachting van een Besluit van de Vlaamse Regering, wordt deze materie geregeld met een omzendbrief - PV/2005/04 (OSP) - te vinden onder:

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13618>

Je vind er de volledige modulaire structuur voor een aantal studiegebieden (Algemene Vorming, Auto, Bijzondere Educatieve Noden, Handel, Huis-

houdelijk Onderwijs, Kant, Mechanica-Elektriciteit, Nederlands tweede taal, Talen en Textiel. De overige 23 resterende studiegebieden komen later aan de beurt. Uiteindelijk zullen 115 opleidingen ingericht worden. Voor de eindtermen, specifieke eindtermen en basiscompetenties, die er van kracht zijn, wordt verwezen naar:
<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/volwassenen/inhouden/sosp/index.htm>

De Centra voor Basiseducatie voor laaggeschoolde volwassenen krijgen meer vorm met de omzendbrief PV/2005/03 (BE). De opleidingen die deze centra verstrekken situeren zich op het niveau van het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs en sluiten aan bij de bestaande opleidingen in het volwassenenonderwijs. Deze omzendbrief anticipeert op een herziening van het Besluit van de Vlaamse Regering van 18 juli 1990 met als inhoud: het maximale competentieniveau van kandidaat-cursisten per opleiding, het niveau van de opleidingen, de verdere voorwaarden waaraan educatieve activiteiten in de basiseducatie moeten voldoen en de invoeringsdatum van de modulaire organisatie. Vooral dit laatste is van belang omdat dit systeem toelaat om certificaten en deelcertificaten te behalen naargelang deelprogramma's die met vrucht doorlopen werden. Doordat de cursisten zo meer zelf de omvang van hun studiepakket kunnen bepalen en bovendien in functie van de eigen noden, zullen meer mensen de weg naar de opleidingen van basiseducatie vinden en kan een betere doorstroming naar het volwassenenonderwijs gerealiseerd worden.
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13617>

Onderzoek

Het maatschappelijk debat over levenslang en levensbreed leren werd opgestart, op vraag van de minister, door het Centrum Sociale Pedagogiek van de Katholieke Universiteit van Leuven op 12 december 2000 en afgesloten op 24 maart 2001. Van de 165 uitgebrachte meningen werd een syntheserapport opgesteld dat overgemaakt werd aan de minister op 4 mei 2001. Na een parlementair debat stelde de regering een actieplan op. Gegevens uit het syntheserapport werden ook opgenomen in het Belgisch rapport aan de Europese Raad dat op haar beurt besproken werd op de Europese Raad van onderwijsministers. Dit syntheserapport is na te lezen op: <http://ppw.kuleuven.be/levenslangleren/> of op de DIVA website <http://www.ond.vlaanderen.be/berichten/LLL/>

Sociaal-cultureel werk

Met de "Educatieve behoeftedeductie levenslang en levensbreed" (EDUBELL) maakt de sociaal-culturele sector zich ook verdienstelijk op het vlak van LLL. In deze eerste fase is het hen vooral te doen om een methodologie op punt te krijgen om educatieve behoeften en educatieve prioriteiten op te sporen per regio. Wat dit precies inhoudt, vind je op: <http://www.socius.be/modules/indexfaq.php?rubriek=13>
De redactie van deze methodologie werd vorig jaar beëindigd (2004). Nu komt het erop aan om de methodologie toe te passen op de 10 resterende regio's.
<http://www.socius.be/modules/indexnews/article.php?rubriek=6&article=1230>

Levenslang en levensbreed: niet lang en niet breed is een kritische reflectie op LLL. Voornamelijk het al te zeer beklemtonen van de economische aspecten komt onder vuur te liggen. Het zouden vooral grote bedrijven en de profitsector zijn die eraan geïnteresseerd zijn om zo de inzetbaarheid (employability), de flexibiliteit van de werknemers te verhogen. Wat doe je hieraan?
<http://webhost.ua.ac.be/decorte/LLL.Gids.htm>

Organisaties

Het UNESCO-programma, Education for all (EFA), is de naam van het zestig weken durend programma ter gelegenheid van haar zestigste verjaardag. De eerste week werd ingezet op 8 september met een "International Literacy Day". Over dit alles - de verschillende pedagogische weekthema's, het programma voor de EFA-actie en van de International Literacy Day - vind je meer op de UNESCO-site:
http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=15200&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Overheden

"Making a European area of lifelong learning a reality" is de titel waaronder de Europese Unie in 1996 haar actieprogramma lanceerde rond het voeren van een breed maatschappelijk debat over levenslang en levensbreed leren (LLL). In september 2001 werd hierover een conferentie gehouden te Brussel.
http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/index_en.html

"Het memorandum over levenslang en levensbreed leren van de Diensten van de Europese Commissie", gepubliceerd in 2000, houdt de Europese beleidsdoelstellingen in ter bevordering van de ontwikkeling van burgerschap, sociale cohesie en werkgelegenheid. Het is het rechtstreekse resultaat van het Europese debat over LLL. In dit memorandum lees je over de definitie van LLL, het belang ervan, de krachtlijnen en uiteindelijk over de genomen maatregelen op Europees niveau.
<http://ppw.kuleuven.be/levenslangleren/synmemorand.htm>

De Dienst Informatie Vorming en Afstemming (DIVA) is een eerder genomen initiatief van de Vlaamse regering. Op 31 maart 2003 besliste de Vlaamse regering om ook een Ministerieel Comité Onderwijs, Vorming en Werk op te richten. Dit comité bestaat uit de minister van Werk, Onderwijs en Vorming en de minister van Cultuur. De rol van het Ministerieel Comité beperkt zich tot de coördinatie van de beslissingen die beide bevoegdheidsdomeinen omvatten. De beide ministers en hun respectieve departementen behouden hun bevoegdheden.

