

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



Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk

# wel wijs

**Majong**  
Maatschappij-  
en jongerenproblemen

# COLOFON

Welwijs verschijnt 4× per jaar en wordt uitgegeven door de v.z.w. Majong.

**Redactie:**

Maria Bouverne-De Bie - Dieter Burssens - Lieve Cattrijsse (voorzitter) - Hilde Lauwers - Jan Tallon - Laurent Thys - Greet Van de Water - Bea Vandewiele - Gunther Van Neste - Dries Verdonck - Evi Verduyck - Griet Verschelden - Nicole Vettenburg.

**Coördinatie en eindredactie:**

Nicole Vettenburg

**Redactie-adres:**

Redactie WELWIJS  
Hooverplein 10  
3000 LEUVEN

E-mail: [nicole.vettenburg@law.kuleuven.be](mailto:nicole.vettenburg@law.kuleuven.be)

Teksten voor bijdragen, brieven en mededelingen dienen te worden toegezonden naar het redactieadres.

**Druk:**

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

**Abonnementen:**

€ 22 voor organisaties en instellingen; € 17 voor particulieren;

€ 14 voor groepsabonnement (vanaf 5 abonnementen) en

€ 27 voor buitenlandse abonnementen.

Bedrag over te schrijven op rek. nr. 001-2064133-49 van de v.z.w. MAJONG,  
Hooverplein, 10 - 3000 Leuven, met vermelding "ABO-WW".

**Logistieke ondersteuning:**

Departement voor Lerarenopleiding, UGent

**Nazicht drukproeven:**

Lieve Goris

**Verantwoordelijke uitgever:**

Nicole Vettenburg, Trolieberg 70, 3010 Kessel-Lo.

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

# JEUGD PRESENTEERT ZICH OP HET INTERNET

## Een analyse van persoonlijke websites van jongeren

Het einde van de twintigste eeuw werd gekenmerkt door een snelle verspreiding van de informatie- en kennis-technologie. De digitalisering kan beschouwd worden als een van de recente maatschappelijke krachten die het leven van alle leden van de samenleving kleuren (Van Dijk et al., 2000). Internet blijkt allesbehalve een neutraal medium: het wereldwijde gebruik ervan brengt maatschappelijke verschuivingen teweeg op verschillende fronten. De meeste effecten van digitalisering zijn trouwens onderwerp van debat, omdat zij niet steeds eenduidig zijn. Voorbeelden zijn de digitale kloof, het ontstaan van nieuwe geletterdheden, commercialisering van de kinderwereld en vervaging van de grens tussen kindertijd en volwassenheid. Daarnaast constateren we een toegenomen bezorgdheid bij volwassenen, wanneer digitalisering ook in het leven van kinderen en jongeren ingrijpt. In deze studie, een scriptieonderzoek aan de Universiteit Gent, wordt gefocust op de manier waarop digitalisering ingrijpt in het leven van jongeren (Steel, 2005). Er wordt ingegaan op een exemplarisch digitaal terrein waaraan jongeren deelnemen: de persoonlijke website. Persoonlijke websites kunnen beschouwd worden als een hedendaags en relevant fenomeen, aangezien jongeren hierin laten zien dat zij niet louter consument zijn van de media, maar ook naar voor treden als producenten.

Het zich 'presenteren' van de jeugd op het internet wordt in deze studie in twee betekenissen begrepen, namelijk presentatie als deelname en presentatie als zelfpresentatie.

### Presentatie als deelname

Internet is nog steeds een medium waarop vooral jongeren actief zijn. 31,4% behoort tot de leeftijdscategorie 15 tot 24 jaar. Studies tonen aan dat de gemiddelde leeftijd wel steeds verhoogt. De jongeren zijn samen met de 65-plussers de meest actieve internetsurfers. Niet televisie maar wel internet blijkt nu het favoriete medium te zijn vanaf de leeftijd van 15 jaar. Doorheen de jaren verandert de functie van het net. De favoriete onlineactiviteiten variëren van entertainment voor kinderen en jonge tieners, tot verschillende communicatie- en interactiemogelijkheden met leeftijdsgenoten voor tieners, terwijl de jong volwassenen het medium ook intensief gebruiken om allerlei informatie op te zoeken (Van den Bergh, 2002).

Jongeren waarderen het net omwille van de gemakkelijheid. Toch hebben zij ook hun twijfels bij de gebruiksvriendelijkheid van het wereldwijde web. Onderzoek levert eerder een 'realistisch' dan een 'radicaal' mediagebruik op. Jongeren gaan niet op in een virtuele wereld, maar gebruiken media vooral als verlengstuk van het dagelijkse leven. Ze maken een onderscheid tussen 'echte' en 'online' relaties, waarbij directe sociale contacten worden verkozen boven virtuele. Negatieve ervaringen met de media zetten een domper op het enthousiasme en maken duidelijk dat de nieuwe media ook negatieve kanten hebben (Stevens, 2004). De jeugd neemt dus in grote mate deel aan het internetgebeuren. Wanneer een groep deelneemt aan een debat of wanneer een groep een bepaalde sociale ruimte betreedt door er aanwezig en actief te zijn, draagt deze deelname betekenis. Hierop kan men het participatiebegrip betrekken. Participatie kan immers in zijn meest letterlijke betekenis 'deelnemen' betekenen en in een meer politieke of maatschappelijke betekenis 'betrokkenheid' of 'belang hebben aan' (Pauwels et al., 2004). Door te participeren, zich kenbaar te maken, neemt de jeugd positie in: de jeugd eist haar plaats op als actieve en volwaardige burger.

Recent Brits onderzoek naar de onlineparticipatie van jongeren suggereert dat jonge mensen enthousiast zijn in het uitproberen van een heleboel onlinemogelijkheden. Deze participatie blijkt echter van relatief korte duur te zijn. Ze

updaten hun site bijvoorbeeld niet of zetten hem zelfs niet online. Ze blijken echter verre van apathisch. Eerder stoppen velen 'voorzichtig een teen in het water' en maken bescheiden gebruik van het internet. Maar tot nog toe vonden de meesten het internet een te weinig verwelkomende en stimulerende omgeving om er meer gebruik van te maken (Livingstone et al., 2004).

### Presentatie als zelfpresentatie

In het exploratieve onderzoek werden 20 websites van jongeren tussen 15 en 18 jaar geanalyseerd. De thema's die vaak terugkomen, en hier kort besproken worden, vertellen vooral iets over hoe deze jongeren zichzelf presenteren aan de (digitale) buitenwereld. Voor deze 'zelfpresentatie' blijkt hun persoonlijke website een geschikte ruimte. Uitspraken over deze websites kunnen echter niet worden veralgemeend naar alle jonge auteurs van persoonlijke websites. Deze analyse moet dus worden opgevat als verkenning, die vraagt om verdergaand onderzoek.

#### "ju site is SUPER leuk:-) net zoals jij hé;-)"

Vooreerst zijn **vormelijke aspecten** van belang om uitdrukking te geven aan een eigen stijl. De vormgeving van de onderzochte persoonlijke websites wordt sterk bepaald door de onlinediensten. Deze diensten (bijvoorbeeld MSNgroups, Redbox of LookNmeet) bieden de mogelijkheid de vormgeving een eigen tint te geven, maar de keuze blijft beperkt: vaak gaat het om het invullen van een bestaand profiel. De lay-out bepaalt wel de eerste indruk: er wordt bijvoorbeeld klemtoon gelegd op uitgaan, exotiek of romantiek.

Zelfpresentatie heeft alles te maken met beeldvorming. Vaak wordt van foto's gebruikgemaakt om zichzelf en zijn omgeving aan anderen voor te stellen. Ook tekst of zelfs één enkel woord roept een beeld op. Het gebruik van **nicknames** kunnen we als voorbeeld nemen. Door de keuze voor een bepaalde bij- of schuilnaam, belicht men een bepaalde eigenschap. Deze naam geeft mee betekenis aan het beeld van de auteur dat op de website gecreëerd wordt. Van zes meis-

jes uit de onderzochte groep verwijst hun nickname bijvoorbeeld naar 'zoetheid', aaibaarheid en liefde. Tevens draagt het gebruik van kleuren, lettertypes en -groottes bij aan het vormgeven aan een persoonlijke stijl.

Van **emoticons** (een kruising van de woorden emotion en icon) wordt veelvuldig gebruikgemaakt, tevens op een manier die tekenend is voor de auteur. Één jongen maakt bijvoorbeeld enkel gebruik van kwade emoticons ☹ die aansluiten bij zijn gebruik van de kleur zwart, animaties met schreeuwende doodshoofden en de inhoud die hoofdzakelijk gewijd wordt aan de gabbercultuur.

"Bieken aajlufjoew!!!!!!!"  
"Sins jour kon, everietin is sow  
emtieeeeeee pliezzzz kom bek"  
"MoRgEnAvOnD iSt ParTyNiGhT  
WiTh Da PaRtY GiRlZ! We RuLeZzZ"

We lezen in de websites een **taaltje** waarin we duidelijk spreektaal en Engels herkennen, dat op een fonetische wijze is neergeschreven. Hoofdlettergebruik en grammaticale regels worden daarbij volop met de voeten getreden. Dit taalgebruik is onderhevig aan de invloed van het beter ontwikkelde én beter onderzochte sms-taaltje. Toch is de diversiteit onder de websites hierin groot.

**"ik wee wie dak ben en das al iets eh"**

**Echtheid en authenticiteit** zijn waarden die hoog in het vaandel worden gedragen door deze jongeren. Wanneer anderen materiaal kopiëren wordt dit zwaar veroordeeld, terwijl het eigen knip- en plakgedrag niet aan dezelfde standaard lijkt te worden afgemeten. Toch vertelt dit knip- en plakwerk veel over de jongeren: elementen uit verschillende leefstijlen worden gecombineerd tot een eigen, uniek geheel. Het knip- en plakgedrag vormt een methode om te komen tot een authentieke identiteit (Devos, 2004; Young Works, 2004). Knip- en plakwerk wordt in de literatuur ook als 'bricolage' aangeduid, en erkend als een belangrijk proces in relatie tot culturele praktijk in jeugdsubculturen en in populaire culturele beeldvorming (Hebdige, 1979; de Mul & Frissen, 2000). Het belang van bricolage in de constructie van persoonlijke websites is tekenend: terwijl men zijn eigen website 'bricoleert', construeert men tegelijkertijd een eigen dynamische identiteit. Een sprekende analogie vinden we in het feit dat vele websites steeds 'under construction' zijn (Chandler, 1998).

**Identiteit** wordt veelal gedefinieerd door verschillen aan te geven, door aan te duiden wat iets niét is. Identiteit is dus steeds relationeel (in relatie tot 'de ander'), en wordt gemarkeerd door onderscheid. Onderscheid wordt onder andere gemaakt door symbolische markering in relatie tot anderen. Symbolische markering is hoe we betekenis geven aan relaties: wie hoort er bij en wie niet (inclusie en exclusie) (Woodward, 1997).

Op de onderzochte websites treffen we veelvuldig aan tot welke 'groepen' de auteurs al dan niet behoren. Een voorbeeld van symbolische markering treffen we aan in de persoonlijke website van een gabber, die graag afrekenet met



het slechte imago van gabbers. Daarom maakt hij de lezers duidelijk wat 'echte' gabbercultuur inhoudt. Daarbij markeert hij wie wel en wie niet tot deze cultuur behoren: 'zwabbers' zijn meelopers en verschillend van de 'echte' gabbers. Hij maakt ook duidelijk dat racisme en gabberzijn in sé niets met elkaar te maken hebben.

Jongeren geven van zichzelf niet gemakkelijk toe deel uit te maken van deze of gene subcultuur. Etiketten klinken soms negatief en worden eerder gebruikt om anderen te labelen (Devos, 2004). De vrouwelijke auteurs geven niet aan tot een subcultuur te behoren en houden er niet van in hokjes geduwd te worden, al doen ze dit vaak met betrekking tot anderen. Van de auteurs die zeggen deel uit te maken van een subcultuur, zien we een sterker afgelijnde zelfpresentatie dan bij de meerderheid van auteurs, die meer tot de mainstream jongerencultuur behoren.

**"nog 7 bezoekers en kheb der 5000!!"**

Binnen zelfpresentatie neemt de voorstelling van iemands **sociale netwerk** een belangrijke plaats in. De kwaliteit en kwantiteit van bezoekers of leden en hun bijdragen, kan als indicator voor populariteit en reputatie fungeren (De Bruyne, 2004; Döring, 2002). De vriendenpagina is daarom erg belangrijk. In zekere zin presenteren mensen zichzelf door hun netwerk kenbaar te maken. Dit is gelieerd aan subjectieve populariteit: hoe uitgebreider het netwerk, hoe populairder de jongere zich acht (Smits, 2005). Vriendschap is wellicht hét thema dat het meest aan bod komt in de blogberichten en gastenboeken van de onderzochte websites. De gastenboekjes lopen over van de vriendschapsspreuken en -gedichten. Anderzijds lijken sommige websites te fungeren als een soort e-mailruimte. Soms kan men dus vertrouwelijke conversaties lezen op deze erg 'publieke' plaatsen.

**"da is ier ook wel MEGA stillekes geworden hé"**

Auteurs van websites stellen zich vaak een meer geïnteresseerd en aandachtiger **publiek** voor dan er in werkelijkheid is (Döring, 2002). De hoge verwachting naar reacties in het gastenboek, waarin de bedoelde identiteitsconstructie bevestigd wordt, duidt hierop. Anderzijds constateren we een vervaging van de grens tussen publiek en privaat. Een mogelijke verklaring voor de 'blindheid' voor lezerschap is dat het gevoel van de zelfgecreëerde ruimte in een website zo sterk is, dat de toegang even controleerbaar wordt verondersteld als de fysieke ruimte thuis, wat uiteraard niet het geval is. Er is met andere woorden sprake van een 'perceived sense of privacy' (Chandler & Roberts-Young, 1998). De soms erg persoonlijke berichten bevestigen deze verklaring. Er is zelfs één onderzochte website die uitsluitend geadresseerd is aan het liefje. Het feit dat op een bepaald ogenblik geen berichten meer gepost worden doet dan ook vermoeden dat er een einde is gekomen aan de relatie. Toch blijken niet alle auteurs even 'blind' om met hun publiek. Sommigen zijn voorzigtiger: ze geven hun coördinaten niet zomaar prijs, gebruiken steevast hun nickname of maken bijvoorbeeld een afkorting van de naam van hun liefje.

Kheb echt al ongelofelijk veel steun ghad aan u lieveken en kwil u daarvo bedanken ahja..dager altijd voor mij geweest zijt ook al wast ni altijd gemakkelijk! Kant ma ni genoeg zeggen oe graag dak u zie! En zaterdag wordt echt onzen avond..en van niemand anders! Klaat u nooit meer gaan!

## ”dikke kus en tot de volgende update”

Concluderend uit voorgaande analyse wordt aangesloten bij de stelling van De Bruyne (2004). Deze stelt dat de behoeften van jongeren kunnen samengevat worden in 1) consolidatie (van bestaande vrienden), 2) differentiatie (van volwassenen), 3) affirmatie (zoeken naar erkenning) en 4) exploratie (van het andere geslacht). Het succes van websites ligt volgens hem in de mate waarin deze tegemoet komen aan deze behoeften. Deze vier functies vinden we duidelijk terug in de onderzochte websites, zij het niet in gelijke mate. Het zoeken naar affirmatie of erkenning (behoefte 3) vinden we terug in de persoonlijke zelfexpressie in blogberichten. De erkenning en bevestiging wordt tevens gezocht in de sociale contacten met anderen. Websites worden zo plaatsen om rond te hangen, te flirten en van gedachten te wisselen. Het publiceren komt zo volledig in functie te staan van **communicatie** (De Bruyne, 2004). We leiden dit bijvoorbeeld af uit de hoge activiteit in het gastenboek, terwijl de rest van de persoonlijke website onveranderd blijft. De klemtoon ligt in de onderzochte websites dus veeleer op communicatie dan op zelfpresentatie. De zelfpresentatie is beperkt en dient eerder als aanzet tot communicatie.

De communicatie staat in het teken van het consolideren van bestaande contacten en relaties, het verstevigen van het sociale netwerk (behoefte 1) en ook in het teken van het ontmoeten van nieuwe mensen en aangaan van nieuwe vriendschappen (behoefte 2 en 4). Daarnaast moet nog benadrukt dat zelfpresentatie steeds plaatsvindt in interactie en niet op zichzelf staat (Miller, 1995). Het onderscheid tussen het **offline** en het **online** sociale netwerk blijkt kleiner dan verwacht. Waar onbekenden online met elkaar in contact kwamen, zochten zij naar gedeelde referentiepunten in het offline leven. De hechte online vriendschapsrelaties blijken in deze websites dan ook hoofdzakelijk dezelfde te zijn als de offline vriendschapsbanden. Onlinetechnologie wordt ingeschakeld om offlinereelaties te onderhouden. Jongeren maken onderscheid tussen online- en offlinereelaties, en ervaren deze laatste als echter en belangrijker. Dit is een bevestiging van de stelling van Stevens (2004) dat jongeren directe sociale contacten boven virtuele verkiezen.

Dit onderzoek bevestigt ook de stelling dat media een verlengstuk vormen van het alledaagse leven (Stevens, 2004). De persoonlijke websites van deze jongeren zijn op te vatten als één van de communicatiekanalen die zij aanwenden om met elkaar in contact te blijven.

In dit licht moet de van 'protectionisme' getuigende waarschuwing voor het feit dat jongeren zich zouden verliezen in de virtuele wereld, gerelativeerd worden. Dit onderzoek wijst niet in die richting.

Wel komt het spanningsveld in het leven van opgroeiende jongeren naar voor tussen enerzijds **individualisering** en anderzijds **verbondenheid**. Bijna alles wat jongeren doen, denken en laten slingert heen en weer tussen de polen 'ik' en 'wij'. Enerzijds is er de opdracht van de zelfsturing: je moet het zelf doen, zelf weten, zelf beslissen en vooral niet meegaan met de massa. Anderzijds is er ook de behoefte aan binding, (h)erkenning en aan bondgenoten. Beide opdrachten kunnen in gezamenlijkheid interne spanningen opleveren. Het gaat om het vinden van de fijnzinnige balans tussen eigenheid en erbij horen (Brinkgreve, 2004). Dit is een aloud thema in de pedagogiek. Het toont de paradoxale inkleuring van de leefwereld van kinderen en jongeren die past in een individualiserende samenleving (Bouverne-De Bie & Coussée, 2001).

Samenvattend komt uit het onderzoek dus naar voor dat, hoewel persoonlijke websites uiteraard door bijzonderheden worden gekenmerkt, deze onlinewereld veel meer aansluit bij de offlinewereld dan men op het eerste zicht zou denken. Persoonlijke websites vormen een nieuw communicatiemiddel, waarvan jongeren op een heel eigen manier gebruikmaken. Zij vormen een verlengstuk van het alledaagse leven.

## Naar een herdefiniëring van het jeugdbegrip?

In wat volgt wordt een meer theoretisch kader geschetst waarin het onderzoek naar de websites kan begrepen worden. Daarbij wordt ingegaan op de maatschappelijke en wetenschappelijke vertogen omtrent de relatie tussen jeugd en media. Het moet duidelijk zijn dat hierin het oogpunt van volwassenen centraal staat.

De digitalisering van de leefwereld van kinderen en jongeren en de vormgeving van hun leefwereld door allerlei commerciële instanties, resulteert mee in een **herdefiniëring van het jeugdbegrip**, die op uiteenlopende reacties wordt ontvaard.

Auteurs als Postman, Winn en Elkind (in: Buckingham, 2000; Vanobbergen, 2003) menen dat de kindertijd is opgehouden te bestaan met de ruime verspreiding van de digitale media. Zij stellen dat de grenzen tussen kindertijd en volwassenheid zijn opgeheven. Deze evolutie wordt negatief geïnterpreteerd: kinderen kunnen immers niet langer kind zijn. Deze '**Death of Childhood**' hypothese levert echter weinig basis voor een positieve interventie. Het enige antwoord op de beschreven crisis is immers het terugdraaien van de tijd en de leefwereld van kinderen van computers vrijwaren. Interventies worden geformuleerd in geboden aan ouders, die betere bescherming en controle van hun kinderen moeten verzekeren (Buckingham, 2000; Vanobbergen, 2004). Een tweede reactie op jeugd en media, is een positieve evaluatie van deze evolutie. Deze **optimistische strekking** beschouwt jeugd als een vernieuwende, elektronische generatie. Deze benadering, waarin vooral namen als Tapscott, Katz, Papert en Rushkoff van belang zijn, is in vele opzichten het spiegelbeeld van de 'Death of Childhood' hypothese (Buckingham, 2000). Waar Postman en anderen de media zien als oorzaak van een alomvattend sociaal verval, zien deze auteurs hen als oorzaak van een even omvattende vorm van sociale vooruitgang. Terwijl Postman en anderen de media zien als van een enorm machtige negatieve invloed op kinderen, zien de anderen de kinderen als machtig, en de media als middelen tot hun empowerment en bevrijding. En wanneer Postman wenst terug te keren naar het traditionele jeugdbegrip, handelen deze auteurs in een soort generatieteoretische retoriek, waarin kinderen en jongeren gezien worden als actoren van een veel bredere transformatie van de samenleving als geheel (Buckingham, 2000).

De kritiek op beide benaderingen is dat zowel jeugd als media in een essentialistische zin begrepen worden. Zij worden als onafhankelijk van andere sociale krachten beschouwd, waardoor onvoldoende aandacht uitgaat naar de context en het gebruik van de media.

Jeugd vormt een **metafoor voor de toekomst**. Volwassenen zijn sterk geneigd om alle angst of alle hoop voor de toekomst op jongeren te projecteren. Het 'nieuwe' in het verhaal over de nieuwe media en het 'jonge' in jongeren vormen een ideale combinatie om de hoop, alsook de angst

voor die toekomst te verwoorden (Hartmann in: Stevens, 2004).

De beweging van **Sociology of Childhood** wijst ons op het belang van een meer contextualistische benadering van jeugd, waarbij niet zozeer gefocust wordt op individuele kinderen en jongeren, maar op betekenissen die kinderen en jongeren hanteren over hun kindzijn en hun jeugdcultuur. Daarnaast mogen we jongeren niet langer als passieve objecten van sociale structuren en processen zien (Vanobbergen, 2004). Het wordt duidelijk dat evoluties zowel positieve als negatieve gevolgen kunnen hebben voor de jeugd. Een essentieel uitgangspunt daarbij is om de relatie van jeugd met media te situeren in de context van bredere sociale en historische veranderingen. Op deze manier kunnen ook ongelijkheden en tegenstrijdigheden in kaart gebracht en geëld worden.

Hedendaagse veranderingen in jeugd blijken complex en ambigu, zij duwen het **jeugdbegrip** in verschillende richtingen tegelijkertijd. In sommige gebieden vervagen de grenzen tussen kindertijd en volwassenheid, maar in andere worden ze krachtig bevestigd. Zo kennen jeugdigen in sommige opzichten bijvoorbeeld een politiek en economisch empowerment (namelijk als burger en als consument), terwijl ze in andere meer geïnstitutionaliseerd en geprivatiseerd worden en onderworpen zijn aan controle door volwassenen. (Buckingham, 2000).

Maar er zijn ook groeiende ongelijkheden in materieel en cultureel kapitaal die het moeilijk maken om in algemene termen over jeugd te spreken. De nieuwe media blijken immers bij te dragen tot de instandhouding van bestaande sociale ongelijkheden (Brinkgreve, 2004).

In navolging van Buckingham (2000) zien wij in **educatie en opvoeding** een belangrijke sleutel in de relatie tussen jeugd en media. Enerzijds heeft educatie een vitale rol in het gelijkmaken van toegang tot media voor alle kinderen en jongeren. Anderzijds kan educatie zowel participatie ondersteunen, als kinderen en jongeren helpen in het ontwikkelen van vaardigheden als zelfbescherming en zelfregulering. Mediaeducatie is tot nu toe vaak beperkt gebleven tot leren over media. Meer aandacht zou moeten uitgaan naar het ontwikkelen van kritische kijkvaardigheden. Hoe kinderen en jongeren te wapenen tegen de negatieve gevolgen van internet en de massamedia, maar vooral hoe hen te ondersteunen in het leren omgaan met de media op een kritische en verantwoorde wijze, kan vormgegeven worden in een jeugdbeleid waarin meer en specifieke aandacht uitgaat naar de nieuwe media. Een dergelijk jeugdbeleid moet ontwikkeld worden vertrekkend vanuit een gedegen maatschappelijke analyse. Een brede culturele reflectie moet de basis vormen voor het plannen en uitwerken van de ondersteuning van kinderen en jongeren in hun omgang met de media.

**Riet STEEL**  
Vakgroep Sociale Agogiek  
Universiteit Gent  
rietsteel@gmail.com

\* Meer lezen op <http://www.ladda.be/bladda/?p=20>

#### Bibliografie

- Bouverne - De Bie, M. en F. Coussée, (2001). Participatie: van compensatie naar dialoog. *Strax. Jeugdwerk verkent de toekomst*. Leuven / Apeldoorn: Garant

- Brinkgreve, C. (2004). *Vroeg mondig, laat volwassen*. Amsterdam: Augustus.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood. Growing up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press
- Chandler, D. (1998). *Personal Home Pages and the Construction of Identities on the Web*. [www.aber.ac.uk/media/Documents/short/webident.html](http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/webident.html)
- Chandler, D. & D. Roberts-Young (1998). *The Construction of Identity in the Personal Homepages of Adolescents*. [www.aber.ac.uk/media/Documents/short/strasbourg.html](http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/strasbourg.html)
- De Bruyne, T. (2004). *Jongeren en interactieve media. Over Generation Txt... en andere loze termen*. Presentatie No Fake studiedag, Katholieke Hogeschool Mechelen. [www.memori.be](http://www.memori.be)
- de Mul, J. & Frissen, V. (2000). *Under construction. Persoonlijk en culturele identiteit in het multimediatijdperk*. Infodrome, Amsterdam.
- [www.infodrome.nl/download/pdf/surv\\_frismul.pdf](http://www.infodrome.nl/download/pdf/surv_frismul.pdf)
- Devos, F. (2004). *Ambassadeurs. Over jongeren, cultuur en communicatie*. CultuurNet Vlaanderen -CJP - CANON Cultuurcel.
- Döring, N. (2002). Personal Home Pages on the Web: A Review of Research. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 7 (3). [www.ascusc.org/jcmc/vol7/issue3/doering.html](http://www.ascusc.org/jcmc/vol7/issue3/doering.html)
- Hebdige, D. (1979). *Subculture. The meaning of style*. London: Routledge.
- Livingstone, S., Bober, M. & Helsper, E. (2004). *Active participation or just more information? Young people's take up of opportunities to act and interact on the internet*. Research report from UK Children Go Online project. [www.children-go-online.net](http://www.children-go-online.net)
- Miller, H (1995). *The presentation of self in electronic life: Goffman on the internet*. Paper presented at the embodied knowledge and virtual space conference, Goldsmith's College, University of London. [www.ntu.ac.uk/soc/psych/miller/goffman.htm](http://www.ntu.ac.uk/soc/psych/miller/goffman.htm)
- Pauwels C., Van Oost O., Lavens A. (2004). *Hip en Hype, bits en bytes: het kunstmuseum, culturele aanbod- en participatietrends in een digitaal tijdperk*. Steunpunt re-creatief Vlaanderen. [www.re-creatiefvlaanderen.be/srv/pdf/srcvwp\\_200402.pdf](http://www.re-creatiefvlaanderen.be/srv/pdf/srcvwp_200402.pdf)
- Scheidt, L.A. (in press) Adolescent Diary Weblogs and the Unseen Audience. In Buckingham, D. & Willett, R. *Digital Generations: Children, young people and new media*. London. [ella.slis.indiana.edu/~lscheidt/publishing/Adolescent\\_Diary\\_Weblogs\\_and\\_the\\_Unseen\\_Audience.pdf](http://ella.slis.indiana.edu/~lscheidt/publishing/Adolescent_Diary_Weblogs_and_the_Unseen_Audience.pdf).
- Smits, W. (2005). *Maatschappelijke participatie van jongeren. Beweging in de sociale, vrijetijds- en culturele ruimte. Samenvatting en beleidsaanbevelingen*. Steunpunt re-creatief Vlaanderen, Gent. [www.re-creatiefvlaanderen.be/srv/pdf/srcvrapp\\_200501.pdf](http://www.re-creatiefvlaanderen.be/srv/pdf/srcvrapp_200501.pdf)
- Steel, R. (2005). *Jeugd presenteert zich op het internet: een analyse van persoonlijke websites*. Scriptie pedagogische wetenschappen Universiteit Gent.
- Stevens, F. (2004). Jeugd en media. Media als verlengstuk van het dagelijks leven. In D. Burssens, S. De Groof, H. Huysmans, I. Sinnavee, F., Stevens, K. Van Nuffel, N. Vettenburg, M. Elchardus, L. Walgrave & M. De Bie (Eds.), *Jeugdonderzoek belicht. Voorlopig syntheserapport van wetenschappelijk onderzoek naar Vlaamse kinderen en jongeren (2000-2004)* (pp.81-104). Onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.L, VUB & UGent. [www.jeugdonderzoekplatform.be/publicaties/media.PDF](http://www.jeugdonderzoekplatform.be/publicaties/media.PDF)
- Van den Bergh, J. (2002). *Youth On-line Survey 2002. Zeven op tien Belgische jongeren tuk op het internet*. In Sites E-research and Consulting. [www.insites.be/Freeff/press/Youth%20Online%202003%20-%20NL.pdf](http://www.insites.be/Freeff/press/Youth%20Online%202003%20-%20NL.pdf)
- Van Dijk, L., de Haan, J., Rijken, S., Verweij, A. (2000). *Digitalisering van de leefwereld; een onderzoek naar informatie- en communicatietechnologie en sociale ongelijkheid*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- [www.scp.nl/publicaties/boeken/905749518X/Digitalisering\\_van\\_%20de\\_leefwereld.pdf](http://www.scp.nl/publicaties/boeken/905749518X/Digitalisering_van_%20de_leefwereld.pdf)
- Vanobbergen, B. (2003). *Geen Kinderspel. Een pedagogische analyse van de vertogen over de commercialisering van de leefwereld van kinderen*. Proefschrift pedagogische wetenschappen Universiteit Gent.
- Vanobbergen, B. (2004). Het kind als consument en de kinderrechtenbeweging. *Tijdschrift voor Jeugdrecht en Kinderrechten*, 2, p 79-84.
- Woodward, K. (1997). *Identity and difference*. London: Open University, Sage Publications.
- Young Works (2004). *Plug & Play. De 40 belangrijkste hits in jongerencommunicatie*. Young Works, Amsterdam.

# SOCIALE NETWERKEN BIJ GEZINNEN IN THUISBEGELEIDING

In 2003 zetten negen Oost-Vlaamse thuisbegeleidingsdiensten uit de sector Bijzondere Jeugdzorg het project Steunrelaties op. Dit project had oorspronkelijk als missie "het netwerk van cliënten verstevigen, hetzij door oog te hebben voor de relaties binnen het netwerk van de cliënt, hetzij door een steunfiguur in te schakelen". Maar hoe ziet het netwerk van deze gezinnen er eigenlijk uit? Een onderzoek van de vakgroep Sociale Agogiek (Universiteit Gent) peilde naar de verschillende steunvormen die gezinnen in thuisbegeleiding (wel en niet) ondervinden. In wat volgt, licht ik enkele losse onderzoeksresultaten toe en maak ik daarbij enkele (theoretisch gekaderde) bedenkingen die ook buiten de context van de Bijzondere Jeugdzorg (waartoe de gezinnen in thuisbegeleiding horen) nuttig kunnen zijn.

## Sociale netwerken onderzoeken: hoezo?

Een onderzoek opzetten naar sociale netwerken van mensen is niet eenvoudig. Want hoe peil je iemands netwerk? Moeten de sociale contacten geteld worden? En zo ja, hoe? Tel je best het aantal mensen waarmee het gezin contact heeft of het aantal contacten op zich? Zo kunnen we nagaan hoeveel vrienden, familie, buren, collega's, kennissen iemand heeft en hoe vaak hiermee contact is. Het meten en tellen van sociale netwerken geeft inzicht in aspecten van omvang, diversiteit, dichtheid en intensiteit van sociale netwerken. Maar wat betekent dat voor de persoon of het gezin in kwestie? De manier waarop iemand zijn eigen sociale netwerk beleeft, speelt vaak een grotere rol dan de uiterlijk waarneembare kenmerken van het netwerk (Machielse, 2005; Hortulanus et al., 2003). Zo kan iemand met een ruim netwerk zich toch eenzaam voelen en kan iemand met een beperkt sociaal netwerk zich toch sociaal verbonden en geborgen voelen. Meten en tellen is daarom niet de meest geschikte manier om sociale netwerken van gezinnen te onderzoeken. We moeten ook kijken naar de interpretatie die individuen en gezinnen aan hun netwerk geven. Hoe voelen ze zich bij een sociaal netwerk zus of zo? Op welk domein ervaart een gezin eventueel tekorten? Zo kan een gezin bijvoorbeeld goed geïntegreerd zijn in de buurt, maar zich weinig omringd voelen door familieleden. Een ander gezin kan bijvoorbeeld uitstekende contacten onderhouden met werk, school en hulpverleners maar zich daarbuiten eenzaam voelen omdat er geen andere kennissen, hobby's of een verenigingsleven zijn.

Een tweede knelpunt in onderzoek naar gezinsnetwerken is het dynamische aspect van sociale contacten. Een sociaal netwerk verandert immers doorheen de tijd en naargelang de omstandigheden. Wanneer kinderen bijvoorbeeld naar school gaan, wanneer het gezin verhuist of een ouder(figuur) zijn of haar werk verliest, kunnen sociale netwerken van gezinnen groeien of inkrimpen. Hortulanus et al. (2003) en Machielse (2005) wijzen erop dat ingrijpende levensgebeurtenissen er soms toe leiden dat het vanzelfsprekende netwerk afzwakt en/of wegvalt. Wanneer mensen dan geen nieuwe relaties kunnen uitbouwen, raken ze in een sociaal isolement. Ook andere, meer dagdagelijkse factoren kunnen sociale contacten be-

moelijken. Het gaat dan om beperkte mobiliteit, financiële problemen, een zwakke gezondheid, psychische en psychiatrische problematiek, taalproblemen, problematisch gedrag van de kinderen, regelmatig verhuizen, de geografische afstand, een grote gezinslast, weinig sociale vaardigheden, enzovoort. Maar het is natuurlijk niet zo dat een combinatie van negatieve factoren automatisch leidt tot een situatie van sociaal isolement.

Een derde moeilijkheid in onderzoek naar gezinsnetwerken is dat een gezin uit verschillende personen bestaat die elk hun eigen sociale netwerk uitbouwen en daar elk een eigen interpretatie aan geven. Zo is het ene kind misschien erg blij om enkele speelkameraadjes in de buurt te hebben, vinden broer en zus het sociale aanbod uit de buurt te beperkt terwijl mama en/of papa de vriendjes van de kinderen veel te druk vinden. De aparte netwerken van elk gezinslid spelen zich ook af op verschillende domeinen. Kinderen gaan bijvoorbeeld naar school en hebben daar een ander sociaal netwerk dan hun ouders. Toch is het netwerk van een gezin meer dan de som van de sociale netwerken van de gezinsleden. Een gezin heeft namelijk steeds ook een gemeenschappelijk sociaal netwerk. Daartoe kunnen grootouders, ooms, tantes, neven en nichtjes maar ook buren en vele anderen horen. Ook hier zijn de relaties met dit collectieve gezinsnetwerk verschillend voor elk apart gezinslid. Zo is de relatie die een moeder met haar eigen moeder onderhoudt anders dan de relatie tussen het kind en de grootmoeder. Moeder en kind zullen de relatie met deze gemeenschappelijke netwerkfiguur anders beleven.

Met deze struikelblokken in het achterhoofd werd in het project Steunrelaties uiteindelijk een onderzoek naar de sociale netwerken van gezinnen in thuisbegeleiding opgezet. In een vooronderzoek beschreven alle thuisbegeleid(st)ers van de negen diensten in Oost-Vlaanderen het sociale netwerk van de gezinnen die zij begeleiden (266 in totaal). Uit deze bondige maar gevarieerde omschrijvingen werden twaalf gezinnen geselecteerd om interviews af te nemen. Daarbij ging het zowel om gezinnen die door de thuisbegeleid(st)ers werden omschreven als 'sociaal geïsoleerd' en gezinnen die werden omschreven als 'niet sociaal geïsoleerd'. Eerst werd een reeks interviews bij de gezinnen zelf afgenomen, daarna werden de betrokken thuisbegeleid(st)ers geïnterviewd.

## Het belang van losse contacten

*K1. (moeder): Vroeger heb ik een opleiding gedaan in Dendermonde. En daar heb ik die mevrouw leren kennen. En sindsdien zijn wij lang kameraad geweest.*

*S. (moeder): En ge leert op uw eigen leven. Ik schuim nu met hem de nieuwjaarsreceptiekes af van 't stad. Zo zijn we er weer een keer uit.*

*Ellen: En ziet ge daar dan ook andere ouders?*

*S.: Ja.*

*Ellen: En hebt ge daar dan iets aan? Doet u dat dan deugd?*

*S.: 't Is een contact.*

*K2. (moeder): En op dat hoekske kwam ik mijn collega tegen. En de kinderen, blablabla. En ja, haar kindje en mijn kinderen en zo. [...] En zo, ja, beetje bij beetje. En ook door hier zo lang te wonen zeker. En via de school. De kinderen worden dan een keer uitgenodigd en ze vragen of ze de zaterdag mogen gaan. En als de kinderen dan naar een verjaardagsfeestje gaan, een cadeautje kopen. En dat zit ze met een kindje in haar klas, gelijk nu waar ik werk, een kindje van haar klas waarvan dat de mama bij mij werkt. Dat geeft dan ook alweer iets anders. En in de bibliotheek en bij de bakker. Allez, ja, weet wel. 't Is gelijk dat ik hier al jaren woon.*

Gezinnen krijgen tegenwoordig vaak de volle verantwoordelijkheid voor het opbouwen van sociaal kapitaal (Edwards, 2004). Ze moeten dit realiseren binnen een context van individualisering en anonimisering. Voor gezinnen die het hoge tempo en de hoge verwachtingen van deze maatschappelijke ontwikkelingen om verschillende redenen niet kunnen of willen volgen, betekenen individualisering en anonimisering een dubbel risico dat kan leiden tot sociaal isolement.

De trend van individualisering wijst op het feit dat mensen nu meer dan vroeger hun eigen verhaal schrijven: ze maken persoonlijke keuzes in hun leven en treden buiten de traditionele sociale verbanden. Wie binnen deze context sociaal kapitaal wil opbouwen, moet zich omringen met functionele netwerken waarop hij of zij te allen tijde kan rekenen. Goed functionerende, betrouwbare en hechte netwerken worden met andere woorden de norm. Maar in werkelijkheid zijn sociale relaties niet homogeen en voorspelbaar. Zo wordt van familie bijvoorbeeld verwacht dat men er in tijden van nood altijd op kan terugvallen, terwijl dit in de realiteit lang niet altijd het geval is (La Gaipa, 1990). Toch blijft in het kader van individualisering zeer sterk de idee bestaan dat iedereen (mensen, gezinnen, bedrijven, verenigingen,...) moet 'werken aan netwerken'. Dit soort netwerkvereisten ligt voor veel mensen te hoog. Toch wordt zo'n netwerknorm aan iedereen gelijk opgelegd zonder rekening te houden met de sociale en culturele condities waaronder mensen en gezinnen leven. Maatschappelijk kwetsbare gezinnen die niet aan deze netwerkvereisten kunnen of willen voldoen, lopen in deze context een verhoogd ri-

sico om hier negatief door onze samenleving op aangesproken te worden.

Dit risico wordt nog versterkt door anonimisering, ofwel de versmalling van de publieke ruimte waardoor het oppervlakkig sociale contact in het gedrang komt. In publieke of semi-publieke ruimtes vertonen mensen immers ook steeds sociale gedragingen waarbij vluchtig contact evengoed een vorm van gemeenschapsleven is. Het "kleine ontmoeten" als een vorm van gemeenschapsleven is een wat vrije(re) en losse(re) netwerkform die door anonimisering ingeperkt wordt (Soenen, 2003). Voor veel gezinnen betekent dit een vermindering van mogelijkheden tot oppervlakkige maar belangrijke, kleine ontmoetingen. Een herwaardering (ook beleidsmatig) van publieke en semi-publieke ruimtes kan kortstondige, losse én waardevolle contacten met bekenden en volledig onbekenden bevorderen. Toegepast op de semi-publieke ruimte van de school kan bijvoorbeeld het onthaal van ouders, een open speelpleinbeleid, de medewerking van de buurt aan feestelijkheden, enzovoort, betekenen dat er voor mensen een (nieuwe) ontmoetingsruimte gecreëerd wordt.

## Communiceren met de buitenwereld

*D. (nonkel/voogd): Een wreed goede band dat ik wel heb, is met de vakbond.*

*Thuisbegeleidster B.: Als er bijvoorbeeld papieren ingevuld moeten worden of zo. Dan kijken we of ze naar andere diensten en mensen kunnen stappen. [...] Anderen op een andere manier leren kijken naar het gezin. Bijvoorbeeld de school, andere hulpverleners, enzovoort. Werken aan de relaties tot anderen. Zodat de cliënten zich in die relatie beter voelen."*

*K1. (moeder) over hulpverleenster: Ja, daar kon ik alles tegen zeggen. [...] Die kende mij vanbinnen en vanbuiten. Dat was echt een vriendin eigenlijk.*

*Thuisbegeleider J.: In het professioneel netwerk zijn er vaak allemaal verschillende personen aanwezig. Er wordt veel gesproken over 'empathie' maar het is slechts weinig aanwezig. Het elementair verplaatsingsvermogen, al is het maar voor eventjes. [...] ik verwacht een bepaalde competentie bij deze mensen. Ik verwacht inzet en engagement.*

*Thuisbegeleidster S. over moeder I.: Maar ze durft stappen zetten naar organisaties. Ze neemt initiatief. [...] Ze regelt heel veel en ze zoekt heel veel dingen uit.*

Sociale relaties van maatschappelijk kwetsbare gezinnen, zoals de gezinnen in thuisbegeleiding, situeren zich op twee vlakken. Enerzijds zijn er sociale relaties met het persoonlijke netwerk. Dit zijn informele contacten met burens, familie, vrienden, collega's, kennissen,... Anderzijds zijn er relaties met hulpverleners, diensten, maatschappelijke instanties enzovoort. De grens tussen deze twee soorten netwerken is niet

altijd even scherp. Soms worden de thuisbegeleid(st)ers die elke week bij het gezin komen gezien als echte vrienden, soms worden vrienden zó ondersteunend dat ze eigenlijk aan semi-professionele mantelzorg doen en een soort hulpverleners worden.

Thuisbegeleid(st)ers proberen op deze twee niveaus, het formele en het informele, te werken aan de sociale relaties die het gezin onderhoudt. Werken aan het persoonlijke netwerk van de gezinnen is niet eenvoudig omdat er meestal veel persoonlijke emoties meespelen. Zoiets ligt bijvoorbeeld gevoelig bij de relatie met een ex-partner in functie van de omgang met het kind. Het is vaak een langzaam en moeizaam proces dat door de thuisbegeleid(st)er ondersteund, opgevuld en begeleid wordt.

Maar ook sleutelen aan de relaties met het formele netwerk is niet altijd een evidente opdracht van thuisbegeleiding. Thuisbegeleid(st)ers werken -in functie van én met het mandaat van het gezin- altijd samen met de officiële instanties (zoals de consultants van het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg), met de professionele hulpverleners (bijvoorbeeld van het OCMW, familiehulp en andere) en met de maatschappelijke diensten waarmee het gezin in kwestie te maken heeft (zoals de VDAB, advocaten, mutualiteiten enzovoort). Werken aan de relatie met de school is hierbij een vast onderdeel. Maar hoe gaat zo'n thuisbegeleid(st)er dan aan de slag bij het bevorderen van formele contacten? Wat doet een thuisbegeleid(st)er bijvoorbeeld bij het werken aan de relatie tussen het gezin en de school?

Er wordt in de eerste plaats heel wat 'vertaalwerk' gedaan. Een thuisbegeleid(st)er gaat tolken tussen het gezin en de school. Voor de school en de leerkracht(en) in kwestie worden bijvoorbeeld een aantal specifieke aspecten van het gezin in hun context geplaatst zodat er een beter begrip en meer engagement kan zijn van de school en de betrokken leerkracht(en). Aan de kant van het gezin gebeurt heel veel modeling. De thuisbegeleid(st)er gaat dan aanleren en voortonen hoe je het best een afspraak kan maken met bijvoorbeeld de school of de leerkracht. Hoe je best een afspraak afzegt, hoe je je gevoelens van boosheid op een constructieve manier kan uiten, hoe een gezin gebruik kan maken van het recht op informatie enzovoort. Een tweede taak van thuisbegeleiding is zorgen voor een kwalitatieve uitbreiding van het formele netwerk van het gezin. Dit gebeurt via een gemeenschappelijk bezoek naar organisaties in de samenleving. Een gezin zet samen met de thuisbegeleid(st)er bijvoorbeeld de eerste stap naar de schooldirectie of het interim-bureau.

De thuisbegeleid(st)er laat het gezin hierin uiteindelijk ook los. Het is nooit de bedoeling dat de communicatie tussen bijvoorbeeld school en gezin via de bevoegde thuisbegeleid(st)er gebeurt. Thuisbegeleid(st)ers bieden aan het gezin ondersteuning en leermogelijkheden in het communiceren met diensten en organisaties maar verwachten van die diensten en organisaties ook dat ze met de inspanningen en de context van het gezin rekening houden en op elk moment

in dit leerproces én erna met het gezin blijven communiceren.