Ook machtigde de regering de betrokken ministers om twee organen op te richten:

- een interdepartementale stuurgroep O, V en W, voor de beleidsvoorbereiding;
- een uitvoerende entiteit, de vzw Dienst Informatie, Vorming en Afstemming (DIVA) op te richten voor de beleidsuitvoering.

De Dienst Informatie Vorming en Afstemming (DIVA) houdt zich dus bezig met de beleidsuitvoering inzake levenslang en levensbreed leren. Het is dan ook via hun site dat je het verdere verloop van LLL in Vlaanderen kan volgen.
<http://diva.vlaanderen.be/>

"Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen. Gegevens, ontwikkeling en beleidsmaatregelen" is een publicatie van het Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA) in opdracht van de terzake bevoegde ministers. Wil je meer weten over de wijze waarop onze beleidsmakers de Europese richtlijnen omzetten in een geïntegreerd beleid voor onderwijs, vorming en werk dan moet je hier zijn. Dit HIVA-rapport, dat opgesteld werd in opdracht van de Vlaamse regering, is een verdere aanzet voor een LLL-beleid.
<http://diva.vlaanderen.be/project.aspx?id=10>
Deze studie zelf geeft in een eerste deel cijfermateriaal dat verderop met kwalitatieve gegevens wordt aangevuld. Bij lezing van dit document wordt het huidige onderwijsbeleid - dat traditioneel nogal eenzijdig op het leerplichtonderwijs en het hoger onderwijs was toegespitst - duidelijker.
<http://diva.vlaanderen.be/docs.aspx?docid=419> of http://www.kuleuven.be/emeritforum/thema:20032004_divarapport.pdf

Jan TALLON
jan.tallon@telenet.be

Noten

- ¹ Niet te verwarren met leerwerkbedrijven. Leerwerkbedrijven is de benaming voor bedrijven die meewerken aan een experiment in het kader van de proeftuin (<http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2005p/0615-proeftuinen.htm>) van het Departement Onderwijs binnen het WEP-plusstelsel. Het wordt opgestart in drie regio's (Antwerpen, Gent en Leuven). De werknemers volgen de eerste drie maanden een opleiding in het leerwerkbedrijf en volgen nadien een stage van negen maanden op een ander bedrijf. Het leerwerkbedrijf is voor de hele periode verantwoordelijk voor de werkgeversverplichting. Het is een formule die proefdraait om ook kleine vzw's mee in de schakelen in het WEP-plusstelsel.
- ² Deze modules zijn onderdelen die op zichzelf gevolgd kunnen worden. De opleiding Automechanici (840 uren) in het studiegebied Auto bevat bijvoorbeeld de module Basislasser (40 uren). Deze module komt ook terug in andere opleidingen en studiegebieden. Wie een module succesvol afwerkt, krijgt een deelcertificaat. Wie alle modules van een opleiding afgewerkt heeft, krijgt het diploma of certificaat van de opleiding.



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Studiedag 'Wonen aan de onderkant'

Pascal De Decker, Luc Goossens & Isabelle Pannecoucke stelden "Wonen aan de onderkant" (Garant, Antwerpen) samen. Naar aanleiding van de publicatie van dat boek organiseert OASeS op vrijdag 28 oktober 2005 in Antwerpen een studiedag over de woonsituatie van zwakke en kwetsbare bewonerscategorieën in Vlaanderen. Geïnteresseerden kunnen zich melden op: wonenaandeonderkant@ua.ac.be.

Jongeren en drugs

Op **17 november 2005** organiseert de VAD (Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen vzw) een studiedag rond 'Jongeren en drugs'. In de voormiddag wordt ingegaan op het middelengebruik van jongeren vanuit een ontwikkelingspsychologische benadering (Prof. C. Andries), de vele wegen naar afhankelijkheid (Dr. S. Ansoms) en de effectiviteit van preventie (Prof. P. Cuijpers). Vlaams minister van Welzijn, Volksgezondheid en Gezin, mevrouw Inge Vervotte sluit het voormiddagdeelte af. In de namiddag wordt gestart met een plenaire sessie rond de samenwerking met populaire media (Dr. M. Bouman). Daarna volgen parallelle sessies rond 'Werken met jongeren', 'Media en jongeren' en 'Jongeren en probleemgedrag'. De studiedag is bedoeld voor al wie geïnteresseerd is in de alcohol- en drugthematiek. De studiedag heeft plaats in het ICC, Citadelpark te Gent. Inschrijven kan tot 28 oktober 2005; de deelnameprijs is 35 euro (24 euro voor studenten). Voor meer informatie VAD t.a.v. Greet Van Holsbeek, tel.: 02/423 03 33, fax: 02/423 03 34, email: vad@vad.be