## Het inkrimpen en uitdeinen van sociale netwerken via de kinderen

*Ellen: En heeft D. iets van activiteiten?*

*D. (nonkel/voogd van D.): Pingpong. Alle dinsdagen van 7 uur tot 10. Bij het tankstation. Hij gaat daar met zijn vriendjes en al. (...) Hij kan hem met redelijk veel dingen bezighouden, zo. Met dat spel kaarten dat hij speelt van MAGIC, doet hij ook wedstrijden. Daarmee zit hij ook in een club. Die één keer of twee keer in de maand doorgaan. (...) Er is een studentje hier. Daar kom ik nog naartoe. Maar allez, ja, als het niet nodig is, moet ik er niet bij zijn, zo. Maar D. komt er redelijk goed mee overeen.*

*C. (moeder van G.): Die haar man moet dan dikwijls huizen leeghalen en zo. En in zo'n huis hadden ze die papegaai meegenomen maar (buurvrouw] wou dat niet dus dan heb ik hem gepakt. Allez, 't kwam eigenlijk door G. Die was daar voor aan het zagen. En moeder heeft natuurlijk toegegeven, hé. Moest ik hem laten doen, 't was hier een dierentuin met allemaal beesten van de bureu. G. gaat die overal gaan halen.*

*S. (moeder): Ik moet bijvoorbeeld met hem naar de dokter gaan. Ik krijg zijn schoenen niet aan, ik krijg zijn kleren niet aan. (...) Ik krijg zijn vest niet aan, zijn rits niet aan. Dan krijg ik hem niet in de auto. Als we daar zijn krijg ik hem er niet uit. Dat ik soms vraag aan vreemde mensen op straat "wilt ge mij ne keer helpen, want...". Allez ja. (Zucht.) En voilà.*

Zoals ik hierboven al aangaf, bestaat het sociale netwerk van een gezin uit een soort collectief gezinsnetwerk (de familie, de buurt, de vrienden en kennissen die bij alle gezinsleden gekend zijn) en uit de afzonderlijke sociale netwerken van de aparte gezinsleden.

Het eigen netwerk vormt een soort sociale wereld op zich en is verschillend van de sociale wereld van de andere gezinsleden. Omdat de leefwereld van kinderen anders is dan die van de ouder(s) (De Bie et al., 1999) verschillen de netwerken van kind(eren) en ouder(s) het meest. De sociale domeinen waaraan kinderen participeren, zijn eerst en vooral de school en de buurt. Het omgaan met leeftijdsgenoten is een belangrijk aspect en vindt plaats op school, in de buurt en in georganiseerde vrijetijdsactiviteiten (jeugdbeveiliging en sportvereniging). Toch we(e)t(en) de ouder(s) meestal wel hoe het netwerk van hun kind(eren) eruit ziet. Er is een goed zicht op activiteiten van de kinderen, de vriendschapsrelaties (met andere kinderen, jongeren én volwassenen), eventuele ruzies,...

Voor gezinnen in thuisbegeleiding betekenen de mogelijke verschillen in de netwerken tussen ouder(s) en kind(eren) dat er bijvoorbeeld sociaal geïsoleerde ouders kunnen zijn die hun kinderen tegen dat isole-

ment proberen te beschermen door hen een goed netwerk aan te bieden. Omgekeerd kan het ook gebeuren dat er sociaal geïntegreerde ouders zijn waarvan de kinderen meer problemen ondervinden met het opbouwen van een sociaal netwerk: ze missen aansluiting op school en/of in de buurt, ze hebben weinig of geen vrijetijdsactiviteiten. Wanneer sociaal geïsoleerde ouders hun kinderen mee in het systeem van isolement opnemen, kan dit een strategie van de ouders zijn om met hun eenzaamheid om te gaan: de kinderen zijn dan het belangrijkste gezelschap (Corveleyn et al., 2001).

Zoals ouders het netwerk van hun kinderen kunnen stimuleren of beperken, kunnen kinderen ook het netwerk van de ouders beïnvloeden. Kinderen kunnen het sociale netwerk van ouders laten inkrimpen of uitdeinen. Moeilijk gedrag van de kinderen kan er bijvoorbeeld toe leiden dat ouders op den duur niet meer uit huis komen. Het kost hen soms gewoon teveel energie of ze schamen zich voor blikken van buitenstaanders. Soms gebeurt het ook dat ouders niet kunnen werken, geen opleiding kunnen volgen of geen hobby buitenshuis kunnen opbouwen omdat er geen flexibele kinderopvang beschikbaar is. Kinderen kunnen het netwerk van de ouder(s) ook opentrekken door hun ouder(s) bijvoorbeeld te betrekken in het schoolleven, in de buurt, bij de hobby's die ze hebben enzovoort. Wanneer ouders dan met andere ouders in contact komen, wordt via het sociale netwerk van de kinderen ook voor de ouder(s) een nieuwe ontmoetingsruimte gecreëerd.

### Kwetsbare sociale netwerken ondersteunen in het onderwijs

De sociale netwerken van gezinnen in thuisbegeleiding worden gekenmerkt door een mengelmoe van allerlei sociale relaties die soms goed lopen en op andere momenten conflictueus zijn. Gezinnen in thuisbegeleiding kunnen over het algemeen ook rekenen op verschillende vormen van praktische, emotionele, financiële, administratieve, ... steun, afkomstig uit het eigen en uit het professionele netwerk. Dit alles speelt zich echter af in een context van individualisering en anonimisering en leidt tot een verhoogde druk op deze gezinnen. De netwerkvereisten en de verantwoordelijkheid om zelf sociaal kapitaal op te bouwen, zijn te hoog. Dit maakt de sociale netwerken van gezinnen in thuisbegeleiding niet noodzakelijk anders dan de sociale netwerken van andere gezinnen, maar wel extra kwetsbaar. Wanneer de netwerken van deze maatschappelijk kwetsbare gezinnen niet zo vlot, hecht, functioneel of betrouwbaar zijn dan verwacht of gehoopt, worden deze gezinnen daarop het eerst aangesproken en geïsoleerd.

Ik wil hier een pleidooi houden om ook buiten de context van de bijzondere jeugdzorg (waartoe gezinnen in thuisbegeleiding horen) aandacht te besteden aan de sociale netwerken van gezinnen en aan de moeilijkheden die gezinnen hierin soms ondervinden. Gezinnen kunnen op het vlak van netwerkvorming via de school op twee manieren ondersteund worden. Ten

eerste kan de school losse sociale contacten van gezinnen (her)waarderen door ontmoetingskansen te creëren tussen ouders onderling (die elkaar via de kinderen leren kennen) en tussen ouders en leerkrachten. Het tweede punt gaat om kwaliteit in de officiële contacten met ouders. Dit betekent voor de school dat leerkrachten, CLB en directie zich engageren om specifieke aspecten van elk gezin in hun context te plaatsen en hiervoor begrip te tonen. Natuurlijk is de school niet het enige vangnet ter bevordering van sociale netwerken. Ik pleit er ook bij andere maatschappelijke instellingen voor dat er meer aandacht komt voor sociale contacten en voor de kwetsbaarheid van sommige mensen op dit vlak. Maar met een beetje extra aandacht voor sociale contacten kan een school wél op een vrij eenvoudige manier de netwerken van gezinnen mee helpen ondersteunen.

**Ellen RUTGEERTS**

Universiteit Gent

Vakgroep Sociale Agogiek

Henri Dunantlaan 2

B - 9000 Gent

tel. + 32 (0)9 264 62 82

e-mail. [ellen.rutgeerts@ugent.be](mailto:ellen.rutgeerts@ugent.be)

### Literatuur

- BOUVERNE-DE BIE, M., NYS, K. & VERSCHULDEN, G. (1999). Ontwikkelingen en krachtlijnen binnen het gezin(s)leven. Enkele empirische gegevens, ook vanuit het perspectief van kinderen. In M. Bouverne-De Bie et al (red.). *Het gezin en de rechten van het kind*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- CORVELEYN, J., LAPORTE, K. & VANHEE, L. (2001). Kansarmoede en opvoeding: wat de ouders erover denken. Mogelijkheden en moeilijkheden in het opvoedingsproces bij kansarme gezinnen. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- EDWARDS, R. (2004). Present and absent in troubling ways: families and social capital debates. *The Sociological Review*.
- HORTULANUS, R., MACHIELSE, A. & MEEUWESSEN, L. (2003). *Sociaal isolement. Een studie over sociale contacten en sociaal isolement in Nederland*. 's-Gravenhage: Elsevier Overheid.
- LA GAIPA, J.J. (1990). The negative effects of informal support systems. In S. Duck (ed.). *Personal relationships and social support*. Londen: Sage Publications.
- MACHIELSE, A. (2005). *Onkundig en onaangepast. Een theoretisch perspectief op sociaal isolement*. Universiteit Utrecht: Onuitgegeven publicatie.
- SOENEN, R. (2003). Diversiteit en verbondenheid, in *De eeuw van de stad. Over stadsrepublieken en rastersteden. Voorstudies*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Project stedenbeleid.

# TUSSENWEGEN

## Over de groeiende autonome mobiliteit van kinderen

Kinderen hebben, omdat ze kind zijn, minder greep op hun verplaatsingen dan volwassenen. Op weg gaan is niet iets wat je zomaar altijd en overal mag of durft. Onderweg zijn kinderen vaak afhankelijk van de begeleiding van volwassenen, of wordt hun bewegingsvrijheid door allerlei regels beperkt.

Tegelijk zijn kinderen actief bezig met het greep krijgen op hun verplaatsingen. Ze helpen elkaar daarin, maar ook ouders blijken vaker bondgenoten dan obstakels. Zelfstandig worden gebeurt immers slechts gaandeweg: vaak is het door ten dele afhankelijk te zijn dat je wat meer autonoom kan worden. Dit artikel heeft het over de mobiliteit van kinderen van 11 à 13 jaar. Een belangrijke leeftijd, want in de overgang van de lagere naar de middelbare school verwerven kinderen op korte tijd veel meer autonomie in hun verplaatsingen.

### Verkeren met de wereld

Als opgroeien een integratie in de bredere samenleving inhoudt, dan is mobiliteit daar een belangrijk onderdeel van. Wie zich verplaatst, beweegt door de publieke ruimte. Schoolbussen of initiatieven als fietspools ten spijt, geldt dat ook voor kinderen: hun mobiliteit vindt niet plaats in een afgesloten 'kinderdomein'. Kinderen beleven mobiliteit vooral als 'verkeren': ontmoeten, relaties leggen met de mensen en de wereld om je heen. Het prettige aan een verplaatsing zit vaak in het kunnen babbelen onderweg of in het contact met de omgeving. Fietsen, steppen en skaten of te voet gaan bieden daar heel wat meer kansen toe dan onderweg zijn met de auto. De sociale of relationele kwaliteiten van mobiliteit zijn voor kinderen geen (prettige) neveneffecten van een verplaatsing die vooral snel of comfortabel moet zijn: het zijn de belangrijkste eigenschappen die zij aan een verplaatsing toekennen, omdat ze in hun leefwereld betekenisvol zijn. Zich begeven in de publieke sfeer is dus aantrekkelijk: onderweg valt van alles te zien, te doen, te beleven, te ontdekken. Tegelijk vraagt de omgang met de publieke ruimte een zekere durf: kinderen zijn niet met elke omgeving vertrouwd, en kunnen zich kwetsbaar voelen in het verkeer of door sociale onveiligheid. Bovendien *mogen* kinderen zich niet altijd (onbegeleid) verplaatsen. Anders dan volwassenen moeten zij, om op weg te kunnen gaan, de impliciete of expliciete toestemming hebben van bijvoorbeeld hun ouders.<sup>1</sup>

Omdat ze niet steeds durven en mogen (alleen) op weg gaan, hebben kinderen, omdat ze kind zijn, minder greep op hun verplaatsingen. Het kan zijn dat ze slechts ergens heen mogen of durven gaan als ze door volwassenen begeleid worden; ook beperkingen in hun bewegingsvrijheid - hun keuzes over bestemming, route, tijdstip en vervoermiddel - verkleinen hun verplaatsingsautonomie.

Voor sommige verplaatsingen zijn kinderen voelbaar afhankelijk van hun ouders. Maar die ouders zijn niet enkel een beperkende factor: zij geven hun kinderen stilaan wat meer vrijheid en moedigen hen soms juist aan om zelfstandig op weg te gaan. Ook kinderen zelf

geven hun verplaatsingen in belangrijke mate vorm, en vinden bijvoorbeeld manieren om met de potentiële onzekerheden en risico's van 'op weg zijn' om te gaan.

*De in dit artikel aangehaalde gegevens komen uit het onderzoeksproject 'Vervoersafhankelijkheid en vervoersautonomie van kinderen (10-13 jaar)', dat gefinancierd wordt door het Federaal Wetenschapsbeleid, in het kader van het Tweede Plan voor wetenschappelijke ondersteuning van een beleid gericht op duurzame ontwikkeling (PODO II). Partners in dit project zijn Kind & Samenleving vzw, Mobiliteit 21 vzw, Universiteit Hasselt en Provinciale Hogeschool Limburg. Het project (2004-2005) onderzoekt de ervaringen en meningen van kinderen omtrent hun dagelijkse mobiliteit. Wat vinden kinderen van 10 tot 13 jaar prettig, lastig of zelfs gevaarlijk in hun verplaatsingen? Op welke manieren kan het voordelig of belangrijk zijn om samen onderweg te zijn met ouders of integendeel met vrienden? Hoe beïnvloedt het opgroeien van kinderen hun (zelfstandige) mobiliteit?*

*Het onderzoeksproject bestaat uit een literatuurstudie, een kwalitatief belevingsonderzoek, een survey-onderzoek bij 2500 Vlaamse kinderen en hun ouders, en een actieonderzoek in vier gemeenten. Het artikel put voornamelijk uit het belevingsonderzoek: Johan Meire, Gaandeweg. Een belevingsonderzoek over de (autonome) mobiliteit van 11- tot 13-jarigen, Meise, Onderzoekscentrum Kind & Samenleving, 2005.*

*De onderzoeksrapporten van het project kunnen vrij afgehaald worden van de website van Kind & Samenleving (rubriek mobiliteit), [www.k-s.be](http://www.k-s.be).*

### Kinderen vinden hun eigen weg

Onbegeleid door volwassenen, maar wellicht toch samen met leeftijdsgenoten op weg gaan, is een belangrijke manier om ervaring op te doen met de publieke ruimte. Het is vaak door samen met vrienden op weg te zijn dat kinderen routes of hun buurt beter leren kennen en de 'vertrouwde' buurt gaandeweg steeds groter wordt. Dat gebeurt vaak op een heel informele en onnadrukkelijke manier. Door met de fiets of te voet op weg te zijn, maak je een buurt of een route tot een plek die je eigen is, en vaak past dat gewoon

in het onderweg babbelen en samenzijn. Een route die kinderen samen hebben genomen, wordt zo een vertrouwde route die zij blijven nemen.

Kinderen steunen elkaar ook meer uitdrukkelijk. Zo zeggen ze elkaar onder meer te helpen om nieuwe routes te leren kennen, om het openbaar vervoer te gebruiken, of wanneer ze met de fiets een technisch probleem hebben. In het verkeer voelen ze zich veiliger als ze niet alleen zijn. Kinderen voelen zich bijvoorbeeld vaak wat weggedrukt door het gemotoriseerde verkeer. Soms creëren ze de macht om plaats voor zichzelf op te eisen, bijvoorbeeld door met meerdere naast elkaar te fietsen. Ook meer in het algemeen voelen kinderen zich veiliger als ze samen met anderen op weg zijn. Dan vinden kinderen ook steun bij volwassenen, in wie zij als algemene categorie een basisvertrouwen hebben. Als je je niet op je gemak voelt op de trein omdat er een 'rare' of 'enge' persoon naast je zit, kan je naast iemand anders gaan zitten, zelfs als je die niet kent. Kinderen vinden het ook veiliger wanneer er veel mensen op straat zijn: "Dat zijn allemaal drukke banen, en daar gaan ze u niet direct kidnappen hé", zegt Seppe.<sup>2</sup>

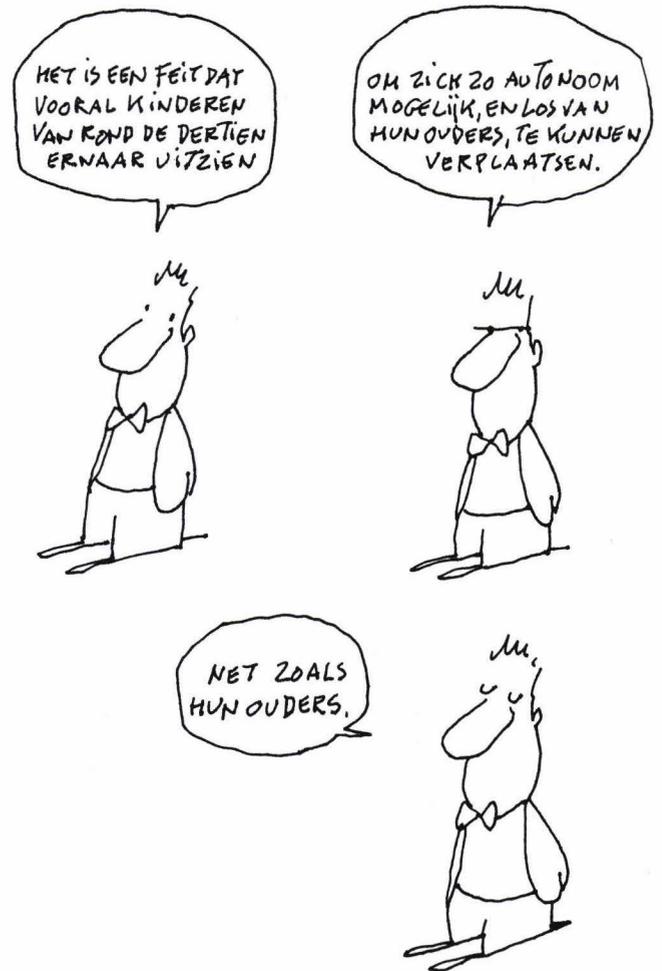
Omgaan met de risico's van de publieke ruimte is nu eenmaal onvermijdelijk als je op weg bent. Het prototype van onvertrouwdheid is voor kinderen het donker. Alles is onoverzichtelijk, en dat maakt de situatie moeilijk beheersbaar en dus wat angstaanjagend. Veruit de meeste kinderen voelen zich niet helemaal op hun gemak in het donker. Tegelijk weten zij dat ze daarmee moeten leren omgaan. Daarom helpen ze elkaar daarin door elkaar te vergezellen, en ook als ze alleen zijn hebben kinderen allerlei strategieën om met hun schrik voor het donker om te gaan.

Vaak vermijden kinderen donkere plaatsen gewoon. Het gevaar vermijden kan niet alleen in fysieke maar ook in mentale zin: door te neurïën, te fluiten, te zingen, of naar boven te kijken. Sneller lopen of fietsen is in zekere mate een poging om het fysieke en mentale vermijden van het gevaar te combineren.

Maar het gevaar kan ook geconfronteerd worden. Dat gebeurt vaak langs de omweg van spel en fantasie: door te *doen alsof* er echt gevaar is. Het donker is eng, maar wanneer het gevaar 'gespeeld' wordt, wordt het ook meer controleerbaar.

**Wannes:** In het donker vind ik dat altijd zo eng, dat zijn altijd enge straten. Maar ik speel dan altijd leertje en ik doe heel de tijd alsof er weerwolven zijn, dan schiet ik die kapot en dan ben ik altijd gerust. En als ik terugkom met mijn vrienden in het donker, dan speel ik oorlogje. Dan doe ik alsof iedereen dood is en dan ben ik gerust. Of soms spurt ik rap naar huis.

Door te doen alsof er weerwolven of vijanden zijn, *lokaliseert* Wannes in zijn verbeelding de oorzaak van het gevaar van het donker, waardoor hij dat gevaar ook kan elimineren (iedereen doodschieten). Kinderen die op hun eentje bang zouden zijn in het donker zijn dat in groep veel minder, en wel soms juist door elkaar op een speelse manier bang te maken. Lena woont langs een bosweggetje aan de rand van de stad:



**Julie:** Jij moet door het bos.

**Lena:** Maar dat is nu niets omdat dat bij u thuis is, maar als dat zo echt in de stad is...

**Moderator:** Wat vertrou je niet?

**Lena:** Wel ja, als daar zo van die mensen rondlopen, dat is toch... Ge zijt dan zo helemaal alleen en zo.

**Moderator:** En zou je het met vrienden wel durven?

**Lena:** Oh ja.

**Sophie:** Oh ja.

**Julie:** Elkaar bang maken zo!

Door te doen alsof er echt gevaar is ('elkaar bang maken'), wordt het gevaar in een spel gebracht, waardoor je er makkelijker mee kan omgaan: 'het is niet echt, het is maar een spelletje'. Thomas gebruikt in die zin het stedelijk-criminele imago van rapartiesten om om te gaan met zijn afkeer voor de vele donkere steegjes in de binnenstad van Lier:

**Thomas:** Ik doe altijd in zo een steegje dj Jonasty na: 'Yo, yo, yo, 'k zijn de Thomas', en dan zo een hele rap, die ik over mezelf (heb gemaakt)... En dan zo uitpakken en zo, 'hé wat is 't?!', tegen die muur. (...) En dan beeld je in dat er iemand is. En dan zo: 'Wie is daar? Wie is daar?' En dan zo van die dingen van 'Put the money in the bag.'

Door steun te zoeken bij elkaar en bij hun eigen, speelse manieren van betekenisgeving proberen kinderen om te gaan met de onzekerheden die het bewegen door de (door volwassenen gedomineerde en op hun maat gemaakte) publieke sfeer met zich meebrengt.

## Kinderen in een kantelmoment

Een belangrijk kantelmoment in de mobiliteit van kinderen en de autonomie die zij daarbij genieten, is de overgang van de lagere naar de middelbare school. Tijdens die fase worden kinderen heel wat zelfstandiger, en dat geldt ook voor hun verplaatsingen. De overgang naar de middelbare school brengt kinderen in een heel nieuwe sociale omgeving, een uitgebreide, nieuwe en diverse groep van leeftijdsgenoten en oudere schoolgenoten op wie zij zich richten, met wie ze zich vergelijken, die ze imiteren, waartegen ze zich afzetten,... Doordat kinderen hun ervaringen met elkaar delen, ontstaan er op korte tijd heel wat nieuwe interesses. Een bevraging over de mobiliteitservaringen en -voorkeuren bij 2500 Vlaamse kinderen van 10 tot 13 jaar toonde dat leeftijd op zich hierin een minder belangrijke variabele is dan het behoren tot de lagere dan wel de middelbare school.<sup>3</sup>

In vergelijking met de nauwelijks één jaar jongere kinderen uit het zesde leerjaar hebben leerlingen van het eerste middelbaar tegen het einde van het schooljaar hun leefwereld aanzienlijk uitgebreid. Voor jongere kinderen is de publieke sfeer vooral de plek voor spel en avontuur, en dus een plek waar je ook gewoon wat kan rondfietsen of -stappen: die 'informele mobiliteit' is in zichzelf betekenisvol, waardevol, prettig. De wat oudere kinderen daarentegen hebben meer en meer uitdrukkelijke aandacht voor specifieke, urbane *bestemmingen*: winkels en het stadscentrum, winkelcentra, festivals, bioscoopcomplexen. Dergelijke semi-publieke plekken, verbonden met populaire cultuur of consumptie, brengen kinderen in contact met jeugdcultuur en de wereld van volwassenen.

Deze kentering in de mobiliteit van opgroeiende kinderen heeft zijn weerslag op de manier waarop ouders de verplaatsingen van hun kinderen trachten te regelen. De regels over verplaatsing, die bij jonge kinderen eerder zullen gaan om zones, routes en grenzen, worden bij het opgroeien gaandeweg meer en meer versoepeld. Maar er komen ook nieuwe beperkingen bij: het is stilaan niet meer zozeer (alleen) het op weg zijn zelf dat bezorgdheden oproept bij de ouders, maar de bestemming van de verplaatsing, en de mensen die er (mogelijk) te vinden zijn.

## Kinderen en hun ouders: gelijklopende belangen

En toch lijkt deze bezorgdheid eigenlijk niet voor veel conflicten tussen kinderen en ouders te zorgen - althans op de leeftijd van 12 à 13 jaar. Vaker blijken de agenda's van beide partijen op diverse vlakken erg gelijklopend te zijn. Ouders willen kinderen een zekere mate van vrijheid gunnen, maar willen hen ook beschermen en de plotse groei in onafhankelijkheid in de hand houden. Ook kinderen willen die vrijheid, maar willen vaak ook kunnen terugvallen op hun ouders.

Zo is de belangstelling voor de wijdere wereld van volwassenen en jongeren bij kinderen soms slechts latent aanwezig: vooralsnog ontbreekt de concrete aan-

leiding die kinderen er werkelijk toe aanzet om bijvoorbeeld eens met vrienden en zonder volwassenen naar een winkelcentrum te gaan. Kinderen van rond de twaalf jaar bevinden zich in een soort kantelmoment: ze willen wel min of meer alleen naar een naburige stad - het is een denkbare mogelijkheid -, maar die interesse is nog niet altijd concreet genoeg om er ook echt naar te streven. Ze durven dat ook wel al, maar misschien toch niet helemaal. Vaak zijn het leeftijdsgenoten die een concrete aanzet geven om wél eens naar de stad te gaan, en vrienden zijn ook erg belangrijk omdat ze je kunnen helpen en steunen in onvertrouwde situaties. Maar een mogelijk initiatief kan soms uit de ouders zélf komen:

**Lena:** Ja, mijn moeder heeft zo eens voorgesteld om mij wat geld mee te geven en dan een paar vriendinnen te gaan ophalen, en ons dan gewoon af te zetten aan het Shopping Center en dan een bepaald uur...

**Moderator:** En, was dat leuk?

**Lena:** Ik heb dat nog niet gedaan.

**Moderator:** Ah, je hebt dat nog niet gedaan.

**Lena:** Nee.

Het voorstel van Lena's moeder is een manier waarop ouders hun kinderen tegelijk vrijheid gunnen en hen toch nog in zekere mate kunnen controleren of beschermen. Ze brengen hun kinderen ergens heen, zetten ze daar af en halen hen later weer op. Ter plekke kunnen de kinderen dan vrij rondlopen. Dat zou 'semi-autonome mobiliteit' genoemd kunnen worden. Semi-autonome mobiliteit is gericht op de hoger genoemde urbane plaatsen, met veel onbekenden, waar veel te beleven en veel te zien is.

Wanneer zij hun kinderen naar dergelijke plekken brengen, doen ouders méér dan zomaar 'chauffeur zijn'. Ze kunnen proberen om een inschatting te maken van waar hun kinderen heen gaan en met wie ze omgaan.

**Moderator:** Veronderstel dat ik aan je ouders zou vragen 'Je kunt je kind brengen naar café bijvoorbeeld' of 'ze zijn al groot genoeg, ze kunnen met de fiets'. Zouden die ouders dan voor die auto kiezen?

**Kaat:** Ja.

**Seppe:** Ja. Mijn moeder zet ons dan liever af om te zien hoe dat daar een beetje is, dus dat daar niet te...

**Amber:** Als dat daar te vuil is...

**Seppe:** En dan gaat ze met een gerust hart naar huis, en anders zit ze daar de ganse namiddag te zenuwpezen, een boekje te lezen, geraakt ze niet weg.

Hun kinderen met de auto brengen is voor de ouders geruststellend, en voor die kinderen is het een soort preventie tegen de (over)bezorgdheid van hun ouders. Bovendien is gebracht worden ook praktisch, zegt Seppe nog: "Ga je bijvoorbeeld naar een concert of naar een festival, dan word ik liever gebracht, want dan moet ik mijn fiets daar nog ergens zetten, en iemand kan dat slot gewoon openbreken." Op verschillende vlakken loopt de agenda van ouders en kinderen dus gelijk, ook al omdat kinderen het (zolang hun ouders maar niet te opvallend ten tonele verschijnen) vaak zélf geruststellend vinden dat hun ouders hen komen halen:

**Kaat:** Voor mijzelf is dat ook weer een veiligheidsgevoel, want dan weet ik 'ja, ze komen mij halen'. Bijvoorbeeld als je met de trein gaat: als ik de trein nu mis of als er geen meer is, je weet niet meer hoe je thuis moet geraken... Maar als je weet 'ah ja, mijn moeder komt mij halen', dan weet ik dat die daar sowieso gaat zijn.

## Onrechtstreekse vormen van begeleiding

Er zijn nog andere manieren waarop ouders hun kinderen wat onafhankelijkheid verlenen: door ze te laten meegaan met oudere broers of zussen bijvoorbeeld, die verondersteld worden verantwoordelijkheid te hebben en wat toezicht te houden. Kinderen zullen dit verkiezen boven het gezelschap van hun ouders.

**Sepe:** Als ik naar Aalst ga dat is altijd met mijn (vijftienjarige) zus bij. Die kent dat daar vanbuiten, dus. Die kent daar alle kleine straatjes en steegjes, die winkeltjes,...

**Moderator:** Ja. Alleen ben je er nog nooit geweest, in Aalst?

**Sepe:** Niet echt nee. Altijd met mijn zus.

**Moderator:** Is dat nu leuker met je zus dan met je ouders?

**Sepe:** Ja. Tuurlijk.

Daarin lopen de belangen van ouders en kinderen natuurlijk gelijk: Sepe wil wel eens naar Aalst, en zijn ouders weten dat zijn oudere zus wel op hem zal letten. Vanzelfsprekend hangt deze onrechtstreekse vorm van begeleiding af van het hebben van zo'n oudere broer of zus.

Kinderen kunnen ook 'van op afstand' worden begeleid, via de gsm. De gsm is een typisch geschenk geworden voor de twaalfde verjaardag of de plechtige communie. Meer dan de helft van de kinderen die naar de middelbare school overgaan, heeft een eigen gsm.<sup>4</sup>

Een eigen gsm hebben is niet alleen prettig, maar ook handig als je onderweg bent. Dat is een argument om de ouders te overhalen een gsm voor hun kinderen te kopen:

**Sophie:** Ik mocht dat oorspronkelijk maar hebben op mijn vijftiende, maar ik heb ze kunnen overtuigen van: ik ga vanaf het eerste middelbaar met de fiets. Moest er iets gebeuren, dat ik een ongeval heb of zo, dat ik hen toch altijd kan bereiken. Dus heb ik toch een gsm.

Maar door kinderen wordt de gsm en de verbinding met thuis die hij belichaamt, ook duidelijk als een geruststelling aan gevoeld. "Je kan altijd bellen als er iets is", en daarbij vernoemen kinderen de trein missen, vallen of een technisch probleem hebben met de fiets, verloren lopen of gevolgd worden door een 'aanrander'.

**Kaat:** Ja, want als er dan iets gebeurt, kunt ge altijd bellen van... Als ik mijn gsm niet mee heb, dan heb ik geen veilig gevoel.

**Simon:** Dan kunt ge bellen zo van 'mama, nu heb ik wel iets voor'...

Ouders sturen er dan ook op aan dat hun kinderen hun gsm meenemen. Dat is ook handig om de kinderen te komen oppikken, zoals de ouders van Kaat zeggen: " 'En als ge dan hebt gedaan met de muziekschool, als ik daar nog niet sta, bel mij dan, dan zal ik u wel komen halen'." Het is duidelijk dat de kinderen de gsm niet ervaren als een controlemiddel, maar als heel prettig om te hebben, handig én geruststellend.

Hier is het opnieuw duidelijk hoe de belangen van ouders en kinderen gelijklopen: een gsm, of een oudere zus die meegaat, is misschien een vorm van controle en dus van afhankelijkheid, maar dat laat kinderen juist toe om eens naar plaatsen te gaan waar ze zonder die gsm of zonder die zus niet zouden mogen komen (of soms niet zouden durven komen). Dat geldt soms ook voor 'gebracht worden' met de auto: het is vaak door enigszins afhankelijk te zijn dat kinderen een grotere autonomie kunnen verwerven.

Een zekere mate van begeleiding of andere beperkingen van de 'autonomie' van kinderen biedt zowel voor ouders als voor hun kinderen vaak voordelen. Schipperend tussen beschermen en loslaten, tussen geborgenheid en zelfstandigheid, zoeken ouders en kinderen tussenwegen die de voordelen van beide werelden verzoenen.

**Johan MEIRE**

*jmeire@k-s.be*

Onderzoekscentrum Kind & Samenleving\*

Nieuwelaan 63

1860 Meise

02/272 07 59

\* 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](http://www.k-s.be)

## Noten

<sup>1</sup> De verplaatsingsautonomie van kinderen wordt voorts beperkt door veeleer externe factoren die een verplaatsing onmogelijk maken: kinderen missen financiële of logistieke middelen of de wettelijke licenties (rijbewijs), of ze ontberen de nodige kennis of competenties.

<sup>2</sup> De namen van de geciteerde kinderen zijn fictief.

<sup>3</sup> Het rapport van dit onderzoek komt binnenkort op [www.k-s.be](http://www.k-s.be).

<sup>4</sup> Uit de kwantitatieve studie uit het hier besproken onderzoeksproject bleek dat 36% van de Vlaamse kinderen uit het vijfde en zesde leerjaar een gsm hebben, en 76% van de kinderen uit het eerste en tweede middelbaar.

# EVALUATIE TIME-OUTPROJECTEN IN VLAANDEREN

In Vlaanderen lopen een aantal time-outprojecten waarbij jongeren gedurende een korte tijd (twee à acht weken) buiten de school een project doorlopen. Vier van deze projecten worden als experiment gefinancierd<sup>1</sup>. Zij worden uitgevoerd binnen een welzijnsvoorziening en dienen twee doelstellingen te realiseren, nl. de reïntegratie van de jongeren in de school en (2) preventie van schooluitval.

Naast deze vier projecten ontwikkelden zich de laatste jaren her en der in Vlaanderen time-outprojecten. Soms gaat het over gelijkaardige projecten, nl. schoolexterne projecten waarbij de jongere buiten de school wordt begeleid; soms gaat het over schoolinterne projecten waarbij een leerling uit de klas of de school wordt genomen en intern (door een leerlingbegeleider of door een begeleider uit een welzijnsproject) wordt begeleid.

In opdracht van het Departement Onderwijs werd binnen de Vakgroep Sociale Agogiek (UGent) een onderzoek uitgevoerd om dit brede gamma aan time-outprojecten te evalueren (Deceur, Decraene & Vettenburg, 2005). Wij brengen hier een kort verslag over het opzet en de resultaten van dit onderzoek.

## Time-out: een antwoord op probleemgedrag op school?

Directies en leerkrachten worden op school vaak geconfronteerd met situaties waarvoor de bestaande orde- en tuchtmaatregelen onvoldoende antwoord bieden en waarbij de enige mogelijkheid nog lijkt te liggen in het wegzenden van de leerling. Een leerling wegzenden van school heeft heel wat consequenties voor de jongere en voor de school. Zo versterkt een wegzending voor de jongere het risico op afglijden in het 'watervalstelsel' en op een vroegtijdig schoolverlaten. De jongere wordt op die manier ook kwetsbaarder ten aanzien van andere maatschappelijke instellingen (o.a. arbeidsmarkt, justitie) en staat veel zwakker in de samenleving. Ook de school ervaart een wegzending als een falen. Scholen leveren reeds veel inspanningen om probleemgedrag en escalaties van probleemgedrag te voorkomen. Zij realiseren dit door een emancipatorische houding bij de leerkrachten te stimuleren, door de uitbouw van een adequate leerlingbegeleiding, door tal van initiatieven die een leerlinggericht schoolklimaat stimuleren, enz. Sommige situaties escaleren evenwel zodanig dat begeleidende maatregelen niet meer blijken te volstaan en dat de school sanctioneert met orde- of tuchtmaatregelen. Deze maatregelen zijn vaak repressief van aard en houden het gevaar in de geringe binding die deze leerlingen met de school hebben, nog te verminderen. Hierdoor neemt het risico op ernstig probleemgedrag en verdere sociale uitsluiting toe (Vettenburg, 1988, Vettenburg & Huybrechts, 2001).

Een korte onderbreking of time-out kan een antwoord bieden op dergelijke probleemsituaties. Bij schoolexterne time-outprojecten worden jongeren tijdelijk uit de school genomen met als doel de problematische situatie te deblokken en hen na een aantal weken weer terug in het reguliere onderwijs te laten schoollopen. Gelijktijdig wordt met de school gewerkt aan de integratie van de jongere en aan de uitbouw van een preventiebeleid inzake gedragsmoeilijkheden.

In onderwijsmiddelen en ook daarbuiten wordt verondersteld dat een time-outperiode een wegzending en

een (definitieve) breuk met de school kan voorkomen. Heeft een time-out een dergelijk effect? In het onderzoek stond deze vraag centraal. Daarnaast werd ook onderzocht of time-outprojecten een algemeen preventieve doelstelling realiseren, m.a.w. stimuleren zij veranderingsstrategieën bij de scholen ter preventie van schooluitval?

## Theoretisch referentiekader

Het onderzoek vertrok vanuit drie theoretische invalshoeken: maatschappelijke kwetsbaarheid, (wenselijke) preventie en het drielijnenmodel bij leerlingbegeleiding.

### Maatschappelijke kwetsbaarheid

Probleemgedrag op school komt vaak voort uit een foutlopende interactie tussen leerling en school. In het zoeken naar oplossingen dienen beide interactiepolen betrokken te worden. Deze interactionistische visie werd uitgewerkt in de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid en vond in meerdere onderzoeken empirische ondersteuning<sup>2</sup>.

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

In een doorsnee situatie gebeurt het volgende: een kind voelt zich aanvaard en gaat zich hechten aan de leerkracht. Omwille van die persoonlijke band gaat het zich inzetten voor de schooltaken en een hogere status in de klas en de school verwerven. Het naleven van de schooldiscipline, het zich conform gedragen wordt door het kind belangrijk geacht. Het heeft immers veel te verliezen. De persoonlijke relatie met de leerkracht en het engagement in de schooltaken fungeren als een rem op het stellen van probleemgedrag. Leerlingen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen ervaren deze aanvaardende houding niet en worden meestal gestigmatiseerd als minder goede leerlingen. Hierdoor zetten zij zich minder in voor de school-

taken, presteren zij minder en vinden zichzelf onbekwaam. Leerlingen met deze ervaringen hebben weinig redenen om de schooldiscipline na te leven en worden vaak gestraft. Zij zoeken steun bij een peer-group met dezelfde negatieve ervaringen.

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

Onderzoek geeft empirische ondersteuning aan dit model. Negatieve ervaringen op school -en dan vooral een niet-aanvaardende en niet-emanciperende relatie tussen leerling en leerkracht- verhogen het risico op een ongunstige evolutie bij de jongere. De kans neemt toe dat deze jongeren hun toekomstperspectieven reduceren, minder gemotiveerd worden, dat zij zich minder in zetten voor schooltaken en meer probleemgedrag stellen binnen en buiten de school (Vettenburg, 1988, Vettenburg en Huybregts, 2001). Deze bevindingen, aanvankelijk getoetst bij 1689 leerlingen uit het beroepsonderwijs, werden in later onderzoek bevestigd bij een representatieve steekproef (N=4891) van 12-18-jarigen in Vlaanderen (Vettenburg & Huybregts, 2001). Meer nog. In het algemeen hing het probleemgedrag van de leerlingen (in en buiten de school) veel sterker samen met de schoolervaringen dan met de gezinskenmerken. Deze onderzoeksresultaten liggen in de lijn van wat ook elders is gevonden (o.m. Lindström, 1995; Jenkins, 1997).

Voor de onderwijspraktijk betekent deze verklaringgrond het volgende:

- het interactioneel denken houdt in dat bij het zoeken naar oplossingen beide interactiepolen moeten worden betrokken, nl. leerling en leerkracht/school;
- het beschreven proces geeft tevens aan dat het onderwijs een middel in handen heeft om zeer vroeg de spiraal van maatschappelijke kwetsbaarheid om te buigen, nl. door niet te discrimineren op de culturele kenmerken van het gezin. Uit preventief oogpunt vraagt dit naar acties om de cultuur van sociaal zwakke groepen te leren kennen en te waarderen als een cultuurvariant. Schoolexterne organisaties (o.a. jeugdwerk, vormingswerk, maatschappelijk opbouwwerk, integratiecentra, vierde wereldbeweging, enz.) beschikken over een grote know-how. Een samenwerking met deze voorzieningen is dan ook aangewezen;
- van een puur repressieve reactie op probleemgedrag, zoals uitschelden, straf doen schrijven, uit de klas sturen, is weinig gunstig effect te verwachten. Het moeilijke gedrag is dikwijls reeds een uiting van een geringe positieve relatie tussen leerling en school. Een repressief reageren met orde- of tuchtmaatregelen

betekent voor deze leerling een verdere uitstoting en zal de bestaande -geringe- binding nog doen afnemen. Bovendien houdt een repressief optreden ook een actieve stigmatisering in, waardoor de kans op de ontwikkeling van een negatief zelfbeeld toeneemt. Veeleer dient gekozen te worden voor interventies waarbij appèl wordt gedaan op het verantwoordelijkheidsgevoel van de jongere. Ook hier hebben schoolexterne organisaties (o.a. bijzondere jeugdbijstand, jeugdwerk) een ruime know how opgebouwd.

In het licht van de beschreven verklaringgrond biedt wegzending geen oplossing. Integendeel, voor de leerling vergroot het risico reëel dat hij ongekwalificeerd de school zal verlaten, moeilijk werk zal vinden en steeds vaker zal afglijden van de conformeringseisen die de samenleving aan integratie stelt.

### Algemene preventie

In de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid wordt het bindingsproces aanzien als basismechanisme ter voorkoming van criminaliteit. Preventieve maatregelen zullen vanuit dit referentiekader positief dienen in te werken op deze binding om zo het kwetsingsrisico bij alle jongeren te verminderen.

In het onderzoek 'Preventie gespiegeld' (Vettenburg et al., 2003) ontwikkelden wij een referentiekader en bruikbare indicatoren voor algemene preventie. Preventie-initiatieven worden omschreven als "initiatieven die doelbewust en systematisch anticiperen op risicofactoren". Vanuit een sociaal-ethische grondslag -bijdragen tot de opbouw van een sociaal rechtvaardige samenleving- wordt in 'Preventie gespiegeld' ook aangegeven welk soort preventie wenselijk is. Wenselijke preventie werd uitgedrukt in vijf dimensies die samengevat hierop neerkomen:

- radicaliteit. Door opgedane kennis en ervaring te signaleren naar organisaties of beleidsinstanties trachten een probleem- of risicosituatie vroeger te stoppen op de ontwikkelingslijn;
- offensiviteit. Zoveel mogelijk kiezen voor strategieën die de handelingsmogelijkheden van de betrokkenen verruimen tegenover zo weinig mogelijk strategieën die de handelingsvrijheid inperken;
- integraliteit. Niet louter acties opzetten die veranderingen nastreven binnen personen, maar ook veranderingen nastreven in de bredere context of in de ruimere samenleving;
- participatie. Betrokkenen de kans geven om tijdens de verschillende fasen van het project een inbreng te hebben;
- democratisch karakter. Vermijden dat bepaalde deelgroepen binnen de samenleving niet bereikt worden door de preventieve acties.

'Algemene' preventie richt zich, in tegenstelling tot individuele preventie, op een niet-geïndividualiseerde populatie. Algemeen preventieve initiatieven die vanuit een time-outproject naar de school vertrekken, richten zich niet op de -geïndividualiseerde- jongere in time-out maar bv. naar de brede schoolpopulatie.

## Drielijnenmodel in leerlingenbegeleiding

Het is duidelijk dat bij optimaal preventief werken in de school de problemen zullen gereduceerd worden, maar dat er zich desondanks toch nog problemen zullen voordoen. Een juiste aanpak van probleemgedrag vraagt op de eerste plaats een juiste diagnose en analyse van het probleem. Vervolgens dient er ons inziens gekozen te worden voor de minst ingrijpende interventie. Hiermee bedoelen we dat de oplossingsmogelijkheden binnen de school moeten worden onderzocht vooraleer men beroep doet op externe organisaties (Vettenburg, 1988).

Dit wordt geconcretiseerd in het drielijnenmodel. Begeleiding aan een individuele leerling dient in eerste instantie gegeven te worden door de leerkracht (eerste lijn), daarna door een begeleidingsdienst (leerlingenbegeleiding of CLB) binnen de school (tweede lijn) en in laatste instantie door een externe dienst (derde lijn).

Een emanciperende gezagsrelatie tussen leerkrachten en leerlingen, begeleid door een emanciperend schoolklimaat, een positieve leerlingenbegeleiding (zowel naar alle leerlingen als in de aanpak van problemen) en constructieve samenwerking met externe hulp- en dienstverlening kunnen een preventieve werking hebben ten aanzien van gedragsproblemen op school. Deze elementen kunnen vanuit een time-out-project geanalyseerd worden en eventueel het thema worden voor preventieve acties.

## Empirisch luik

Het onderzoek is opgebouwd in drie delen: de inventarisatie, de evaluatie en de registratie. Na een beknopte beschrijving van deze drie delen proberen we de belangrijkste resultaten weer.

### Inventarisatie

In een eerste onderzoeksfase werd een 'inventaris van Vlaamse time-outinitiatieven' opgemaakt. Hiertoe werd een vragenlijst gestuurd naar alle secundaire scholen in Vlaanderen. Naast enkele beschrijvende gegevens (beschrijving van de respondenten, de leerlingenbegeleiding en de samenwerking met externe initiatieven), werd de organisatie van time-outs binnen en buiten de school bevraagd.