Werelddag van Verzet tegen extreme Armoede

Jaarlijks komen op **17 oktober** armsten en hun partners over heel de wereld samen om hulde te brengen aan de slachtoffers van honger, uitsluiting en geweld en aan allen die zich met hen verbinden en extreme armoede weigeren. Zo wordt de Steen een teken van wereldwijde verbondenheid en verzet tegen extreme armoede. Armste gezinnen en de vrijwilligers van de Beweging van mensen met een Laag Inkomen en Kinderen vzw, de Partners tegen de Miserie vzw en alle ondertekenaars van de tekst van de Steen nodigen u uit om op 17 oktober aanwezig te zijn op deze herdenking. Dit jaar is het thema: "Recht op een behoorlijke huisvesting - Recht op bescherming van de gezondheid"; de herdenking begint stipt om 19u en eindigt om 20u. Plaats: Sint-Amandsplein, boven aan de trappen van het Sint-Pietersplein te Gent. Nadien is er een ontmoeting van 20u. tot 21 uur in de Kunsthal, Sint-Pietersplein te Gent.

Time-outprojecten in het secundair onderwijs

Op donderdag **13 oktober 2005** organiseert het Postuniversitair centrum KULAK een studienamiddag over 'Time-outprojecten in het secundair onderwijs'. Leerkrachten en directie kunnen op school geconfronteerd worden met situaties die zodanig geëscaleerd zijn dat scholen geen andere oplossing meer zien dan de leerling weg te zenden van school. Een time-outproject kan in dergelijke situaties een oplossing bieden. In deze studienamiddag wordt de theoretische fundering en de praktische werking van time-outprojecten toegelicht. Wat is een time-outproject? Hoe worden ze geëva-

lueerd door wetenschappers en door mensen uit de praktijk? De dag wordt afgesloten met twee concrete cases. De studiedag gaat door in Kortrijk, K.U.Leuven Campus Kortrijk, E. Sabbelaan, 53 te 8500 Kortrijk. Voor meer inlichtingen: <http://www.pav.kulak.be> of per email: info.pav@kulak.be, tel. 056/248164.

School+: Vormings- en ontmoetingsdagen

In de loop van het schooljaar 2005-2006 organiseert het HIVA in het kader van SCHOOL+ een reeks thematische vormings- en ontmoetingsdagen over verschillende strategieën om sociale ongelijkheid in het onderwijs aan te pakken. Deze staan open voor alle mogelijke geïnteresseerden: leerkrachten en scholen, maar ook beleidsmakers, administratie, pedagogische begeleiding, inspectie, ouderverenigingen, centra voor leerlingenbegeleiding, lokale overlegplatforms, welzijnsorganisaties, socio-culturele organisaties, sociale partners, armenverenigingen, de integratiesector, enz. Het startschot voor deze reeks wordt gegeven op **20 oktober 2005**, met een nationale contactdag in het Paleis voor Schone Kunsten/BOZAR te Brussel. Het doel is beleidsmakers en praktijkmensen van beide zijden van de taalgrens samenbrengen, om te leren van elkaar en samen na te denken over mogelijke krachtlijnen voor de toekomst.

De thema's die verder in de reeks aan bod komen, zijn:

- voor- en vroegschoolse educatie (november '05);
- de relatie school-ouders-buurt en de 'brede school' (december '05);
- leerlingenrechten, leerlingenparticipatie en solidariteitsbevordering tussen leerlingen (januari '06)
- pedagogische innovaties en differentiatie (februari '06);
- inclusief onderwijs en intercultureel onderwijs (maart '06);
- segregatie tegengaan (april '06);
- schoolmoeheid en ongekwalificeerde uitstroom - alternatieve leerroutes en tweedekansscholen (mei '06).

Meer informatie hierover vindt u op: www.school-ecole-plus.be/Vormings_en_ontmoetingsdagen.htm

Colloquium '30 jaar OCMW: de bijstand stand-by'

Op dinsdag **6 december 2005** stelt OASeS (UA) het Jaarboek Armoede en Sociale Uitsluiting 2005 aan u voor. Daarin gaat bijzondere aandacht naar de dertigste verjaardag van de OCMW's en hun rol in de armoedebestrijding. Experts schetsen de belangrijkste ontwikkelingen van de voorbije decennia, gaande van evoluties in de beleidspraktijk, over goede dienstverleningspraktijken tot de meest prangende problemen en hulpvragen. Naast de bijzondere aandacht voor het OCMW, blijft het Jaarboek de problematiek en beleidsevolutie inzake armoede en sociale uitsluiting in België en Vlaanderen nauwgezet opvolgen.

Plaats: Stadscampus Universiteit Antwerpen, van 9u tot 13u.

Meer informatie over het definitieve programma en inschrijvingen is in de loop van oktober te vinden op www.ua.ac.be/oases of via katrien.deboyser@ua.ac.be

Cursusaanbod Centrum voor Andragogiek vzw

Centrum voor Andragogiek vzw (Universiteit Antwerpen) stelt in een recente brochure haar cursusaanbod voor personeelsleden ge-

woon en buitengewoon secundair onderwijs voor. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen:

- opleidingen voor ondersteunend personeel gewoon S.O. en BuSO (ondermeer rond teamcoaching, buitenlandse leerlingen: gelijkwaardigheid van diploma's en omgaan met cultuurverschillen, enz.);
 - opleidingen voor huismeesters en directies BuSO (onder meer rond de spijsbelproblematiek en de aanpak van grensoverschrijdend gedrag, enz.);
 - opleidingen voor middenkaders S.O. (onder meer rond stressmanagement, zelfmanagement, teamvorming, enz.);
 - opleidingen voor directies S.O. (onder meer rond omgaan met nieuwe leerkrachten, omgaan met politionele diensten, bijzondere jeugdzorg en justitie, enz.);
 - opleidingen voor coördinerend directeurs of stafmedewerkers scholengemeenschappen S.O.;
 - opleidingen voor gemengd doelpubliek (vergaderen met resultaat, omgaan met ouders, signaalgedrag bij leerlingen, enz.).
- Voor meer inlichtingen en de volledige brochure kan u terecht bij Lea Breugelmans, tel. 03/220 46 87, lea.breugelmans@ua.ac.be of Marleen Toelants, tel. 03/220 47 01, marleen.toelants@ua.ac.be of op www.ua.ac.be/cva.