Voor het time-outconcept werd na een vooronderzoek volgende beschrijving weerhouden: *elke school wordt geconfronteerd met gedragsproblemen bij leerlingen. Soms escaleert de situatie zodanig dat voor zowel de leerling als de leerkracht een rustpauze nodig is. Als tijdens een dergelijke rustperiode de leerling tijdens de lessen buiten de klas wordt begeleid, spreken we van een time-out. Zo'n time-out kan door een lid van het schoolteam, een CLB-medewerker of door een externe begeleider opgenomen worden en kan zowel binnen als buiten de school plaatsvinden.*

Met andere woorden, er werden vier vormen van time-out onderscheiden:

1. een time-out binnen de school met een lid van het schoolteam (vb. een leerlingbegeleider, klastitularis, leerkracht, enz.)
2. een time-out binnen de school met een CLB-medewerker;
3. een time-out binnen de school met een externe begeleider;
4. een time-out buiten de school.

Per time-outvorm werd nagegaan hoeveel keer ze in het afgelopen schooljaar werd georganiseerd, welke de bepalende keuzecriteria zijn, wat de kenmerken zijn, wat het profiel van de jongeren in time-out is en welke (begeleidings)activiteiten tijdens en na de time-out werden georganiseerd. Afsluitend werd in het kader van de tweede doelstelling van time-out gevraagd of de school naar aanleiding van een time-out initiatieven had genomen ter verbetering van het schoolklimaat.

In totaal antwoordden 382 scholen (37.09%). Deze groep bleek representatief op vlak van stedelijke context en schoolnet. Enkel wat betreft schooltype en onderwijsaanbod vonden we dat het aantal scholen dat buitengewoon onderwijs inricht significant meer vertegenwoordigd is.

### Evaluatie

Op basis van de inventarisatie werden zes bijkomende projecten<sup>3</sup> naast de vier projecten van het experiment<sup>4</sup> geselecteerd. Naast de vier externe time-outprojecten werd gekozen voor nog drie schoolexterne initiatieven en drie schoolinterne initiatieven. Met deze selectie trachtten we een zo breed mogelijke variatie aan time-outprojecten te vatten.

Per initiatief (10) werden twee jongeren (ad random) geselecteerd, één jongere die begeleid werd in time-out in het tweede trimester en één jongere die begeleid werd in time-out in het derde trimester van het schooljaar 2003-2004.

Naast de jongeren (20) werden de betrokkenen bevraagd. Bij de time-outinitiatieven buiten de school<sup>5</sup> waren dit de persoonlijke begeleider van de jongere (14) en de contactpersoon op school (14). Voor het preventieelukkig in het interview werd soms een extra projectwerker (3) bevraagd. In de initiatieven binnen de school<sup>6</sup> werd enkel de persoonlijke begeleider van de jongere (6) geïnterviewd.

Deze halfgestructureerde interviews werden tussen september en november 2004 afgenomen. Hiermee probeerden we ook een globaler zicht te krijgen op de effecten van de time-outinitiatieven op de schoolcarrière van alle begeleide jongeren. Daartoe vroegen we de tien time-outinitiatieven een aantal gegevens samen te brengen over alle jongeren in begeleiding in het tweede en derde trimester van het schooljaar 2003-2004. De vragen peilden naar de schoolsituatie en de ingeschakelde externe hulpverlening bij de start van de time-out, op het einde van de time-out en op 3 november 2004

Tabel 1: betrokken scholen en time-outinitiatieven per onderzoeksfase en time-outvorm

Time-outvormen	inventaris aantal scholen	evaluatie aantal time-outinitiatieven	registratie aantal time-outinitiatieven
- time-out binnen de school met een lid van het schoolteam	357	3	/
- time-out binnen de school met een CLB-medewerker	98	/	/
- time-out binnen de school met een externe begeleider	34	/	/
- time-out buiten de school	137	7	4

### Registratie

Op basis van de registratieformulieren die van april 2001 tot juni 2004 werden bijgehouden door de vier projecten uit de experimenteerfase<sup>7</sup>, werden gegevens geanalyseerd inzake doelgroep, aanmelding, projectverloop en evaluatie van de externe projecten.

In tabel 1 wordt weergegeven op welke en hoeveel time-outvormen de verschillende delen uit dit luik betrekking hebben.

### Resultaten

In wat volgt, gaan we vanuit de resultaten van het empirisch luik (inventarisatie, evaluatie en registratie) per onderzoeksvraag beknopt na wat de antwoorden zijn.

#### - Welke time-outprojecten lopen er binnen en buiten de school? (aantal, beschrijving van type-projecten inzake doelgroep, duur en variatie in duur op leerlingniveau)

Bij aanvang van de inventarisatiefase werd het time-outconcept gedefinieerd. Centraal in deze omschrijving stonden *gedragsproblemen, rustperiode buiten de klas en begeleiding*. Er werden vier time-outvormen onderscheiden: (a) een time-out binnen de school met een lid van het schoolteam, (b) een time-out binnen de school met een CLB-medewerker, (c) een time-out binnen de school met een externe begeleider en (d) een time-out buiten de school.

In de bevraging van alle Vlaamse secundaire scholen vonden we dat iets meer dan de helft van de scholen het afgelopen schooljaar een time-out binnen de school met een lid van het schoolteam organiseerde, een vijfde zette een time-out binnen de school met een CLB-medewerker op, iets minder dan 10% een time-out binnen de school met een externe begeleider en iets meer dan een kwart van de scholen een time-out buiten de school. Binnen de vier vormen zijn evenwel grote verschillen qua duur en spreiding (een time-out buiten de school duurt over het algemeen het langst, is het meest intensief), qua doelgroep (er zitten meer leerlingen uit een technische of beroepsrichting in de time-outs buiten de school), enz.

Uit het evaluatieonderzoek bleek eveneens dat een time-out binnen de school voor de enen ingevuld wordt als een gesprek met de jongere, anderen hebben het over een leerlingenvolgkaart of over een 'groene-kaartensysteem'. Ook binnen de externe time-outprojecten kunnen we meerdere werkwijzen onderscheiden: zo duurt een time-out in één project maximum drie volle dagen, in een ander project wordt een jongere vaak weken begeleid; bij het ene project ligt de

nadruk naast de begeleiding ook op leerinhouden, de ander kiest bewust om geen leerstof te behandelen; bij het ene wordt gewerkt met een vast instapmoment, bij het ander kan men op elk moment instappen<sup>8</sup>.

#### - Welke leerlingen maken gebruik van de time-out-projecten? (sociografische kenmerken; schoolloopbaangegevens als onderwijsvorm, jaren onderwijsachterstand; hulpverleningskenmerken als dossier bij jeugdrechtbank en/of comité bijzondere jeugdzorg)

De resultaten van zowel de inventarisatie, de registratie als de evaluatie (hoewel betrekking op andere groepen jongeren) zijn gelijklopend: de jongeren in time-out zijn gemiddeld 15 jaar oud, de meesten zijn jongens (twee- tot driemaal meer vertegenwoordigd dan meisjes) en zitten in het tweede of derde middelbaar in een beroeps- of technische richting. De grote schoolachterstand en het vele veranderen van school in het lager en secundair onderwijs, laat vermoeden dat heel wat van hen een problematische schoolcarrière achter de rug hebben. Ook het gezin kent specifieke kenmerken: velen komen uit een gebroken gezin. Zo ligt het aantal jongeren uit eenouder- en nieuw samengestelde gezinnen ver boven het gemiddelde. Uit de registratie weten we dat meer dan een vijfde van de jongeren in de time-outs buiten de school een dossier heeft bij het comité bijzondere jeugdzorg en bijna een vijfde een dossier bij de jeugdrechtbank. Bij de gegevens van het inventarisatieonderzoek, dat ook time-outs binnen de school omvat, valt op dat heel veel jongeren bijgestaan worden door een therapeut, psycholoog of psychiater. Het aantal jongeren dat vooraf begeleid werd door een therapeut of huisarts ligt in een time-out buiten de school dan ook zeer hoog. Uit de bevraging van de tien projecten uit het evaluatieonderzoek over de effecten van de time-out van alle jongeren die begeleid werden in het tweede en derde trimester van het schooljaar 2003-2004, leren we dat meer dan een derde vooraf extern werd begeleid.

Uit deze resultaten blijkt eveneens dat een time-out daar doorgaans geen invloed op heeft: bij de ene jongere wordt na de time-out beslist om hulp in te schakelen en bij de andere valt de externe hulp op dat moment juist weg.

#### - Voor welke probleemsituaties wordt een time-out ingericht?

Uit de registratie weten we dat de aanleiding voor een time-out buiten de school veelal schoolgebonden normovertredend gedrag is. In de interviews werden voornamelijk gedragsproblemen genoemd, al dan niet in combinatie met schoolproblemen en spijbelen. Vaak was er sprake van een directe aanleiding of een zoge-

naamde spreekwoordelijke druppel. Het inventarisatieonderzoek geeft meer details: opzettelijk de les storen, brutaliteit t.o.v. een leerkracht, weigeren zich in te passen in het schoolse systeem, de klas verlaten tijdens de les, spijbelen, bedreiging van en vechtpartijen tussen leerlingen zijn de voornaamste probleemgedragingen waarvoor een time-out wordt ingericht. Bij vechtpartijen met een leerkracht, het dealen van drugs en herhaaldelijk probleemgedrag wordt vaker een beroep gedaan op een time-out buiten de school. Bij probleemgedrag zoals stelen en vandalisme wordt veelal naar een time-out binnen de school met een externe begeleider gegrepen.

**- In welke mate realiseren de time-outprojecten de reïntegratie van de jongere in de school? Welk percentage keert terug naar het reguliere onderwijs? Naar dezelfde school, onderwijsvorm en klas?**

Wij bekijken deze vraag enkel ten aanzien van de *schoolexterne* time-outs.

Uit de registratiegegevens blijkt dat de meeste jongeren (56.21%) na afloop van hun time-out terugkeren naar dezelfde school, slechts één jongere vond geen school. 64.55% van alle jongeren volgde opnieuw dezelfde onderwijsvorm, 53.04% keerde naar dezelfde klas terug. Na zes maanden is deze situatie gewijzigd: ongeveer een vijfde van alle jongeren zit nog in dezelfde school, 5.16% vond geen school. Ongeveer 45% volgen nog steeds dezelfde onderwijsvorm, slechts 21% zit nog in dezelfde klas<sup>9</sup> als voor de aanvang van de time-out.

Bij het lezen van deze resultaten is enige voorzichtigheid geboden. Heel wat jongeren worden na de time-out geheroriënteerd en beslissen direct van school te veranderen of beëindigen eerst hun schooljaar en kiezen na de zomervakantie voor een andere school en/of opleiding.

**Tabel 2:** schoolsituatie aan het einde van de time-outperiode en na 6 maanden (absolute cijfers en percentages op basis van de registratiegegevens)

einde time-out	N	%
zelfde school (N=349)	199	56.21
geen school (N=349)	1	0.29
zelfde onderwijsvorm (N=347)	224	64.55
zelfde klas (N=345)	183	53.04
<b>na zes maand</b>		
zelfde school (N=213)	53	24.88
geen school (N=213)	11	5.16
zelfde onderwijsvorm (N=205)	93	45.37
zelfde klas (N=206)	43	20.87

We gingen ook bij elke jongere na hoe het in het nieuwe schooljaar verliep (op 3 november 2004, of 2 maanden na de start van het schooljaar) gesteld was. 26.56% van de jongeren bleef in dezelfde school, meer dan de helft (52.34%) veranderde van school. Drie jongeren veranderden na de time-out van school en zaten het schooljaar erop opnieuw in een andere school. Vier jongeren hadden nog geen school gevonden. Drie jongeren die na de time-out nog geen school hadden, hadden wel een school gevonden. Tien jongeren waren einde leerplicht en waren ofwel werkzoekend of al aan het werk. Eén jongere studeert verder aan de

universiteit. Twee jongeren die voor en op het einde van de time-out geen school hadden, hebben nu wel een school gevonden.

46.09% van de jongeren bleef in dezelfde onderwijsvorm, twee jongeren volgen nu les in een hogere onderwijsvorm dan in het schooljaar 2003-2004. 36.72% van de jongeren veranderde van richting.

21.09% zat het jaar over. 33.59% ging over naar een hoger leerjaar. Drie jongeren startten in het schooljaar 2004-2005 in een lager leerjaar dan het schooljaar ervoor. Dit is te verklaren door een combinatie van een verandering van school en van onderwijsvorm. Het veranderen van leerjaar kon veelal niet worden ingevuld gezien de jongere naar een onderwijsvorm overging met een ander systeem van leerjaren (leercontract, CDO).

**Tabel 3:** situatie aan het einde van de time-outperiode, op het einde van het schooljaar, op 3 november 2004 - absolute cijfers en percentages op basis van de evaluatiegegevens

einde time-out	N	%
zelfde school (N=128)	92	71.88
geen school (N=128)	5	3.91
zelfde onderwijsvorm (N=113)	91	71.09
zelfde richting (N=113)	90	70.31
zelfde leerjaar (N=111)	92	71.88
<b>einde schooljaar 2003-2004</b>		
A-attest (N=105)	40	31.25
B-attest (N=105)	16	12.5
C-attest (N=105)	49	38.28
herinschrijven (N=111)	71	55.47
<b>op 3 november 2004</b>		
zelfde school (N=118)	34	26.56
geen school (N=118)	4	3.13
zelfde onderwijsvorm (N=100)	59	46.09
zelfde richting (N=98)	51	39.84
zelfde leerjaar (N=73)	27	21.09

**Hoe beleven jongeren de time-outperiode? Welk veranderingsproces bracht het bij hen teweeg?**

Hoe jongeren de time-out beleven en welk veranderingsproces het bij hen teweeg bracht, werd nagegaan in de evaluatiefase. Tussen de externe en interne time-outs zijn evenwel heel wat verschillen. Niet alleen zit de structuur anders in elkaar, ook de doelgroep, methodieken, enz. verschillen. De evoluties bij de interne time-outs zijn veelal een stuk minder uitgesproken positief dan bij de externe time-outs. Toch is het moeilijk hier een eenduidig beeld van te geven, omdat ook onderling heel wat verschillen waarneembaar zijn. In wat volgt, willen we ons dan ook beperken tot de effecten en evoluties bij de jongeren in een externe time-out.

De time-out wordt door de jongeren veelal positief beoordeeld: ze vinden het goed dat naar hen wordt geluisterd, dat rekening wordt gehouden met hun mening, ze houden er heel wat goeie herinneringen aan over, enz. Op de evoluties van de jongeren zijn we uitgebreid ingegaan. Zo blijkt dat de time-out de meest gunstige invloed heeft op hun schoolbeleving en schools

functioneren: de jongeren presteren beter, voelen zich wat beter op school, de time-out versterkt de manier waarop ze naar zichzelf als leerling kijken (academisch zelfconcept) en beïnvloedt hun beweegredenen om naar school te gaan -meer jongeren gaan nu naar school om een diploma te halen. Minder, maar toch opvallend, is het positief effect op de gezinsrelaties: jongeren voelen zich beter thuis en kunnen beter met vader en moeder opschieten. Op het vlak van vrije tijd en vriendschapsrelaties stellen we beperkte veranderingen vast. Veel jongeren hebben wel vrienden die al één of meerdere keren met politie en justitie in contact zijn gekomen. Naast een problematische schoolcarrière en gezinssituatie hebben vele jongeren dus ook problematische vriendschapsrelaties. De time-out zorgt er bij een aantal jongeren voor dat ze naast de delinquente vrienden ook andere, 'niet-delinquente' vrienden maken en wat meer afstand nemen van de vroegere vrienden. Bij een paar jongeren fungeerde de time-out als katalysator om als vrijetijdsbesteding (terug) in een vereniging te stappen. De meeste jongeren evolueren tijdens de time-out positief op hun werkpunten. Het valt op dat de meeste jongeren het gedrag waarvoor ze zijn aangemeld, niet stellen gedurende hun time-out. Toch blijken sommigen (enkele weken) na de terugkeer op school het probleemgedrag toch nog te stellen. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de jongere de relatie met de leerkrachten meer als een manipulerende gezagsrelatie beoordeelt (vier ervaren machtsrelatie, dertien niet uitgesproken gezagsrelatie, twee neutraal), terwijl deze met de begeleider als een emanciperende gezagsrelatie. Dit suggereert dat er tijdens de time-outperiode niet enkel aandacht moet zijn voor (veranderingen bij) de jongere, maar ook voor de school en de leerkrachten.

Jongeren evolueren doorheen de time-out positief op vlak van toekomstvisie en zelfbeeld. Op het moment van de bevraging blijken de jongeren zich doorgaans redelijk goed te voelen. Dit gevoel zou vooral tijdens de time-out zijn gegroeid. Ook over hun sociale vaardigheden zijn ze optimistisch. Projectwerkers stellen veel vaker een positieve vooruitgang vast: volgens hen ligt bij sommigen aan de start van de time-out het zelfbeeld beneden alle peil en werd dit opgekrikt tijdens de time-outperiode. Ook over de positieve evolutie in de sociale vaardigheden zijn zij heel positief en opvallend positiever dan de jongeren zelf. Ook leerkrachten bevestigen veelal dit verhaal.

Uit de registratiegegevens (enkel bij de vier projecten uit het experiment) weten we dat vanuit de perceptie van de projectwerkers de jongeren, hun gezin en school positief evolueren. Bij de jongere is dit het meest uitgesproken op vlak van toekomstvisie, bij het gezin op vlak van betrokkenheid van de ouders en bij de school op vlak van houding t.a.v. de doelgroep.

**- Verhogen de time-outprojecten de preventieve werking van de school? Welke veranderingsstrategieën werden gebruikt door de projecten?**

Dat time-outprojecten individueel preventief werken ten aanzien van schooluitval bij de jongeren die ze begeleiden, mag uit het bovenstaande duidelijk blijken. Dit niet enkel door de begeleiding van de jongere op

zich maar ook door tal van acties gericht op de context van de jongere (school, ouders, externe organisaties, medeleerlingen, vrije tijd, enz.). Daarnaast werden ook acties ondernomen met het oog op het voorkomen van dreigende schooluitval bij alle leerlingen.

Voorbeelden van algemene preventieve acties opgenomen door de time-outprojecten, zijn:

- **Klasvormingen.** Tijdens dergelijke vormingen wordt samen met een 'mogelijke risicoklas' een gezamenlijke activiteit opgezet. De leerlingen uit de klas leren elkaar op een andere manier kennen, tijdens kleine groepsoefeningen kan men gemakkelijk problemen opsporen en daarop anticiperen, enz. Het verloop van zo'n dag ligt dan ook niet helemaal vast, maar wordt altijd afgesloten met een etentje waarop leerkrachten en leerlingen elkaar op een informele manier kunnen ontmoeten en leren kennen.
- **Klasprojecten.** Deze projecten worden georganiseerd op vraag van de school in één klas of een deel van de school. Meestal volgt de aanvraag van een school nadat één of meerdere leerkrachten hebben aangevoeld dat er 'iets' fout loopt in de groep: vb. pestgedrag, klikjesvorming, uitsluiten van bepaalde klasgenoten, enz. Een time-out biedt op dat moment geen oplossing omdat het probleem inherent is aan de groep. Het kan zijn dat deze 'negatieve sfeer' uiteindelijk uitmondt in een time-out, maar dan wordt slechts één leerling begeleid. De basis van het probleem, namelijk het groepsfunctioneren, wordt dan niet aangepakt. In een klasproject gaat men aan de slag met de volledige groep. Klasprojecten zijn iets specifieker dan klasvormingen. Bij klasprojecten heeft het 'probleem' zich al getoond. Bij klasvormingen hangt het 'risico' in de lucht.
- **Vormingspakketten voor leerkrachten** bevatten handvatten voor de aanpak van (probleemgedrag van) jongeren. Aan de scholen waarmee wordt samengewerkt in het kader van time-out wordt een vormingsaanbod gedaan naar leerkrachten. Voorwaarde is dat een groep leerkrachten uit dezelfde school kan worden samengesteld. Anderhalve dag komt een groepje van ongeveer acht leerkrachten de vorming volgen. De locatie is het time-outproject zelf. Eigen aan het vormingspakket is de voortdurende koppeling tussen theorie en praktijk (de praktijk van de betreffende leerkrachten zelf).
- **Het opstellen van een attitudelijst** kan ervoor zorgen dat alle leerkrachten in hun aanpak op één lijn staan. Deze lijst werd opgesteld in een school waar er in één klas er constant problemen voorkwamen. Na een gesprek met de directie woonde een time-outbegeleider een aantal lessen in deze klas bij en voerde een gesprek met enkele leerkrachten over de problemen, de mogelijke oorzaken en mogelijke oplossingen. Daaruit kwamen een aantal thema's aan bod die met de directie werden besproken. Er werd geopteerd om het thema 'afspraken en regels' te bespreken met alle leerkrachten met de bedoeling met alle medewerkers op school op één lijn te

staan en duidelijkheid te scheppen in verband met de mogelijke sancties. Samen met de leerkrachten werd een attitudelijst opgesteld die alle te verwachten attitudes bij de leerlingen bundelt. Nadien werd deze lijst ook opgenomen in het rapport van de leerlingen.

Deze acties verhogen de knowhow bij leerkrachten i.v.m. de leefwereld van jongeren, over het werken met moeilijke leerlingen, over het voorkomen van escalerend gedrag, enz. Deze kennis en vaardigheden kunnen leerkrachten later in andere klassen gebruiken.

## Besluit

Time-outprojecten hebben een meerwaarde voor jongeren wiens schoolloopbaan dreigt vast te lopen. De combinatie van een rustperiode, een intensieve begeleiding en vormingsactiviteiten zorgt ervoor dat de negatieve spiraal van gedragsproblemen op school doorbroken wordt en dat er geen wegzending komt. Niet alleen bij de jongere, maar ook bij de school en het gezin zijn positieve evoluties vast te stellen. De cijfergegevens uit de registratie en bevraging van de projecten geven bovendien aan dat deze tendens zich ook doorzet gedurende de maanden na de time-out.

Het positieve effect heeft ongetwijfeld te maken met een veelheid van factoren en met de inzet van verschillende actoren. Zowel jongeren, ouders, leerkrachten, CLB- en projectwerkers werken samen aan de reïntegratie. Belangrijk in dit proces is dat de jongere als volwaardig persoon wordt benaderd en positieve stimulering en groeimogelijkheden krijgt. De time-outwerkvorm vormt hierin een zeer sterke troef.

De preventiedoelstelling, nl. veranderingsgericht werken naar de scholen zodat op termijn minder leerlingen probleemgedrag stellen en bedreigd worden door schooluitval, verliep binnen de projecten moeizamer, maar kende wel enkele belangrijke aanzetten. Algemeen preventief werken impliceert dat de oorzaken -die vaak ook maatschappelijk structureel gebonden zijn- worden aangepakt. Veranderingsgericht werken vraagt veel tijd en energie en geeft geen resultaten op korte termijn. Het blijft wel een belangrijke doelstelling, anders blijft het 'dweilen met de kraan open'. Bij de verder implementatie van de time-outprojecten in Vlaanderen wordt dit een bijzonder aandachtspunt.

**Evelyne DECEUR**  
**Nicole VETTENBURG**  
**Saskia DECRAENE**

Contactpersoon: N. Vettenburg,  
Vakgroep Sociale Agogiek,  
H. Dunantlaan, 2, 9000 Gent

## Bibliografie

- DECEUR, E., DECRAENE, S. & VETTENBURG, N. (2005). *Evaluatieonderzoek Time-outprojecten in Vlaanderen*, Vakgroep sociale agogiek, UGent, 186p. + bijlagen
- JENKINS, P.H. (1997), School delinquency and the school social bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 337-367.
- LINDSTRÖM, P. (1995), *School Context and Delinquency. The Impact of Social Class Structure and Academic Balance*, Stockholm, Department of Sociology, University of Stockholm.

- MICHEL, M.T. & DEZEURE, J. (2002). Koïnoor: Time-outwerking regio Leuven, *Welwijs*, 4, 28-31.
- VAN DE MERCKT, K. (2002). Time-outprojecten en integrale jeugdhulpverlening. *Welwijs*, 13, 1-32.
- VETTENBURG, N., WALGRAVE, L. & VAN KERCKVOORDE, J. (1984). *Jeugdwerkloosheid, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Antwerpen/Arnhem, Kluwer/Gouda Quint.
- VETTENBURG, N. (1988). *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid. Een theoretisch en empirisch onderzoek in het beroepsonderwijs*. Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, doctoraatsverhandeling.
- VETTENBURG, N. (1999). 'Binding' is het sleutelwoord. Een criminologische benadering van geweld op school, *Caleidoscoop*, 6, 16-19
- VETTENBURG, N. & HUYBREGTS, I. (2001). *Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het antisociaal gedrag bij leerlingen*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, p. 219 + bijlagen.
- VETTENBURG, N., BURSSSENS, D., GORIS, P., MELIS, B., VAN GILS, J., VERDONCK, D. & WALGRAVE, L., (2003). *Preventie gespiegeld. Visie en instrumenten voor wenselijke preventie*. Heverlee: Lannoo campus.
- VETTENBURG, N., & VANDEWIELE, B. (2003). *Time-outprojecten met schoolvervangende programma's*, Brussel: Koning Boudewijnstichting, 112p.
- VETTENBURG, N., VANDEWIELE, B., DECEUR, E. & DECRAENE, S. (2004). Time-outprojecten, Verslag van een experiment in Vlaanderen, *Welwijs*, 4, 27-33
- VETTENBURG, N. (2005). 'Maatschappelijke kwetsbaarheid' en 'Preventie': relevante denkkaders voor eigen werking en samenwerkingsinitiatieven, *Welwijs*, 1, 3-10.

## Noten

- <sup>1</sup> Voor de situering en beschrijving van dit experiment, zie: Vettenburg en Vandewiele (2003) en Vettenburg, Vandewiele, Deceur en Decraene (2004).
- <sup>2</sup> Deze theorie werd in een eerste versie geformuleerd in Vettenburg, Van Kerckvoorde & Walgrave (1984) en kreeg sindsdien empirische ondersteuning in meerdere onderzoeken uitgevoerd binnen de Onderzoeksgroep jeugdcriminologie (K.U.Leuven). Voor meer informatie hierover, zie: Vettenburg in *Welwijs*, 2005, 1, 3-10.
- <sup>3</sup> Time-out Sint Niklaas, Albezon (herstelgerichte weerbaarheidsprojecten) Gent, CDO Kortrijk, BuSO Speciale Beroepsschool Antwerpen, KTA Hasselt, Stedelijke Handelsschool Turnhout.
- <sup>4</sup> Arktos Antwerpen, S.W.O.B. Brugge, On@break Gent, Koïnoor Leuven.
- <sup>5</sup> Koïnoor, on@break, S.W.O.B., time-out Arktos Antwerpen, Albezon, CDO Kortrijk, time-out Sint-Niklaas
- <sup>6</sup> BuSO Speciale Beroepsschool Antwerpen, KTA1 Hasselt, Stedelijke Handelsschool Turnhout
- <sup>7</sup> Deze registratieformulieren werden ontwikkeld tijdens de opvolging van het experiment door de vzw Majong in opdracht van Koning Boudewijnstichting, zie: Vettenburg en Vandewiele, 2003.
- <sup>8</sup> Zie beschrijving in: Vettenburg, e.a. (2004).
- <sup>9</sup> De gegevens dienen met de nodige voorzichtigheid te worden gehanteerd, aangezien 'klas' door de respondenten niet eenduidig werd geïnterpreteerd (zelfde klasgroep versus leerjaar).



# ”DOOR DE BRIL VAN OUDERS”

## Een denk- en doeboek voor gemotiveerde scholen en leerkrachten in het basisonderwijs

Onderwijs is een heel belangrijk maatschappelijk gegeven. Elke dag weer staan vele leerkrachten klaar om kinderen en jongeren te begeleiden, om hen de kansen en uitdagingen aan te bieden waar ze recht op hebben.

Het *gelijke onderwijskansendecreet* bepaalt de lijnen waarbinnen dit moet en kan gebeuren. Alle kinderen moeten niet alleen een aantal basisvaardigheden onder de knie krijgen, het is ook de bedoeling dat zij door elkaar en door hun leerkrachten geïnspireerd en gevormd worden in hun latere sociale rol en identiteit.

Een goede en warme leerkracht zijn, een school leiden zodat het een werkbare en leuke plek is voor alle betrokkenen, het is geen makkelijke opdracht.

Daarom zoeken (gelukkig) steeds meer scholen naar partners om hen hierbij te helpen. In deze tijden van inspraak en participatie, zijn *de ouders* van de kinderen vrij belangrijk. Scholen gaan op zoek naar zinvolle en actieve werkvormen om hen te betrekken bij hun werking. Maar, dit is niet altijd evident en voor bijna alle scholen betekent dit dus een uitdaging en een extra inspanning.

Scholen die geconfronteerd werden met een ”veranderd ” publiek, of scholen met een kansarm en/of allochtoon publiek zitten vaak met de vingers in het haar omdat ze niet altijd weten hoe ze zaken (anders?) kunnen aanpakken. Ze komen vaak in een neerwaartse spiraal terecht doordat de noodzakelijke communicatie tussen leerkrachten en ouders, stopt of vrij moeizaam verloopt.

Eigenlijk heeft een school steeds twee mogelijkheden:

- De school houdt zich vast aan hoe het altijd geweest is. Het is aan het ’publiek’ om zich hier al dan niet goed bij te voelen.
- De school gaat op zoek naar alternatieven. Zij stelt zich open om de eigen werking in vraag te stellen en aan te passen waar nodig en mogelijk.

Wij geloven erin dat, indien er voor het tweede gekozen wordt, dit de opstart betekent van een - soms langzaam - veranderingsproces. Het schoolteam krijgt inzichten, het verruimt zijn visie en voelt zich steeds meer bereid en capabel om van aanpak te veranderen. Dit alles heeft effect op de houding en werking ten aanzien van hun publiek. Kinderen en hun ouders overwinnen makkelijker hun eigen drempels en participeren actiever en positiever dan ervoor.

Een school kan dit proces alleen op poten zetten, of kiezen voor een samenwerking met een buitenschoolse partner. Meestal levert dit laatste een versterkte kans op om samen een proces van vernieuwing, van verandering te realiseren.

Gedurende drie jaar was Intercultureel Netwerk Gent (ING) betrokken bij een project rond ouderparticipatie. Dit project liep in samenwerking met twee buurtscholen van het basisonderwijs, gelegen in een wijk met een belangrijke groep allochtone gezinnen.

De uitgebreide verslagen van dit project dienden als basis voor de publicatie ’Door de bril van ouders’. Jan De Mets en Brigitte Hemmerijckx vulden de verslagen aan met verrijkende en inspirerende tips, visie en ideeën, gedistilleerd uit verhalen en getuigenissen uit andere basisscholen, van Vlaamse en Turkse ouders en enkele onderwijsdeskundigen. De doelstelling was immers om scholen te inspireren en verder te helpen bij het zoeken naar werkbare vormen van ouderparticipatie, van het toegankelijker maken van de eigen school. Dit alles werd verwerkt tot een soort handleiding of leidraad voor al wie die zoektocht aanvat.

Deze publicatie wil dus een bijdrage leveren aan die scholen die zich klaar voelen om hiervoor te kiezen.

De titel van het boekje geeft de teneur aan: kijken door de bril van ouders. Pas als je weet wie de ouders zijn en hoe divers die doelgroep is, als je weet wat je

als school wilt bereiken met hun inbreng, kun je de brug maken. Dat levert boeiende en verrijkende ervaringen op, voor alle betrokkenen.

Hieronder volgt wat meer uitleg over het geheel.

## Motivatie voor de publicatie

Onderwijs is, zoals eerder vermeld, altijd al een heel belangrijk gegeven geweest in onze maatschappij. Het is de plaats waar kinderen en jongeren de basisvaardigheden aangeleerd krijgen waarmee zij voor zichzelf een weg kunnen banen in hun eigen leven. Elke dag weer staan er vele leerkrachten klaar om hen de kansen te bieden waar zij recht op hebben. En dat is een hele opdracht want het gaat al lang niet meer alleen over leren rekenen en schrijven, het gaat ook over leren omgaan met zichzelf en elkaar, met de actualiteit, met cultuur, enz., kortom met de wereld. Kinderen en hun leerkrachten zijn dus de hoofdrolspelers in het onderwijsspel.

Daarnaast zijn er de ouders van de kinderen. Meer dan vroeger wordt er binnen vele scholen nagedacht over de rol en de plaats van ouders. Waar kunnen of moeten zij een rol spelen, wat wordt precies van hen verwacht en hoe kan je daar, als school, als leerkracht duidelijk over communiceren? Op al deze vragen wilden wij in de publicatie een paar antwoorden bieden.

## Korte geschiedenis van het project rond ouderparticipatie

Zoals in de publicatie te lezen valt, hebben wij een aantal jaar terug een project rond de participatie van ouders uitgevoerd in samenwerking met twee basisscholen in de buurt waar we als organisatie toen werkzaam waren.

Hoewel de leerpunten uit dit project voor alle scholen en alle ouders van toepassing kunnen zijn, willen wij toch vermelden dat de scholen waar wij mee hebben samengewerkt, scholen zijn waar het percentage allochtone leerlingen hoog is. Sommigen noemen deze scholen "concentratiescholen". Dit is een term die wij liever niet gebruiken omdat dit een heel negatief gevoel oproept. De associatie met "probleemscholen" wordt nl. te vlug gemaakt en dit vinden wij een blamage aan het adres van al die scholen die het goed willen doen en daar ook in slagen. Wij prefereren dus deze scholen geen specifieke naam te geven. Een school is een school, los van het publiek dat zij aantrekt.

In de **missie van Intercultureel Netwerk Gent** zijn er twee grote beleidssporen terug te vinden. Wij willen enerzijds werken aan inspraak en participatie van de doelgroep, wij willen dus te weten komen wat er bij hen leeft (onze doelgroep = etnisch culturele minderheden). Anderzijds willen wij diensten en organisaties (inclusief scholen) bewustmaken van hun toegankelijkheidsdrempels en we stimuleren of ondersteunen hen in hun interculturaliseringsproces.

Het project rond ouderparticipatie sloot hier perfect bij aan: een werking opstarten met ouders om samen met hen én de school te zoeken naar een grotere toegankelijkheid.

Omdat we dit project dus als een belangrijke opdracht beschouwden, én omdat we geloofden in een projectmatige én procesmatige aanpak, werden hier voldoende middelen voor uitgetrokken. Er werden drie mensen, samen goed voor twee voltijdse equivalenten, voor drie jaar ingezet.

Qua doelgroep, wilden we ons vooral richten tot de "moeilijker bereikbare" ouders; ouders die minder uit zichzelf naar de school toe stapten, die er minder zichtbaar waren.

We kozen voor de methodiek van het opbouwwerk, dit betekende dat er per school een vaste groep ouders (moeders) werd samengesteld waarmee dit proces verder zou doorlopen worden.

Er was vooraf een uitgebreide projectvoorbereiding gebeurd, waardoor er duidelijke projectdoelen en acties omschreven waren. De grote doelen in dit project waren:

- ouders **versterken in hun positie** binnen de school en
- de **communicatie en informatie** tussen ouders en school optimaliseren.

Aan deze doelstellingen werd gewerkt via de opzet van een gestructureerd overleg met de ouders én de school. Een belangrijke voorwaarde hierbij is dat je er als welzijnspartner in slaagt om het vertrouwen te winnen van alle betrokkenen. Dat vertrouwen kun je niet afdwingen, dat moet je krijgen of verdienen tijdens de looptijd van de samenwerking.

Met **de ouders** praatten we over wat er volgens hen goed liep, maar ook over wat er volgens hen moeilijk liep. We zochten samen met hen naar mogelijke oplossingen en zetten dit om in constructieve voorstellen.

De voorstellen zoals zij ze formuleerden, werden door ons meegenomen naar het maandelijks overleg met **de school**. Daar werd telkens bekeken en overlegd in hoeverre er rekening gehouden kon worden met deze voorstellen.

- De ouders ontdekten dat ze veelal niet alleen stonden met hun bezorgdheden, en dit gaf hen een versterkt en positief gevoel.
- De scholen kregen hierdoor alleszins de kans om te weten te komen wat er bij de ouders leefde, wat voor hen drempels waren om aan bepaalde schoolinitiatieven al dan niet gevolg te geven.

Een (vrij klassiek) voorbeeld:

Oudercontacten: de school gaf aan dat er te weinig ouders naar het oudercontact kwamen. De ouders gaven hiervoor volgende redenen op:

- **Taalproblemen**: niet alle ouders spraken voldoende Nederlands, de regelingen i.v.m. de inzet van een tolk waren niet altijd duidelijk of mogelijk. De ouders durfden dit probleem ook niet altijd zelf aan te kaarten.

- *Moelijk tijdstip*: tijdens de periode van het project en de bevraging over dit gegeven, was er een oudercontact georganiseerd tijdens de Ramadan. Dit is voor moslim-ouders een vrij moeilijke periode om zich vrij te maken op het voorziene uur (na schooltijd).
- *Negatieve houding over hun kind*: sommige ouders hadden in het verleden negatieve ervaringen opgelopen in gesprekken over hun kind. Wat ze te horen kregen, en vooral de manier waarop ze werden aangesproken, had hen tegengehouden om naar het oudercontact te gaan.

Waar er voor de eerste twee punten relatief makkelijk een oplossing kon worden gezocht, was het duidelijk dat vooral het laatste een moeilijker werkpunt was, want dat ging over houding. Dergelijke zaken kunnen niet op een-twee-drie worden opgelost. Er moet gewerkt worden aan een **verruimde visie, naar een bewustwordingsproces ten aanzien van de verschillende achtergronden van ouders, of dus ten aanzien van hun diversiteit**.

Daarvoor heb je een visie nodig, een visie waar je verder kan op werken in de dagelijkse praktijk.

Hieronder enkele belangrijke elementen uit onze visie.

### 1) Ouders, een divers publiek

Elke school heeft een eigen publiek. Dit is een gegeven dat mee bepalend is voor het profiel van de school. In de ene school is er al **meer diversiteit** aanwezig dan in de andere. Voor alle duidelijkheid, het begrip diversiteit is **geen synoniem voor verschil in cultuur en / of etniciteit**, maar kan ook slaan op verschil in sociale achtergrond, in opvattingen, in leeftijd, in kennis, enz. "Dé ouder" is dus een begrip dat niet bestaat. Net zomin als dé leerling of dé leerkracht trouwens.

Het grote voordeel van omgaan met diversiteit is net dat iedereen zich in zijn uniek zijn, in zijn anders-zijn, gerespecteerd kan voelen.

Of iemand in staat is om te gaan met diversiteit, ontdek je aan zijn houding.

Gedurende de hele looptijd van het project, werd het element van "houding" telkens meegenomen bij beide scholen. We leerden nl. dat dit een niet te onderschatten gegeven is. Er zijn vele (grote en kleine) elementen die hierbij een rol kunnen spelen.

Het uiterlijk van iemand bv. of de manier van praten of kijken, sommige verhalen of roddels over iemand, vooroordelen ten opzichte van bepaalde groepen, enz. bepalen mee de houding van de "tegenpartij" in elke vorm van communicatie.

Vele mensen die werken in het onderwijs of de welzijnssector, komen uit een ander milieu dan het publiek waar ze soms mee te maken krijgen. Zeker in het begin van hun loopbaan kan dit zorgen voor confronterende situaties.

Een aantal zaken worden, doordat ze 'anders' zijn, doordat ze niet 'herkend' worden, niet begrepen of zelfs veroordeeld. Er wordt dus gewerkt met een soort

- onzichtbare - maatstaf, een maatstaf van de middenklasse.

Bijvoorbeeld: ouders moeten hun kinderen helpen bij huiswerk, ouders moeten zorgen voor een veilige, warme en leerrijke leeromgeving voor hun kind.

Als je van daaruit vertrekt, omdat dat volgens jezelf de norm is, kan dit in de realiteit een aantal frustraties opleveren.

De kunst is dus om verder te kijken dan dat; hoe ziet de leefwereld van sommige kinderen er daadwerkelijk uit? Hoe komt het dat sommige ouders niet verschijnen op de infoavond? Als je daarnaar op zoek gaat, vanuit een warme interesse en met een open vizier, kom je soms tot verhelderende antwoorden en inzichten.

Omgaan met diversiteit, betekent vertrekken - of *le-*ren vertrekken - vanuit een positieve houding ten aanzien van wat als *anders* ervaren wordt. Het is een gevoel dat van binnen moet komen, dat **echt** moet zijn, en dat is niet altijd even makkelijk.

*Eén van mijn collega's volgt momenteel een opleiding bij het VSPW (Vormingscentrum voor Sociaal en Pedagogisch Werk) hier in Gent en ik kreeg onlangs een deel van haar cursus onder ogen. De volgende paragraaf frappeerde me:*

*We spreken over **pseudo-acceptatie** wanneer men doet alsof men geïnteresseerd is in de ander, terwijl dit in feite niet het geval is. Ware gevoelens kunnen zelden verborgen blijven. Echte gevoelens worden griezelig goed aangevoeld."*

Een vraag die zich hierbij opdringt is, wie moet of kan het voortouw nemen in het aannemen van een open houding ten aanzien van diversiteit op school?

Uitgaande van het feit dat leerkrachten de professionals zijn, zich in de sterkste positie bevinden binnen de school, én het principe alles is 'actie en reactie' (= je krijgt wat je geeft), is het volgens ons het meest haalbaar om als leerkracht zelf de aanzet, het goede voorbeeld als het ware, te geven.

Dit betekent niet dat we vinden dat ouders of kinderen geen enkele verantwoordelijkheid hebben over hun gedrag en/of houding, integendeel. Maar ouders zijn met meer en de diversiteit in hun achtergronden, verwachtingen en mogelijkheden is meestal vrij groot en daarom een stuk minder grijpbaar.

Het betekent dus dat het minder realistisch is om er - zomaar - van uit te gaan dat alle ouders, ongeacht hun achtergrond en verleden, een open en constructieve houding vertonen. Maar, door hen te benaderen vanuit een positieve en respectvolle houding, krijg je in de meeste gevallen hetzelfde terug.

**"Het verbeteren van de wereld, begint meestal bij jezelf."**

Een sleutel daartoe is: telkens nadenken over de manier waarop je ouders aanspreekt, hoe je letterlijk én figuurlijk naar hen kijkt, **hoe** je over hun kind spreekt enz. En je daarbij afvragen hoe je zelf zou willen benaderd worden... Denk en handel dus zo veel mogelijk empathisch; kruip in hun huid, kijk door hun bril...

Dit is meteen ook de verklaring van de keuze van de titel voor onze publicatie.

De **grote oproep** die wij dus willen doen is: als een school het belangrijk vindt dat ouders op de een of andere manier participeren op school, weet dan dat je als school voldoende toegankelijk moet zijn voor hen.

Geef hen een welkomgevoel, respecteer hen in hun individuele eigenheid en vertrek telkens weer vanuit het gegeven dat zij hun kind graag zien en er het beste voor willen.

## 2) Beleidskeuzes maken

Naast omgaan met de diversiteit van ouders, is er nog een belangrijk gegeven, nl. omschrijf op teamniveau zoveel mogelijk wat precies bedoeld wordt met "ouderparticipatie". De begrippen *ouderparticipatie* en *ouderbetrokkenheid* worden om te beginnen, vaak door elkaar gebruikt. Toch is er een bepaald onderscheid te maken tussen ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie.

### Ouderbetrokkenheid

Volgens ons zijn er hier 2 grote invalshoeken:

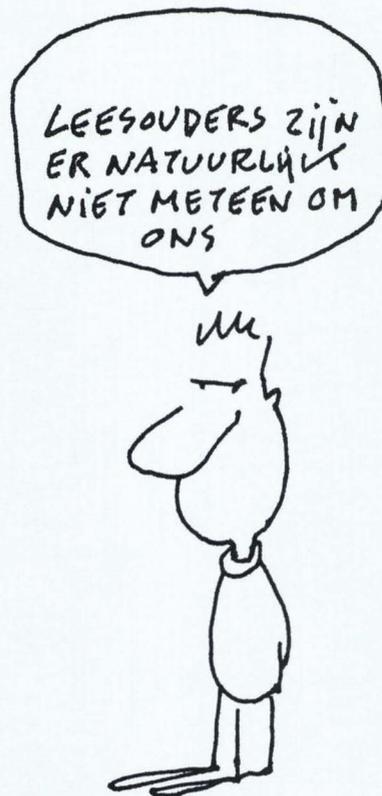
- welbevinden van het kind: ouders zien hun kind graag en zijn geïnteresseerd in zijn doen en denken, zowel thuis als op school. Kortom, ze dragen zorg voor hun kind en geven het de liefde en aandacht die het verdient;
- onderwijsondersteuning: ouders ondersteunen hun kind in "het schoolse gebeuren"; dit kan betekenen: het agenda en het rapport nakijken, huistaken opvolgen of zelfs een stukje begeleiden, kinderen stimuleren om boeken te lezen, naar het oudercontact gaan, enz. Deze vorm van betrokkenheid zou je ook de "schoolbetrokkenheid" kunnen noemen. Belangrijk hierbij te vermelden is dat ouders niet altijd dezelfde mogelijkheden hebben. De vorm van schoolbetrokkenheid die ze vertonen, wordt meebepaald door hun eigen opleidingsniveau of hun opgedane levenservaring.

Daarnaast is er het begrip: "ouderparticipatie"

Voor de uitklaring hiervan denken we dat het beter is te vertrekken vanuit de kant van de school; een school verwacht van ouders meestal een zekere schoolbetrokkenheid. Dit kan een vlag zijn die vele ladingen dekt; het kan gaan over: mee-doen, mee-weten, meedenken, mee-beslissen, enz.

De vorm van participatie die nagestreefd wordt, wordt best op teamniveau uitgeklaard en besproken: wat zijn onze verwachtingen, wat zijn onze grenzen en mogelijkheden?

Willen wij dat ouders mee-doen en zich opgeven voor de gebruikelijke hand- en spandiensten (hulp bij feest-



jes)? Willen wij dat ze mee-weten en bv. inzicht hebben in de agenda en het rapport van hun kinderen? Mogen ze ook mee-denken over bv. discipline op school? Willen wij dat ze in de klas komen telkens als ze een vraag hebben of simpelweg een kort gesprekje willen voeren? Niet elke school en niet elke leerkracht denkt daar hetzelfde over.