Cursussen Centrum Nascholing Onderwijs

Het Centrum Nascholing Onderwijs (Universiteit Antwerpen) organiseert de volgende maanden een aantal cursussen voor leerkrachten die op zoek zijn naar een manier om hun lessen actueler en interessanter te maken of om de problemen die ze ontdekken, adequater te kunnen aanpakken.

In het vakoverschrijdende aanbod vinden we onder meer een opleiding voor mentoren van startende leerkrachten, omgaan met pesten, valkuilen in communicatie met slachtoffers van geweldpleging, competenties ontwikkelen in teamverband, omgaan met agressie op school, suicidepreventie bij jongeren in scholen, hoogbegaafdheid, omgaan met rouw en verlies en omgaan met druggebruik.

Inschrijvingen en inlichtingen: UA-CNO, Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk, tel. 03/820 29 60 of e-mail cno@ua.ac.be. Het cursusaanbod en de inschrijvingsformulieren zijn ook online beschikbaar op www.ua.ac.be/cno.

Navormingsaanbod KHLim, departement sociaal-agogisch werk

KHLim, departement sociaal-agogisch werk heeft ook dit jaar een ruim navormingsaanbod. Een greep uit het aanbod:

- 27 oktober 2005: Studiedag – Teamspirit is een kwestie van persoonlijk samenwerken (lachen helpt!);
- 10 en 17 november 2005 – Tweedaagse: coaching van (nieuwe) medewerkers;
- 15 december 2005 – Studiedag: De relatie als krachtbron in de hulpverlening;
- Oktober 2005-juni 2006 – Ouderbegeleiding: versterking van ouderschap en pedagogische vaardigheden (8 sessies telkens op donderdagnamiddag van 13 u tot 16u).

Meer inhoudelijke en organisatorische info vindt u op de website www.khlim.be/saw (zie navormingsaanbod). Via deze website kan u zich eveneens inschrijven. Alle navormingen (lezingen en workshops) gaan door in de lokalen van de KHLim Hasselt, Oude Luikerbaan 79, tenzij anders vermeld. In de deelnameprijs is, tenzij anders vermeld, cursusmateriaal en koffie inbegrepen (indien het een volledige dag betreft wordt er ook een lichte lunch voorzien).

Postgraduaat psychodiagnostiek

Je bent al enkele jaren aan het werk en je wilt je verder bijscholen in de schoolpsychologische diagnostiek. Voor die mensen biedt de Lessius-Hogeschool een postgraduaatopleiding aan waar actuele tendensen en evoluties in de psychodiagnostiek worden behandeld. Een gespecialiseerd docententeam zorgt voor een praktijkgerichte en interactieve aanpak.

Het postgraduaat psychodiagnostiek biedt voor het schoolpsychologische werkveld volgende modules aan (4 modules te kiezen):

- intelligentieonderzoek bij kinderen;
- interculturele diagnostiek bij kinderen;

- diagnostiek van welzijn en gezondheid bij kinderen;
- neuropsychologisch onderzoek bij kinderen;
- diagnostiek van leer- en ontwikkelingsstoornissen;
- diagnostiek van gedrag en emotie bij kinderen.

Indien je wenst, kan je ook afzonderlijke modules kiezen. De opleiding komt in aanmerking voor opleidingscheques. Voor meer informatie kan je de programmabrochure raadplegen via www.lessius-ho.be of per post ontvangen door contact op te nemen met Ivo Bernaerts, Sanderusstraat 45, 2018 Antwerpen, tel: 03/241 08 29, e-mail: ivo.bernaerts@lessius-ho.be.

Vormingsaanbod SIG

Vormingsdienst SIG vzw wil de maatschappelijke integratie van personen met een handicap bevorderen. Vormingsdienst SIG vzw organiseert vorming en bijscholing voor personen met een handicap zelf en voor hun ruime omgeving (de familie, de buurt, de hulpverleners, de maatschappij). Dat gebeurt ofwel op eigen initiatief, ofwel op aanvraag (en op maat) van andere organisaties.

Jaarlijks organiseren zij een groot aantal studiedagen en workshops over verschillende thema's, zoals diagnose en behandeling van ontwikkelingsstoornissen, leerstoornissen, autisme en aanverwante contactstoornissen, mentale handicap, auditieve handicap, afasie, taalstoornissen, stotteren, enz. Sommige activiteiten staan open voor iedereen, andere richten zich uitsluitend tot hulpverleners uit een bepaalde sector, bijvoorbeeld de Ambulante Revalidatiecentra, BO-scholen, MPI's, CLB'en, enz. Verder gaat SIG in op aanvragen voor vorming op maat, logistieke steun, samenwerking met opleidingen of andere vormingsinstellingen. Voor meer informatie en het recente cursusaanbod kan u terecht bij:

SIG vzw, Kerkham 1 bus 2, 9070 Destelbergen, tel.: 09/238 31 25, e-mail: info@sig-net.be of op www.sig-net.be.