We pleiten er dus zeer sterk voor om daar vanuit de school een beleid rond te bepalen, een beleid dat daarenboven het best afgestemd wordt op de mogelijkheden van het schoolpubliek in het algemeen. In de meer dagelijkse contacten, op de mogelijkheden van elke individuele ouder.

Een laaggeschoolde ouder kan misschien geen lees-ouder worden, maar kan misschien wel mooie verhalen vertellen. Een ouder die geen spontaan contact opneemt met een leerkracht, heeft misschien wel zicht op hoe het kind zich thuis gedraagt en met welke verhalen het thuis komt. Deze informatie kan voor een leerkracht belangrijk zijn, want ouders kunnen vanuit hun deskundigheid over hun kind een belangrijke bijdrage leveren als er bv. conflicten zijn op school tussen bepaalde kinderen. enz.

Een pleidooi voor maatwerk dus, om de kans op frustraties en teleurstellingen, aan beide kanten, te verkleinen.

Een randvoorwaarde hiertoe is de bereidheid / openheid om je ouderpubliek te leren kennen; spreek hen aan op hun sterktes, niet op hun zwaktes.

Tot daar voor wat betreft onze visie inzake de diversiteit van ouders en de vereiste om op schoolniveau een beleidskeuze te maken voor "ouderparticipatie".

### *Samenwerken met welzijn?*

*Het is aan de school om na te gaan in hoeverre zij het zinvol vindt om op dit punt samen te werken met een welzijnsorganisatie. Uit onze ervaring kunnen wij alleen maar zeggen dat dit meestal leidt tot een verruiming van visie en aanpak.*

*De kritische succesfactor in een goede samenwerking is **vertrouwen** hebben in elkaar. We gaven het al eerder aan, vertrouwen is iets dat je niet kan afdwingen, dat moet je verdienen.*

*Belangrijk hierbij is:*

- *het respecteren van de respectievelijke deskundigheid;*
- *de openheid en duidelijkheid in de communicatie over de visie, de uitgangspunten, de verwachtingen.*

*Achteraan in het boek vermelden wij een lijst met mogelijke partners, maar dit is vooral een lokaal te bepalen kwestie.*

### **3) Ouderparticipatie versus de schoolresultaten van de kinderen?**

Nog een laatste punt waar ik graag wil op ingaan.

Een stelling die we vaak terugvinden in vele onderzoeken is: een grotere participatie van ouders zou een invloed hebben op de prestaties van de kinderen. Mijn vraag is, in hoeverre is dat rechtstreeks gelieerd aan elkaar?

Veel hangt wellicht af van de verwachtingen ten aanzien van ouders.

Als je vertrekt van de schoolbetrokkenheid van ouders (= ouders die aanvullend werken aan wat er op school gebeurt op gebied van leren) dan klopt deze stelling.

Een goede leeromgeving bieden vanuit het thuismilieu, dat versterkt effectief de kansen op school.

Maar hier is toch enige voorzichtigheid aangewezen want de grote vraag is: kunnen alle ouders dit bieden?

En, wat gebeurt er met de kinderen die opgroeien in een gezin waar ouders op hun manier hun best doen in het zorgen voor hun kinderen, maar misschien minder sterk zijn in het ondersteunen van de schoolcarrière?

Het is onze mening dat deze kinderen in het bijzonder dat extra steuntje van de leerkrachten nodig hebben, de extra omkadering verdienen, zoals dit trouwens voorzien is binnen de bepalingen van het ondersteuningsbeleid van het gelijkeonderwijskansende-creet. Ik herhaal hierbij graag dat kinderen en hun leerkrachten de hoofdrolspelers zijn in het onderwijsspel. Daarnaast blijven we er wel van overtuigd, dat als kinderen merken dat hun leerkrachten, hun ouders en hun leefwereld een warme plaats kunnen en willen geven, dit hun welbevinden op school verhoogt. Het welbevinden van een kind is een enorm belangrijk gegeven in zijn opvoeding en daarom een randvoorwaarde voor goede schoolprestaties.

Dus is dit meteen een grote, indien niet dé grootste, reden waarom elke school de uitdaging zou moeten aangaan om alle ouders, in al hun diversiteit, een plaats en een rol te geven.

### **4) Kort overzicht van de inhoud en structuur van de publicatie zelf**

Zoals in de inleiding gesteld was het de bedoeling om een verslag te maken van het project rond ouderparticipatie. Gaandeweg werd deze piste van "een ervaringsverslag" verlaten en zijn we gekomen tot wat de publicatie nu is: "een denk- en doeboek voor zowel onderwijsmensen als welzijnswerkers".

We gebruikten onze projectervaringen, maar vulden dit aan met bijkomende gesprekken met andere mensen en voorbeelden uit andere scholen. U zal dus zien dat er 4 grote delen te onderscheiden zijn:

- Inleiding
- Deel 1: ouders, een divers publiek (omgaan met de diversiteit van ouders)
- Deel 2: de school, een plaats om te leren (beleidskeuzes maken)  
(de eerste 2 delen zijn de denk-delen, de 2 volgende: de doe-delen= allerlei praktijkvoorbeelden)
- Deel 3: de brug maken (= praktijkvoorbeelden)
- Deel 4: een intercultureel uitwisselingsmoment: een uitgebreid verslag van de opzet van een pedagogische studiedag op school in samenwerking met de ouders. Alles werd omgegoten in een stappenplan, bruikbaar voor elke school, rond gelijk welk onderwerp.

Het geheel wordt doorspekt met allerlei uitspraken van ouders of onderwijsmensen. Ten slotte vindt u ook nog een overzicht van enkele nuttige organisaties en hun adressen.

**Brigitte HEMMERIJCKX**

Teamverantwoordelijke Inspraak en Participatie  
Intercultureel Netwerk Gent vzw  
Dok Noord 7  
9000 Gent  
09 224 17 18  
brigitte.hemmerijckx@ingent.be

*Intercultureel Netwerk Gent biedt tevens vorming aan rond dit denk- en doeboek. Voor meer informatie hieromtrent kan u terecht bij de auteur van dit artikel.*

# LIGAND: IN HET OOG VAN DE STORM

Stel je voor dat je in een situatie verzeild bent geraakt waar je telkens opnieuw door je omgeving verstoten wordt omwille van wie je bent of wat je doet. Dat elke betekenisvolle omgeving je het signaal geeft dat er voor jou geen antwoorden meer zijn, dat je niet meer past in het plaatje. Elke uitsluiting geeft je meer en meer het gevoel dat je er niet meer bij hoort, met alle gevolgen van dien...

Ligand intervenueert bij dreigende uitsluiting op een fundamentele, preventieve wijze met de jongere en de maatschappelijke structuur waar de uitsluiting dreigt. Deze aanpak is anders dan de doorsnee hulp. Op het moment dat het conflict zich voordoet kan Ligand tussenkomen. Ligand werkt 'in het oog van de storm'.

## Ontstaan van het project

Het project Ligand is ontstaan in 2003 vanuit vzw Oranjeruimte en Centrum Deeltijdse Vorming Aura.

De realiteit in onderwijs en hulpverlening leert ons dat steeds meer en vaak dezelfde jongeren uitgesloten worden uit de maatschappelijke context waar zij een plaats moeten hebben.

Als jongeren vaak met "uitsluiting" worden geconfronteerd, dan kan er een gevoel van "er niet meer bijhoren" ontstaan. De band, tussen de jongere en de zelf onder druk staande maatschappelijke systemen waartoe hij / zij behoort, gaat verloren.

Dit verlies is een zeer ingrijpende ervaring die bij jongeren diepe sporen nalaat. Geen eigen plaats meer hebben in één of andere maatschappelijke context kan de harmonische ontwikkeling verstoren en kan problemen veroorzaken zoals moeilijkheden op school, depressie, delinquent gedrag, enz.

Met het project Ligand willen we de communicatie tussen mensen op gang brengen, om zo uitsluiting van jongeren te voorkomen. Dit doen we door in een concrete situatie, waar een neutrale derde tussenkomt, een concrete actie op te stellen. We willen dit doen samen met de maatschappelijke voorzieningen die met de jongeren werken.

'Ligand' is een term uit de chemie en duidt op een stof die kan toegevoegd worden aan elementen die omwille van hun eigenschappen niet onderling kunnen verbonden worden. Na het toedienen van een ligand veranderen deze eigenschappen, waardoor de elementen opnieuw verbonden kunnen worden.

We hebben deze methodiek kunnen ontwikkelen met de steun van de Provincie West-Vlaanderen en de Koning Bouwdeijnstichting. Onze bevindingen samen met de uitgewerkte methodiek zijn op vraag van Kluwer in september '04 gepubliceerd<sup>1</sup>.

## Doelen van Ligand

De doelen die Ligand wil bereiken, zijn:

1. het voorkomen van uitsluiting, een toestand waarin men terecht komt via een reeks van opeenvolgende kwetsingen. Een jongere wordt bijv. vele malen uitgesloten binnen zijn context, voelt zich niet meer welkom en verliest er zijn plaats die hij nodig heeft om verder te ontwikkelen;
2. jongeren helpen aansluiting te vinden bij hun eigen zinvolle structuren zoals school, thuis, werk,... Hierbij ma-

- ken we gebruik van de positieve krachten die aanwezig zijn bij de betrokkenen (zie theoretische bijlage);
3. het stimuleren van organisaties om aan kritische zelfreflectie te doen;
4. het meehelpen ontwikkelen van nieuwe structuren die afgestemd zijn op de eigenheid van de jongeren waarmee we te maken hebben.  
Concreet gebeurt dit door samen met de betrokkenen maatprogramma's uit te werken in:
  - de hulpverlening,
  - de leefomgeving,
  - het onderwijs,
  - de tewerkstelling;
5. de denkwijze en methodieken van Ligand overdragen/doorgeven aan veldwerkers, door middel van vorming in de maatschappelijke structuren en hen te ondersteunen in hun leerproces, zodat reflectie en bemiddeling een handelingswijze worden. De diverse methodieken die ontwikkeld worden om uitsluiting te voorkomen doorgeven aan: welzijnswerkers, consultants, begeleiders, leerkrachten, CLB- medewerkers, directies, enz. Dit kan door het organiseren van studiedagen, workshops, enz.

## Fundamentele uitgangspunten

Ligand steunt op een aantal principes die de basis vormen en onze voortdurende aandacht verdienen.

### Korte, gelimiteerde actie

Een tussenkomst van Ligand is een reeks van kortdurende acties (een periode van één tot drie maand) die zeer snel volgen op het ontstaan van een conflict (of een reeks van conflicten).

### Maatschappelijke meerzijdige partijdigheid en neutraliteit van de procesbegeleider

De procesbegeleider neemt in het proces een houding van maatschappelijke meerzijdige partijdigheid aan. Iedere betrokken partij komt op een gelijkwaardige manier aan bod en wordt gevraagd een engagement op zich te nemen. Daarnaast omvat deze houding het betrekken van de partijen die niet rechtstreeks in het conflict betrokken zijn doch als belangrijke partners worden ervaren om tot een fundamentele oplossing van het conflict te (kunnen) komen.

Ook de neutraliteit van de procesbegeleider is belangrijk: hij staat naast alle betrokkenen als een onafhankelijk persoon, hij bewaakt de verschillende stappen in het proces en treedt op als intermediair tussen de verschillende partijen.

## **Binnen een duidelijk kader**

De tussenkomst is niet afdwingbaar vanuit de Jeugdrechtbank of het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg. Het is geen maatregel die kan opgelegd worden, de actie steunt op vrijwilligheid. Niettemin dienen de betrokkenen een duidelijk zicht te hebben op het kader waarin de actie gebeurt en wat de consequenties zijn wanneer men niet mee stapt in de tussenkomst.

## **Mandaat verwerven**

Een interventie van Ligand stoelt op vrijwilligheid. Dat wil zeggen dat alle betrokkenen mandaat dienen te verlenen aan Ligand om een tussenkomst te doen.

## **Bereidheid als *conditio sine qua non***

Voortvloeiend uit de vrijwilligheid van de actie, is de bereidheid van alle betrokken partijen een basisvoorwaarde om een proces te kunnen opstarten en te doorlopen.

## **Fundamentele betrokkenheid van bij het begin**

Een dreigend gevaar van uitsluiting keren, kan pas wanneer aan alle betrokkenen de mogelijkheid wordt gegeven van in het begin een rol te spelen in de aanpak van het conflict. Geloof in de positieve krachten van de betrokkenen om zelf in te grijpen in dit proces is hiervoor een absolute noodzaak. Het aansluiten bij hun behoeften en mogelijkheden is hierbij van essentieel belang.

De zo groot mogelijke zelfbepaling van de mensen en het (maatschappelijk) systeem waar de uitsluiting dreigt, is in deze aanpak dus zeer belangrijk. Alle betrokkenen worden gevraagd en op een gelijkwaardige basis gehoord. Dit is noodzakelijk voor de aanpak van deze problemen en om een duurzaam resultaat te bereiken.

## **Gemeenschappelijke belangen**

Om tot een constructief interactieproces te komen, wordt naar aanleiding van het conflict het accent op de gemeenschappelijke belangen van de verschillende partijen gelegd, eerder dan op de geschilpunten. Meestal komen de betrokkenen tot één punt dat de gemeenschappelijkheid van alle betrokkenen in zich draagt. Van daaruit wordt gezocht naar een haalbare aanpak van het concrete conflict.

## **Methodiek: hoe zullen wij de dreigende uitsluiting concreet aanpakken**

Ligand wil de betrokken maatschappelijke structuren methodieken aanreiken om in concrete situaties concrete acties te kunnen ondernemen. We spelen in op de nood die zich in iedere situatie voordoet, hierbij openstaand voor de ideeën van de betrokken partijen zelf. Hieronder worden enkele mogelijke acties benoemd. De tussenkomsten worden aangepast aan de specifieke noden van de betrokken partijen, steeds met het oog op het creëren van een winst situatie, zowel voor de jongere als voor de maatschappelijke structuur, om zo uitsluiting te voorkomen.

Om een interventie te starten, dient er een aanmelding te gebeuren. Deze kan vanuit verschillende hoeken gebeuren zoals: de jongere zelf, de ouders, CBJ, CLB, de school, enz.

Belangrijk hierbij is van wie we het mandaat krijgen voor een interventie. Door het uitvoeren van een kort assessment wordt duidelijk wat de vraag is en welke methodiek het best wordt toegepast.

## **Enkele methodieken die we momenteel toepassen:**

### *1. positieve heroriëntatie*

Dit is een constructief en positief interactieproces tussen de jongere, andere betrokkenen en maatschappelijke structuren. De betrokkenen bevragen zichzelf en brengen wijzigingen aan in hun eigen functioneren waardoor ze op een fundamentele wijze uitsluiting voorkomen.

### *2. herstellend handelen*

In sommige situaties is de schade te groot, zodat er eerst een opdracht tot herstellend handelen dient plaats te vinden. In de opdracht formuleren de jongere en de betrokkenen een constructief antwoord tot herstel en presenteren dit aan elkaar. Doel hiervan is krediet op te bouwen bij de betrokken partijen, alvorens er eventueel een proces van positieve heroriëntatie kan starten.

### *3. bemiddeling*

Als de relatie tussen verschillende betrokkenen ernstig verstoord is, waardoor het onmogelijk is een constructief communicatieproces op gang te brengen, kan een bemiddelingsproces de dialoog terug mogelijk maken. De betrokkenen worden ondersteund in het zoeken naar wat aan de grondslag ligt van de conflictueuze samenwerkingsrelatie.

Deze bemiddeling kan in de vorm van een overlegtafel gebeuren, maar als ook dit onmogelijk blijkt, dan wordt geselecteerd voor shuttle-diplomatie. Bij deze vorm van bemiddeling gaat de procesbegeleider van de ene partij naar de andere om tot een voor ieder aanvaardbare oplossing te komen.

### *4. inspelen op de groepsdynamische ontwikkelingen binnen een maatschappelijke structuur*

Jongeren brengen veel van hun tijd in groep door. Dit is ook uiterst belangrijk. Soms wordt moeilijk of grensoverschrijdend gedrag door de groep echter aangewakkerd en gevoed. De voortdurende botsingen die hierdoor ontstaan, kunnen leiden tot (dreigende) uitsluiting. Ook hier kan Ligand ondersteunend optreden. We denken bijv. aan het geven van vorming aan leerkrachten, CLB-medewerkers, begeleiders, enz.

Bedoeling hiervan is dat jongeren zich sterker verbonden voelen met hun leefomgeving.

## **Een concreet voorbeeld uit de praktijk**

Positieve heroriëntatie vraagt een aanpak van het probleem vóór dat er uitsluiting is.

We dienen daarbij te vertrekken van de visie dat de betrokkenen zoveel mogelijk het probleem zelf kunnen oplossen. Dit willen wij via het bemiddelingsproces faciliteren door krachten bloot te leggen en aan te spreken van betrokken organisaties en mensen én deze, waar nodig, te ondersteunen.

We werken dit even uit aan de hand van een voorbeeld dat zich op het vlak van de school heeft voorgedaan, waarbij we de werkvorm van de positieve heroriëntatie samen met de

school met succes ondernomen hebben. Dezelfde aanpak kan aangewend worden voor de andere terreinen, met name dit van de hulpverlening, van het gezin en de context, enz.<sup>2</sup>

We volgden hierbij in grote lijnen de aanpak zoals beschreven in het boek 'Casemanagement' van Nora Van Riet.

### Probleemstelling

Op een school liep het niet goed met een jongere die residentieel geplaatst was in het Oranjehuis. De school signaleerde voortdurend gedragsproblemen: uitdagen van de leerkrachten, niet invullen van schoolagenda, agressie naar leerkrachten en medeleerlingen,... De school reageerde hierop volgens haar eigen intern systeem en schakelde het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) in. Er dreigde echter op de duur een schorsing en uiteindelijk een uitsluiting. Vóórdat de jongere geschorst of uitgesloten werd, namen wij contact op met de school en vroegen we aan de directeur of we een actie mochten ondernemen in deze situatie. De directeur gaf een mandaat aan onze organisatie om een procesbegeleider aan te stellen. Hij bracht dit op de wekelijkse vergadering met het CLB en kondigde de actie aan bij zijn leerkrachten. De tussenkomst van Ligand kon van start gaan.

### Assessment<sup>3</sup>

Hieronder wordt verstaan het onderzoek van de behoeften en de mogelijkheden van het systeem om gezamenlijk oplossingen te formuleren, m.a.w. het herkaderen van klachten en problemen tot vragen en behoeften én het ontwikkelen van een motivatie en een dynamiek om tot een gezamenlijke oplossing te komen, waartoe ieder bijdraagt.

Het is belangrijk dat degene die het assessment uitvoert geen betrokken partij is.

In het voorbeeld werd er door een extern gemandateerd persoon een individueel gesprek georganiseerd met alle betrokken leerkrachten, met de medewerkers van het secretariaat, met de jongere zelf en met de begeleiding van het Oranjehuis. Ook werd het standpunt van de directeur van de school gehoord. Daarna werd rond de tafel gezeten met de directe betrokkenen om gezamenlijk het probleem te bespreken en te zoeken naar oplossingen, waarbij vertrokken werd van ieders mogelijkheden.

De bedoeling was om via overleg en gesprek de uitsluiting te voorkomen op korte termijn, maar ook tijdens het verder verloop van het schooljaar.

Om dit te realiseren, werden er concrete afspraken gemaakt over de aanpak van het probleem.

Deze waren:

1. Elke week zou de procesbegeleider de maandag naar de leraarskamer komen om na te gaan welke de te melden opmerkingen of de goede punten waren over de desbetreffende jongere. Hierbij is het zeer belangrijk dat de klachten weliswaar geformuleerd kunnen worden, maar ook vertaald (hergekaderd) worden naar behoeften en vragen van leerkrachten.
2. Een inventaris van de opmerkingen en vragen die de leerkrachten hadden ten aanzien van de jongere werd grondig besproken met de jongere.  
Er werden een aantal punten opgenomen en aangepakt met de jongere zelf. Bv. zijn gedrag in de wiskundelessen

en de informaticaklas stelde heel veel problemen. Er was een conflict met de wiskundeleerkracht en de leerkracht informatica. Dit moest uitgepraat worden met de leerkrachten, de jongere en de procesbegeleider en er dienden concrete afspraken gemaakt te worden rond deze situatie.

3. De jongere voelde zich geïsoleerd door een aantal leerkrachten. Ook dit werd besproken en opgevolgd.
4. De schoolagenda werd niet goed opgevolgd. Dit werd een aandachtspunt voor de begeleider van het Oranjehuis.
5. De samenwerking tussen Oranjehuis, school en CLB werd door de directeur officieel aan de leerkrachten meegegeeld en door de algemeen verantwoordelijke van het Oranjehuis besproken met het begeleidingsteam. De procesbegeleider was niet tewerkgesteld in het Oranjehuis en had, behalve de tussenkomst zelf, niets te maken met de jongere. Hij werd aangesteld in het kader van het centrum voor actieve netwerkontwikkeling en omgevingsondersteuning (CANO).

### Monitoring

Het is van cruciaal belang dat de afspraken die vanuit het overleg gemaakt zijn, van nabij opgevolgd worden.

Elke week ging de procesbegeleider naar de school gedurende een tweetal maanden. Hij verzorgde ook de contacten met het Oranjehuis, de jongere en het CLB. Als er zich opnieuw problemen voordeden, was het aan de procesmanager om deze op te volgen en bespreekbaar te maken.

### Evaluatie

Dit proces werd geëvalueerd door de school, de jongere, het CLB, het Oranjehuis en de procesbegeleider. Het resultaat is dat de uitsluiting voorkomen werd en de jongere een B-attest haalde. De uitsluiting uit de school werd voorkomen, wat de ultieme doelstelling was.

**Johan HAMERS**  
**Anouk MATTHEEUWS**  
Ligand\*

Meensesteenweg 28  
8500 Kortrijk - 056/327287  
[johan.hamers@ligand.be](mailto:johan.hamers@ligand.be)  
[anouk.mattheeuws@ligand.be](mailto:anouk.mattheeuws@ligand.be)

\* Meer informatie over Ligand? U kan ons steeds bereiken op vermeld adres.

### Noten

<sup>1</sup> Vandamme Willy, Bourgeois Sabine: 'contextuele methodiek, werken vanuit de leefomgeving', Kluwer, reeks Cahiers van Welzijn, Mechelen, september 2004, 150 p.

<sup>2</sup> Wij worden hierin geïnspireerd door de werking van onze herstelbemiddelingsdienst die zich op het niveau van de rechtbank situeert. Voor de uitwerking van de positieve heroriëntatie baseeren wij ons op Nora Van Riet, Harry Wouters, 'Casemanagement', Van Gorcum, 2002 Assen.

<sup>3</sup> assessment: Volgens Van Riet gaat het om het vaststellen van wat de vragen en de behoeften zijn van de betrokkenen, wat ze zelf kunnen bijdragen om hieraan tegemoet te komen en wat er nodig is van anderen, van zijn sociaal netwerk en van de professionals om dit alles te bereiken.