Vormingscyclus 'Kinderrechten: hoe en wat met diversiteit?'

Het Centrum voor de Rechten van het Kind organiseert ook dit jaar een vormingscyclus omtrent kinderrechten. De cyclus van dit jaar heeft als titel: 'Kinderrechten: hoe en wat met diversiteit?'. Het doel van deze vormingscyclus is een blik te werpen op het diversiteitsvraagstuk binnen het kinderrechtsdebat. Verschillende domeinen worden onder de loep genomen: het onderwijs, de kinderopvang, de bijzondere jeugdbijstand, het jeugdwerk en de ontwikkelingsamenwerking.

De cyclus is in de eerste plaats gericht op welzijnswerkers werkzaam met of rond kinderen en jongeren, maar is in bredere zin bedoeld voor iedereen geïnteresseerd in kinderrechten.

De vormingscyclus vormt een geïntegreerd geheel, maar ook inschrijven voor één of meerdere dagen afzonderlijk is mogelijk. Bij elke sessie wordt voldoende ruimte voorzien voor discussie, vragen en terugkoppeling naar de praktijk.

De vormingscyclus vindt plaats op vrijdag 7 oktober, vrijdag 14 oktober, vrijdag 21 oktober, vrijdag 28 oktober, vrijdag 18 november en vrijdag 25 november 2005 van 12.15 tot 16 uur in de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, H. Dunantlaan 2, 9000 Gent, lokaal 2A.

De kostprijs bedraagt 200 euro voor de gehele cyclus (d.i. 1,5 namiddag gratis en de syllabus inbegrepen); 45 euro voor een afzonderlijke dag. Voor studenten geldt een verminderd tarief van 180 euro /35 euro. De volledige folder met het programma van de vorming is te vinden op de website van het centrum: www.centrumkinderrechten.org. Voor meer informatie kan u contact opnemen met: Kathy Vlieghe, Centrum voor de Rechten van het kind, Vakgroep Sociale agogiek, Universiteit Gent, H. Dunantlaan 2, 9000 Gent. Tel.: 09/264.62.85 Fax: 09/264.64.93 Mail: Kathleen.Vlieghe@UGent.be

Vormings- en nascholingsaanbod Sociale School Heverlee

De Sociale School Heverlee stelt in haar brochure 'permanente vorming 2005-2006' haar vormings- en nascholingsaanbod voor. Naast informatie over de postgraduaat procesgericht leiderschap en agogisch theologisch werker en de graduaat maatschappelijk werk,

sociaal-cultureel werk, personeelswerk en orthopedagogie, vindt u alle informatie terug over het bij- en nascholingsaanbod. Het cursusaanbod omvat bij- en nascholingen op het vlak van personeels- en organisatie management, informatisering, sociaal-juridische dienstverlening, interculturele bijscholing, communicatie en methodisch werken en bemiddelen. Om de brochure te bestellen of om meer informatie te verkrijgen kan u terecht bij Sociale School Heverlee, Groeneweg 51, 3001 Heverlee, tel. 016/20 58 95, fax: 016/31 93 45 of op de website www.ssh.be.

Schoolvoorstelling over pesten

Een Varken gaat op de vlucht voor 'de mannen van het slachthuis' en vindt in het bos een bizarre verzameling dieren. Al snel komt de Pestvogel op de proppen. Hij gaat de nieuwkomer, samen met de Vos, onmiddellijk stevig op de kop zitten. Hoe reageren de andere dieren uit de gemeenschap? En komt het voor iedereen weer goed? Pesten komt veel voor op zowel lagere als middelbare scholen. Pestgedrag kan jammer genoeg nooit helemaal voorkomen worden. Dus is het belangrijk dat het probleem als zodanig onderkend wordt én aangepakt. Deze schoolvoorstelling van 60 minuten is bedoeld voor leerlingen van het eerste tot en met het vierde leerjaar. De rode draad is het spannende verhaal van het Varken. De korte episodes worden afgewisseld met grappige, muzikale, of boeiende leuk-om-weten items op het niveau van 6 tot 10-jarigen. Het is een eenmansvoorstelling die zowel pestgedrag als de (No Blame) methode om het probleem aan te pakken bespreekbaar maakt. Op die manier kan het kaderen in een globale anti-pest-actie op de lagere school. Alle info op www.varkenspest.tk of bij Geert Burssens op 0484/073 437.

Dossier 'Intrafamiliaal geweld- naar een meer samenhangende aanpak'

Het huidig hulpverleningsaanbod voor slachtoffers én plegers van familiaal geweld is onvoldoende aangepast aan de veranderde context. Tot deze conclusie komt Kris De Groof, stafmedewerker van het Steunpunt Algemeen Welzijnswerk. In een zopas verschenen dossier maakt Kris De Groof een literatuurstudie over familiaal geweld, en brengt ze het aanbod van de Centra Algemeen Welzijnswerk m.b.t. intrafamiliaal geweld in beeld.

Hierbij gaat ze uit van de huidige situatie, en laat ze zich door buitenlandse voorbeelden en literatuur inspireren over wat een wenselijk hulpverleningsaanbod zou kunnen zijn.

Deze gegevens zijn te vinden in: 'Intrafamiliaal geweld- naar een meer samenhangende aanpak'. Het dossier is te bestellen tijdens de kantooruren op het nummer 03/ 366.15.40. Het dossier kost 10 euro inclusief verzendingskosten.

Studiefinanciering? Studietoelagen? Waag uw kans en vraag ze aan!

Studeren kost geld. Daarom worden er elk jaar toelagen gegeven aan jongeren uit gezinnen die het financieel moeilijk hebben. De toelagen zijn een financiële hulp bij een studie in het secundair en hoger onderwijs. Er zijn echter nog altijd personen die geen aanvraag indienen, hoewel ze er recht op hebben. Het departement Onderwijs wil ouders en studenten er dan ook toe aanzetten om in geval van twijfel toch hun kans te maken. Meer informatie en voorwaarden vindt u in de gratis infobrochures Studietoelagen secundair onderwijs 2005-2006 en Studiefinanciering hoger onderwijs 2005-2006. Die brochures kunt u verkrijgen op uw schoolsecretariaat (secundair onderwijs) en bij de studentenvoorziening (de vroegere sociale dienst) van uw hogeschool of universiteit. U kunt ze ook bestellen via de Vlaamse Infolijn (0800/30201) of downloaden van de website www.vlaanderen.be/studietoelagen. Op de website krijgt u eveneens gedetailleerde uitleg over het invullen van het aanvraagformulier. U kunt uw aanvraag voor 2005 - 2006 indienen tot 30 juni 2006.

Onderzoekscentrum Kind & Samenleving

Het onderzoekscentrum Kind & Samenleving verricht kwalitatief onderzoek bij kinderen (3-12 jaar). Het onderzoekscentrum is ge-

specialiseerd in belevingsonderzoek. Hierin wordt onderzocht hoe kinderen hun leefwereld benaderen, ervaren en betekenis geven. Dit kan gaan over allerlei thema's die hen direct of indirect aanbelangen, zoals welzijn, media, het gezin, ruimtelijke planning, mobiliteit, enz. Het onderzoekscentrum bestaat uit een interdisciplinair team met deskundigheid uit de sociale en de historische pedagogiek, de ruimtelijke ordening, de antropologie en de communicatiewetenschappen. Kind & Samenleving heeft gedurende de laatste jaren onderzoek verricht over o.a. deze thema's: de mobiliteit van kinderen, kindparticipatie, participatie ruimtelijke ordening, de beleving van verkeersslachtoffers, de gemeente en kindvriendelijke informatie, kinderen en de beleving van de stad, de beleving van het gezin, de sportbeleving, kinderen over welzijn, preventie, spelen, storend gedrag op speelpleinen, kinderen over kinderopvang, kinderen en televisie, enz. Meer details over lopende en afgeronde projecten, alsook een lijst van de publicaties, vindt u op de website: <http://www.k-s.be>. U kan hier ook intekenen op een nieuwsbrief. Voor het verkennen van een mogelijke samenwerking, voor opdrachten of voor meer informatie, kunt u terecht bij Jan Van Gils: jvangils@k-s.be of op het nummer 02/272 07 50.

'Wegwijzer voor de sociale sector - Instellingen'

'Wegwijzer voor de sociale sector - Instellingen' is een compacte adressengids voor al wie zich in de welzijnssector in Vlaanderen en Brussel begeeft. Van integratiecentra over gemeenschapsinstellingen tot serviceflats, van regiohuizen over INLOOP-teams tot adoptiediensten, van beschutte werkplaatsen over diensten voor thuisbegeleiding tot centra voor functionele revalidatie, van JAC's over mutualiteiten tot wetswinkels,... Per dienst vindt u de volledige contactgegevens (adres, telefoon- en faxnummer, e-mailadres en URL). Deze Wegwijzer wordt jaarlijks geactualiseerd i.s.m. de Administratie Gezin en Maatschappelijk Welzijn van de Vlaamse Gemeenschap, Kind en Gezin en het Vlaams Fonds voor de Sociale Integratie van Personen met een Handicap. Een eenmalige aankoop kost 88,30 euro, met een abonnement ontvangt u deze editie aan de voordelige abonnementsprijs (67,92 euro). U blijft up-to-date omdat u automatisch elke nieuwe editie aan de voordelige abonnementsprijs ontvangt. Bestellen kan online via www.kluwer.be of telefonisch via 0800/30 144.

'Wegwijzer voor de sociale sector - wetgeving en toelichting'

Met deze wegwijzer vindt u moeiteloos uw weg in de wetgeving met betrekking tot de algemene welzijnszorg, Kind & Gezin en het Vlaams Fonds voor Sociale Integratie van Personen met een Handicap. U vindt er volledige wetteksten met praktijkgerichte commentaar en analyses. De auteurs geven ook een korte schets van uw sector en brengen de te verwachten evoluties in kaart. Het is dan ook een must voor welzijnswerkers die een stevige basis zoeken om hun dienstverlening op te bouwen. Een eenmalige aankoop kost 101,51 euro, met een abonnement ontvangt u deze editie aan de voordelige abonnementsprijs (78,08 euro). U blijft up-to-date omdat u automatisch elke nieuwe editie aan de voordelige abonnementsprijs ontvangt. Bestellen kan online via www.kluwer.be of telefonisch via 0800/30 144.

Sociaal ondernemen - themanummer Alert

In het zopas verschenen derde nummer 2005 van het tijdschrift ALERT, dat uitgegeven wordt door vzw Pluralistisch Overleg Welzijnswerk, worden een zevental bijdragen opgenomen over 'sociaal ondernemen'. Het vormt een uitgewerkte rapportage van het colloquium dat in april door het POW georganiseerd werd over 'De verantwoordelijkheid van sociale ondernemingen'. Hiermee werd ingegaan op de uitnodiging van de Vlaamse Regering om te reflecteren over het wederzijds vertrouwen tussen overheid en middenveld. Het nummer opent met een toelichting van Vlaams minister Inge Vervotte bij dat regeringsmotto en met een Nederlandse republiek die ook van onderuit pleit voor minder wantrouwen. Toegepast op Vlaanderen kan uit die analyse worden afgeleid dat onze 'maatschappelijke' initiatieven na de gesubsidieerde 'verstaatsing'

nu volop tot meer 'vermarketing' worden verleid. En de uitdaging wordt om daarin als 'sociale ondernemingen' een eigen sociale identiteit én een eigen politieke positie te blijven vinden. Anders gezegd: sociale ondernemingen moeten geen wegbereider zijn voor te verregaande marktsturing in de zorg, maar moeten zich wel efficiënt op een sociaal gecorrigeerde markt van vraag en aanbod kunnen bewegen. Die efficiënt bestuurde ondernemingen kunnen ook oog hebben voor sociale effectiviteit. Die mag op vraag van de overheid zelfs uitgedrukt worden in haalbare resultaten en meetbare prestaties, als er tegelijk ruimte blijft om moeilijker maatschappelijke resultaten te boeken op langere termijn. Het inbouwen van preventie in de zorg houdt dat perspectief open door het sociaal beleid te baseren op de verontwaardiging en de waardebeleving van sociale werkers.

Abonnementen, informatie, redactie: ALERT, Diksmuidelaan 50 te 2600 Berchem of alert@vso.be - www.vso.be/alert.htm

Jongeren en drugs nuchter bekeken

Het najaarnummer 2005 van Gezinsbeleid in Vlaanderen, het drie-maandelijks tijdschrift van de Gezinsbond, handelt over het thema 'jongeren en drugs'. Volgende bijdragen werden opgenomen: eindstation verslaving? (interview met C. Baeten), ouders en druggebruikers, productinformatie, een drugbeleid op de secundaire school, vroeghulp: gerichte interventies bij risicogebruik, sociale netwerken van mensen met een verslavingsprobleem - de hulpvraag van de familieleden, uitgangspunten en beleidslijnen inzake het Vlaams preventiebeleid, en druggebruik en welbevinden sporen niet met elkaar - standpunt van de Gezinsbond.

Voor meer informatie: Kind en Gezin, Central administratie, Hallepoortlaan, 27 te 1060 Brussel, tel. 02/533 12 11, Fax: 02/534 13 82 of www.kindengezin.be

Het kind in Vlaanderen 2004

Het kind in Vlaanderen 2004 is een nieuwe publicatie van Kind en Gezin. Het is het achtste rapport op rij met een veelheid aan gegevens over kinderen. Het rapport omvat demografische gegevens zoals het geboortecijfer, het aantal jonge kinderen, het aandeel allochtone kinderen, adoptiekinderen, minderjarige asielzoekers. Gegevens over de gezinssituatie zoals de gezinssamenstelling, het verblijfsco-ouderschap, de etniciteit, de leeftijd van de ouders, de grootouders, de rollen in het gezin, welvaart en kansarmoede in het gezin, de arbeidsparticipatie van de ouders. Gegevens over kinderopvang en buitenschoolse opvang, over schoolgaan en over kinderen in begeleiding. Gegevens over de gezondheid en de fysieke ontwikkeling van jonge kinderen. Gegevens die te maken hebben met de vraag of kinderen gezond leven. De rapportering neemt de kinderen als uitgangspunt. Concreet betekent dit voor het opmaken van statistieken dat de teleenheid het kind is, en bv. niet het gezin, de moeder of de vader.

Voor meer informatie: Kind en Gezin, Central administratie, Hallepoortlaan, 27 te 1060 Brussel, tel. 02/533 12 11, Fax: 02/534 13 82 of www.kindengezin.be. Voor een digitale versie van het rapport: http://www.kindengezin.be/algemeen/Over_Kind_En_Gezin/Jaarverslagen/default.jsp

Kinderen & scheiding

Hoe ziet de scheidingsrealiteit voor kinderen in Vlaanderen er vandaag uit? Welke vragen en bekommernissen leven er bij jongeren en ouders? Hoe zit het juridisch kader in mekaar? Wat vinden we terug in de onderzoeksgegevens? Het dossier 'Kinderen en scheiding' van het Kinderrechtencommissariaat, bevat een bundeling van thema's die verbonden zijn met de positie van kinderen en jongeren in het scheidingsproces. Mensen uit de praktijk en deskundigen uit de pedagogische en juridische wereld leverden tijdens thematische gesprekstafels een waardevolle bijdrage voor de redactie en samenstelling van de tekst. Deze inventaris van maatschappelijke en juridische knelpunten leidt tot standpunten en aanbevelingen van het Kinderrechtencommissariaat. Voor meer informatie: Kinderrechtencommissariaat, Leuvenseweg, 86, 1000 Brussel. Tel.: 02 552 98 00, fax: 02/552 98 01 of op de website: www.kinderrechten.be

Gids Therapeutische Opleidingen 2005-2007

Went u een therapeutische opleiding te volgen of zoekt u een specifiek bijscholingsprogramma: de nieuwe uitgave van de Gids Therapeutische Opleidingen is vanaf nu beschikbaar. Het biedt een overzicht van het psychotherapeutisch cursusaanbod van 35 opleidingscentra in Vlaanderen. Via de website van de Julie Renson Stichting zal de Gids gratis te downloaden zijn. Natuurlijk blijft de mogelijkheid een papieren versie (in handig A5-formaat) te bestellen tegen een betaalbare prijs.

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

Partywise. Kwalitatief onderzoek naar trends in druggebruik in het uitgaansleven, 2004.

In het kader van het preventieconcept Partywise startte VAD in 2003 een onderzoek naar trends in druggebruik in het uitgaansleven. Op basis van 650 enquêtes op 6 locaties publiceerde VAD in 2004 de resultaten van het kwantitatieve luik. Om verklaringen achter de cijfers te zoeken en een schets van de uitgaanscontext te kunnen maken, werden er eind 2004 diepte-interviews afgenomen van sleutelfiguren uit het uitgaansleven zoals DJ's, zaaluitbaters, club-eigenaars, toilet personeel, bar personeel, enz. Er werd ook een focusgroep met uitgaanders georganiseerd. De resultaten van dit kwalitatieve luik leest u in deze publicatie. Meer info: Tina Van Havere (tina.vanhavere@vad.be)

www.ICTwijs.be

www.ictwijs.be is een website ten dienste van kinderen en jongeren met een beperking. De website verstrekt informatie over de nieuwste computerhulpmiddelen. Elke Vlaamse school telt onder haar leerlingen kinderen en jongeren met specifieke behoeften, door leerstoornissen, verstandelijke, auditieve, visuele, motorische of communicatieve beperkingen. De website ICTwijs verzamelt, verwerkt en verspreidt voor deze groep informatie over ICT-oplossingen en maakt zo de zoektocht van begeleiders en ouders gemakkelijker. De site werd op 14 september in aanwezigheid van Prinses Mathilde en minister van Onderwijs en Tewerkstelling Frank Vandenbroucke voorgesteld.

Cera is de financiële stuwende kracht achter dit initiatief in samenwerking met CST (Computers en multimedia op School en Thuis). Samen hebben ze de stuurgroep opgericht die nu zorgt voor de inhoudelijke uitbouw van de website.

www.ictwijs.be zal in de toekomst de digitale 'place to be' worden voor iedereen die iets wil weten over de nieuwe ontwikkelingen op het vlak van aangepaste software, hardware en websites voor kinderen en jongeren met beperkingen.

Bind-Kracht

De Karel de Grote-Hogeschool en de Katholieke Hogeschool Kempen organiseren een verdiepingscursus rond 'werken aan krachtengerichte hulpverleningsrelaties met mensen in armoede'. In een tiendaagse vorming krijgen hulpverleners een breed kader aan inzichten, handvatten en methoden voor een krachten- en relatiegerichte hulpverlening met mensen in armoede. De cursus richt zich naar hulpverleners met een ruime ervaring in het werken met mensen in armoede (minimum 4 jaar).

Plaats: Karel de Grote-Hogeschool, Permanente Vorming en Advies, Antwerpen Zuid, telkens op vrijdag: 28/10, 18/11, 2/12, 16/12/2005 en 13/1, 27/1, 10/2, 24/2, 10/3, 24/3/2006.

Voor meer informatie: tel.: 03 260 87 67, fax: 03 260 87 68, email: mdo.saw@kdg.be en www.kdg.be of Katholieke Hogeschool Kempen, Departement Sociaal Werk, Geel, telkens op dinsdag 08/11, 22/11, 06/12/2005 en 17/01, 07/02, 21/02, 14/03, 28/03, 18/04, 02/05/2006.

Voor meer informatie: tel.: 014 56 23 10 of info@khk.be

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 onderzoeken, 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 leerlingssituaties (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

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

INHOUD

“Het zal nooit meer worden zoals vroeger” Broers en zussen van jonge verkeersslachtoffers getuigen <i>H. Lauwers</i>	p. 3
Lerende organisaties. Een aanzet voor een rondetafelgesprek over CLB <i>L. Thys</i>	p. 9
Scouts- en gidsenleiding staan model Een portret van de koppeling tussen pedagogische praktijk en theorie <i>B. Dehertogh en D. Mortelmans</i>	p. 15
Katern ‘Supervrouw’ of de gewone leraar basisonderwijs in een inclusieve klas Basiscompetenties voor leraars die inclusief werken in hun klas <i>S. Van Acker en G. Van Buynder</i>	p. 20
Zoden aan de dijk? Over effectiviteit van preventie van seksueel misbruik van kinderen <i>E. Frans</i>	p. 28
Spijbelpreventie in de praktijk. De Jongerencoaches in Antwerpen <i>G. Van Neste</i>	p. 34
Webwijs Levenslang en levensbreed leren <i>J. Tallon</i>	p. 36
Agenda en documentatie <i>E. Verduyckt</i>	p. 39