# VOORRANGSREGELINGEN VOOR GOK- EN NIET-GOK-LEERLINGEN IN HET BASISONDERWIJS

## Een discussietekst

In het kader van het nieuwste gelijkeonderwijskansendecreet (15/07/2005) werd aan de scholen voor gewoon basisonderwijs gevraagd zich te bezinnen over de vraag om bij de inschrijving van nieuwe leerlingen (vanaf het schooljaar 2006-2007) al of niet een voorrangperiode te hanteren voor GOK-leerlingen respectievelijk voor niet-GOK-leerlingen. Deze tekst heeft de bedoeling het overleg en de discussie daarover binnen en tussen scholen te ondersteunen door mogelijke argumenten en aandachtspunten aan te dragen.

Deze tekst is in de eerste plaats geschreven ten behoeve van de scholen voor gewoon basisonderwijs, hun schoolbesturen en andere partners in het Lokaal Overlegplatform Gent - Basisonderwijs. In de "inkadering" wordt daarom, naast een korte synthese van de relevante bepalingen uit het decreet, de concrete toepassing naar het Gentse basisonderwijs geduid en een overzicht gegeven van de afspraken die aan het LOP-Gent BaO ter goedkeuring zullen worden voorgelegd.

De hoofdmoot wordt evenwel gevormd door de "suggesties voor scholen voor gewoon basisonderwijs". De argumenten en aandachtspunten die daarin worden genoemd, vormen niet het standpunt van het LOP-Gent BaO, noch van de Werkgroep "Inschrijving en bemiddeling" of de Coördinatievergadering. Hoewel de boeiende discussies hierover binnen de genoemde werkgroep zeker een bron van inspiratie vormden, is het uitdrukkelijk en uitsluitend de voorzitter van het LOP-Gent BaO die verantwoordelijk tekent voor de suggesties die in deze tekst worden gedaan.

Het is wel de hoop en de verwachting van de Werkgroep dat deze tekst kan bijdragen tot een vruchtbare discussie binnen en tussen de scholen en met de andere partners in het LOP.

### 1. Bepalingen in het GOK-decreet van 15.07.2005

Scholen *mogen* bij het inschrijven een voorrangperiode inlassen voor GOK-leerlingen. Voor vestigingsplaatsen die tenminste 10%-punten meer GOK-leerlingen hebben dan het regiogemiddelde *mag* men een voorrangperiode voor niet-GOK-leerlingen inlassen.

- Deze voorrangperiode mag maximaal zes weken duren.
- Deze voorrangperiode komt na de verplichte voorrangperiode voor broers en zussen
- Deze voorrangperiode overlapt niet met andere inschrijvingsperiodes (komt dus voor de inschrijving van reguliere leerlingen).

Met GOK-leerling wordt in deze context bedoeld: elke leerling die aan minstens één van de vijf GOK-criteria<sup>1</sup> voldoet. (Deze *nieuwe definitie* wijkt af van de definitie van GOK-leerlingen voor de berekening van het aantal GOK-lestijden. Hier blijft de regel dat een leerling beschouwd kan worden als GOK-leerling als hij voldoet aan een van de vier SES-indicatoren, al dan niet in combinatie met 'thuisstaal is niet het Nederlands'.)

### 2. Toepassing in het Gentse Basisonderwijs

Binnen het werkingsgebied van het LOP-Gent Basisonderwijs hebben we gemiddeld 39,8% GOK-leerlingen. Voor vestigingsplaatsen die  $(39,8 + 10) = 49,8\%$  GOK-leerlin-

gen tellen of meer mag men een voorrangperiode voor de inschrijving van niet-GOK-leerlingen inlassen. Aan de scholen werd een overzichtstijl bezorgd met per vestigingsplaats het percentage GOK-leerlingen.

### 3. Voorstel tot afspraken binnen het Gentse LOP-basisonderwijs

Onderstaande afspraken zijn het resultaat van overleg in de werkgroep "Inschrijving en bemiddeling". Zij worden nog ter goedkeuring voorgelegd aan de Coördinatievergadering en de Algemene Vergadering van het LOP-Gent BaO.

#### Afspraak 1

Binnen het LOP-Gent BaO hanteren we gemeenschappelijke inschrijvingsperiodes. Scholen die geen voorrangperiodes voor GOK-/niet-GOK-leerlingen organiseren, schrijven gedurende die periode geen leerlingen in.

#### Afspraak 2

De schoolbesturen bepalen autonoom of ze al dan niet overgaan tot het organiseren van een voorrangperiode voor GOK- of niet-GOK-leerlingen. Vanuit de werkgroep "Inschrijving en bemiddeling" (en de Coördinatievergadering) worden evenwel de volgende aanbevelingen geformuleerd:

- voor vestigingsplaatsen die minder dan 30% GOK-leerlingen tellen, bevelen we aan ernstig te overwegen een voorrangperiode voor GOK-leerlingen in te lassen;
- voor vestigingsplaatsen met 30% tot 50% GOK-leerlingen, bevelen we aan geen voorrangperiode voor GOK-leerlingen te organiseren;
- Voor vestigingsplaatsen met 50% GOK-leerlingen of meer, bevelen we aan te overwegen een voorrangperiode voor niet-GOK-leerlingen in te lassen.

### Afspraak 3

Het LOP-Gent BaO coördineert de communicatie naar de ouders met betrekking tot de nieuwe regels en de afspraken binnen het LOP-Gent BaO inzake inschrijvingen.

- In verband hiermee zullen folders en affiches aangebracht worden die onder meer onder de Gentse kleuter-, lagere en basisscholen verspreid zullen worden. De scholen worden verzocht de affiche duidelijk zichtbaar voor de ouders uit te hangen. De affiche zal vermelden welke de gemeenschappelijke inschrijvingsperiodes zijn en voor verdere inlichtingen naar de folder verwijzen.
- De affiches en folders worden ook via andere kanalen onder de ouders van nieuwe leerlingen verspreid, b.v. kinderkribbes, migrantenverenigingen, verenigingen van armen, enz. Het LOP-Gent BaO zal ook pogen een brief met de folder te bezorgen aan alle Gentse ouders bij wie in de loop van 2004 een kind is geboren.
- Het LOP-Gent BaO zal een centraal *Aanspreekpunt* organiseren waar eenieder - in het bijzonder ook ouders - terecht kunnen met vragen omtrent inschrijvingen, weigeringen, klachtenprocedures e.d. Dit *Aanspreekpunt* zal ook informatie centraliseren en ter beschikking stellen omtrent:
  - in welke scholen nog leerlingen ingeschreven kunnen worden;
  - welke scholen een voorrangperiode voor GOK-leerlingen organiseren;
  - welke scholen een voorrangperiode voor niet-GOK-leerlingen organiseren.

Het *Aanspreekpunt* wordt in zijn informatie-opdracht bijgestaan door "intermediaire instanties", dit zijn personen en instanties met een onthaalfunctie voor (o.m.) ouders van schoolgaande kinderen (b.v. CLB, ID, Kompas, enz.).

*Dit alles ontslaat de scholen niet van de plicht om als "eerste lijn" de ouders alle informatie te verstrekken waar zij in verband met het inschrijven van hun kinderen om vragen. De communicatie die het LOP-Gent BaO naar de ouders organiseert, mag scholen ook niet beletten een eigen actieve informatiecampagne te voeren naar ouders van nieuwe leerlingen. We vragen wel dat scholen erover waken dat de informatie die in die eigen campagne verstrekt wordt overeenstemt met de informatie vanuit het LOP.*

### Afspraak 4

De Gentse basisscholen delen tegen ten laatste 12 december 2005 aan de voorzitter van het LOP-Gent BaO de volgende informatie mee:

- of voor hun school een maximum capaciteit bepaald werd, en zo ja, op welk niveau die bepaald is (school,

vestigingsplaats, KO-LO, leerjaar of leergroep) en hoeveel die maximum capaciteit bedraagt;

- of ze een voorrangperiode voor de inschrijving van GOK-leerlingen organiseren en zo ja, voor welke niveaus die voorrangperiodes gelden en welke streefpercentages voor de onderscheiden niveaus bepaald werden;
- of ze een voorrangperiode voor de inschrijving van niet-GOK-leerlingen organiseren en zo ja, voor welke niveaus die voorrangperiode gelden en welke streefpercentages voor de onderscheiden niveaus bepaald werden.

Deze informatie moet het *Aanspreekpunt* van het LOP in staat stellen om ouders snel wegwijs te maken in het beschikbare onderwijsaanbod voor hun kind, zodat zoveel mogelijk vermeden kan worden dat ouders zich onverrichterzake bij een school aanbieden. Voor het doorgeven van deze informatie zal aan de scholen een standaardformulier bezorgd worden.

## 4. Suggesties voor scholen voor gewoon basisonderwijs

Ter ondersteuning van het overleg binnen en tussen de scholen en met de andere partners in het LOP, worden in deze paragraaf enkele argumenten en aandachtspunten aangedragen die men ter overweging kan nemen bij het nemen van een beslissing om wel of niet een voorrangperiode voor GOK-leerlingen respectievelijk niet-GOK-leerlingen te organiseren. Deze suggesties worden u aangereikt door de Voorzitter van het LOP-Gent BaO en vormen niet noodzakelijk ook het standpunt van het voltallige LOP-Gent BaO, noch van de Werkgroep "Inschrijving en bemiddeling" of de Coördinatievergadering.

### 4.1. Voorrang voor GOK-leerlingen

Aan scholen die minder dan 30% GOK-leerlingen tellen, bevelen we aan te overwegen een voorrangperiode voor GOK-leerlingen te organiseren.

#### Waarom u het niet moet doen?

*Niet voor het geld*

Het aantal extra GOK-lestijden dat uw school krijgt werd bepaald op basis van het aantal GOK-leerlingen op 1 februari 2005 en ligt vast tot 2008. Ook als u voor het volgende schooljaar of het schooljaar daarop meer GOK-leerlingen binnenhaalt, méér GOK-lestijden zult u er niet onmiddellijk voor krijgen. Een volgende telling - vanuit het Departement Onderwijs van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - is pas voorzien op 1 februari 2008. Als door meer GOK-leerlingen in te schrijven, het totale leerlingenaantal stijgt, heeft dat natuurlijk wel een invloed op het gewone lestijdenpakket.

#### Waarvoor u het wel kunt doen?

*Om de sociale integratie onder de kinderen te bevorderen*

De basisschool is de plaats bij uitstek waar kinderen met verschillende achtergronden elkaar kunnen leren kennen en met elkaar kunnen leren omgaan. Door te zorgen voor een goede sociale en culturele mix in uw school bevordert u de kansen van uw leerlingen om met sociale en culturele diversiteit te leren omgaan.

### *Om het sociale weefsel in de wijk te versterken*

De basisschool kan ook een ontmoetingsplaats zijn voor ouders. Kansarmen leven vaak geïsoleerd. Door uw school open te stellen voor kansarme kinderen uit de buurt, creëert u ook kansen voor de ouders van die kinderen om sociale contacten met andere ouders uit de buurt te hebben. Uiteraard gebeurt dit niet vanzelf. Maar met hun kinderen bij u op school is een eerste stap gezet.

### *Om kansarme kinderen betere ontwikkelingskansen te geven*

Kinderen leren niet alleen van wat de juf of meester hen onderwijst, maar ook heel veel van elkaar. Kinderen die thuis minder in hun ontwikkeling gestimuleerd worden, ondervinden positieve effecten van het samen leren, werken en spelen met andere kinderen met een verschillende achtergrond.

### *Meer heterogene groepen creëert betere leerkanen voor iedereen*

Onderzoek toont dat in kwaliteitsvolle scholen groepen die gemengd zijn naar niveau en achtergrond een positief effect hebben op de ontwikkeling van kinderen, ook op hun cognitieve ontwikkeling. Die positieve effecten gelden voor alle kinderen, niet alleen kinderen met een achterstand.

### **Waar dient u op te letten?**

#### *Bekijk de cijfers voor uw school / vestigingsplaats*

Bekijk zaken als: het percentage GOK-leerlingen (nieuwe definitie), het percentage Vlaamse kansarmen, het percentage anderstalige kansarmen,... Ligt het aandeel GOK-leerlingen in uw school/een vestigingsplaats lager dan 30%? Dan bevelen wij aan een voorrangperiode voor GOK-leerlingen te overwegen.

#### *Bekijk de situatie in uw buurt*

Bekijk wat de situatie is voor vestigingsplaatsen van andere scholen in uw buurt. Gezien scholen soms leerlingen van buiten de eigen buurt hebben, zeggen die cijfers natuurlijk niet precies hoeveel kansarme kinderen in de buurt van uw school leven. Maar voorlopig is het gemiddelde van de aantallen GOK-leerlingen voor vestigingsplaatsen bij u in de buurt de beste indicatie die we hebben. Ligt het percentage voor uw school daar boven of daar onder? Zijn er grote verschillen tussen scholen of vestigingsplaatsen die toch dicht bij elkaar liggen? Zijn er grote verschillen in de categorieën van GOK-leerlingen tussen vestigingsplaatsen in uw buurt (b.v. anderstalige versus Vlaamse kansarme leerlingen)? Misschien kan contact hierover met uw collega's directeurs uit de buurt verhelderend werken omtrent mogelijke oorzaken. De cijfers voor nabijgelegen vestigingsplaatsen bekijken leert u hoogstwaarschijnlijk toch al wat u kunt verwachten als u besluit de voorrangperiode voor GOK-leerlingen te hanteren.

#### *Hou uw zorgbeleid en uw algemene kwaliteitszorg tegen het licht*

Leermoeilijkheden en andere zorgvragen treffen we uiteraard ook bij niet-GOK-leerlingen aan. Bovendien telt uw school wellicht al een aantal GOK-leerlingen. Uw school beschikt dus al over een zorgbeleid en kwaliteitszorg is uiteraard ook een bekommernis van uw school. Het organiseren van een voorrangperiode voor GOK-leerlingen zal wellicht nieuwe, eventueel andere categorieën van

extra zorg vragende GOK-leerlingen in uw school brengen. Met dat vooruitzicht is het een goed idee om het bestaande zorgbeleid in uw school eens tegen het licht te houden en na te gaan of wijzigingen noodzakelijk zijn, bijvoorbeeld in het taalgebruik, inzake instructie op maat van de leerlingen of met het oog op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen.

We zegden het reeds: uit onderzoek komen heel wat aanwijzingen dat heterogene groepen extra leerkanen met zich brengen, niet alleen voor de zwakkere leerlingen, maar ook voor de sterkere. Een meer heterogene groepsamenstelling leidt evenwel niet automatisch tot meer leerwinst. Met diversiteit moet pro-actief omgegaan worden, wil het positieve effecten hebben op de cognitieve en sociale ontwikkeling van leerlingen.

Diverse vormen van coöperatief leren, zoals bijvoorbeeld peer tutoring, mits onderbouwd met een degelijke, goed gestructureerde, heldere en duidelijke instructie en voorzien van elementen die de leerlingen ook tijdens het coöperatieve leerproces de nodige structuur bieden, kunnen hierbij van nut zijn. Bekijk welke innovaties eventueel nodig zijn en hoe ze vanuit het systeem van kwaliteitszorg op uw school aangestuurd kunnen worden.

#### *Heb oog voor de bekommernissen van de reeds aanwezige ouders*

De komst van nieuwe GOK-leerlingen gebeurt niet steeds ongemerkt. Zeker niet als het om nieuwe categorieën van GOK-leerlingen gaat die nog niet of slechts in heel beperkte mate in uw school of in de vestigingsplaats aanwezig zijn. Sommige categorieën van GOK-leerlingen zijn heel erg zichtbaar voor de buitenwereld. Hun komst kan bij sommige ouders van reeds aanwezige leerlingen vragen oproepen. Bereid u daar op een rustige manier op voor. Ouders zijn in de eerste plaats bezorgd om de kwaliteit van het onderwijs. Vertaal die bekommernis naar de leerwinst die *hun* kinderen boeken (= wat hun kinderen bijleren, de vooruitgang die ze maken) en de bijdrage van uw school daarin. Toon aan dat die niet daalt. Bedenk dat leerwinst (voor elk kind afzonderlijk bekeken) een betere indicator voor onderwijskwaliteit is dan "het gemiddelde niveau

van de klas". En verder houdt de kwaliteit van een school ook verband met hoe goed leerlingen zich op school voelen. Daarin spelen zowel de relaties met de juf, de meester als de relaties met de andere kinderen én wat ze op school allemaal aan leuke dingen kunnen doen een rol. Hou de vinger aan de pols van wat leeft bij de leerlingen en laat aan de ouders zien hoe graag hun kinderen nog altijd naar school komen.

#### *Voel uw team bij de pols en neem uw schoolbestuur onder de arm*

Gebruik maken van de voorrangperiode voor GOK-leerlingen kan op termijn de samenstelling van uw schoolbevolking beïnvloeden. Dat biedt extra kansen voor iedereen, maar die worden niet van zelf realiteit. Met diversiteit moet pro-actief omgegaan worden. Uw team dient daarop voorbereid te zijn. Ga bij uw team na of men daar klaar voor is. Zorg dat het een beslissing is die gedragen wordt door het team en uw schoolbestuur.

Wanneer u besluit GOK-kinderen voorrang te verlenen, kunt u desgewenst geleidelijk te werk gaan (zie *streefpercentage*).

*Zoek goede begeleiding en neem een kijkje bij andere initiatieven*

Scholen die een verandering tegemoet zien die een weerslag heeft op de dagelijkse werking in de klas kunnen baat vinden bij een goede externe begeleiding. Neem daarover contact op met uw pedagogische begeleidingsdienst of het CLB. Nuttige inspiratie kunt u ook vinden in de ervaringen die andere scholen opgedaan hebben. Neem voor dat laatste ook eens een kijkje bij [www.school-ecole-plus.be](http://www.school-ecole-plus.be).

*Bepaal niveau en streefpercentage*

Wanneer u gebruik maakt van de voorrangperiode voor GOK-leerlingen kunt u een streefpercentage vastleggen. Dat kunt u doen voor de school als geheel, voor elke vestigingsplaats afzonderlijk, voor de kleuterafdeling en de lagere afdeling afzonderlijk, per leerjaar of per leergroep.

Werken met een streefpercentage geeft u meer mogelijkheden om te verwachten veranderingen in uw schoolbevolking wat geleidelijker te laten verlopen, met name door te starten met een lager streefpercentage en dat de volgende jaren hoger te leggen. Als u geen streefpercentage bepaalt, dient u alle GOK-leerlingen die zich tijdens de voorrangperiode aanmelden, in te schrijven tot voor de school (of het betreffende leerjaar, de leergroep, het niveau, de vestigingsplaats) de maximum capaciteit bereikt is. Werkt u wel met een streefpercentage, dan kunt u de voorrangperiode sluiten van zodra (voor de betrokken leergroep, het leerjaar, het niveau of de vestigingsplaats) het streefpercentage bereikt is. Bieden zich dan nog GOK-leerlingen aan, dan nodigt u ze uit zich opnieuw aan te bieden tijdens de reguliere inschrijvingsperiode, of eerst een kijkje te nemen in een andere school in de buurt die zijn streefpercentage nog niet bereikt heeft. Komen die leerlingen zich terug bij u aanmelden tijdens de reguliere inschrijvingsperiode, dan moet u ze wel inschrijven (tot de maximum capaciteit bereikt is).

Om met een streefpercentage te kunnen werken, dient u vooraf een maximum capaciteit bepaald te hebben (voor de school, de vestigingsplaats, KO - LO, het leerjaar of de leergroep). Als bijvoorbeeld de maximum capaciteit voor een leerjaar op 50 bepaald is, kunt u makkelijk een percentage bepalen (20% = 10 leerlingen, 30% = 15 leerlingen, enz.)

*Hoe bepaalt u een streefpercentage?*

Dat doet u best rekening houdend met de hiervoor genoemde elementen: de actuele situatie in uw school, de situatie in nabijgelegen vestigingsplaatsen van andere scholen, wat uw team (of de leraren van de betrokken leerjaren) aankunnen, enz. U kunt bijvoorbeeld het gemiddelde voor uw buurt als richtsnoer gebruiken. Als de actuele cijfers voor uw school / vestigingsplaats daar verder onder liggen, kunt u bijvoorbeeld in eerste instantie een percentage daar tussen in bepalen.

#### **4.2. Voorrang voor niet-GOK-leerlingen**

In Gent kunnen alleen basisscholen/vestigingsplaatsen met minstens 49,8% GOK-leerlingen een voorrangperiode voor niet-GOK-leerlingen organiseren. Aan scholen die 50% of meer GOK-leerlingen tellen, bevelen we ook aan te overwegen zo'n voorrangperiode in te lassen.

**Waarom u het niet moet doen?**

*Niet om de kwaliteit van uw school te verbeteren*

Door te argumenteren dat uw school meer niet-GOK-leerlingen nodig heeft om betere kwaliteit te kunnen bieden, zegt u eigenlijk dat uw school nu geen of te weinig kwaliteit kan bieden. Dat is niet bepaald een argument waar u kinderen van "kansrijke" ouders mee kunt lokken. De kwaliteit van een school wordt overigens bepaald door de bijdrage die de school levert in de ontplooiing van de kinderen, hun welbevinden, hun leerwinst. Scholen met een groot aandeel kansarme kinderen zien zich hierbij wellicht geconfronteerd met een minder gunstige beginsituatie. De kinderen zelf kunnen in hun ontwikkelingsproces doorgaans ook minder terugvallen op stimuleren van thuis uit. Maar dat maakt juist dat de bijdrage van de school in die ontwikkeling groter dient te zijn. Dat schakelt men niet uit door meer kansrijke kinderen in de school binnen te halen.

**Waarvoor u het wel kunt doen?**

*Om alle kinderen een kwaliteitsvolle school dicht bij huis te kunnen bieden*

In sommige buurten zoeken "kansrijke" ouders voor hun kinderen systematisch verderop gelegen scholen op. Uw school biedt nochtans kwaliteitsvol onderwijs op loopafstand van thuis. En misschien ook wel ander comfort voor ouders en kinderen, zoals voor- en naschoolse opvang, boeiende naschoolse activiteiten, enz.

*Om de sociale integratie onder de kinderen in de buurt te bevorderen*

De basisschool is de plaats bij uitstek waar kinderen uit de buurt elkaar kunnen leren kennen en met elkaar kunnen leren omgaan, elk met hun verschillende achtergronden. In de basisschool worden vriendschappen gevormd, waardoor kinderen ook na schooltijd een rijk sociaal leven kunnen genieten, zonder verre verplaatsingen en dus ook zelfstandiger. Ze kunnen er buitenschoolse initiatieven leren kennen waardoor ze ook na school en in de vakanties boeiende activiteiten kunnen meemaken.

*Om het sociale weefsel in de wijk te versterken*

De basisschool kan ook een ontmoetingsplaats zijn voor ouders. Vlaamse, "kansrijke" ouders in een sociaal en cultureel gemengde buurt leggen niet altijd zo gemakkelijk contacten met burens met een andere achtergrond. Door ook hun kinderen bij u in school te halen, creëert u ook kansen voor de ouders om sociale contacten te leggen met andere ouders uit de buurt. Uiteraard gebeurt dit niet vanzelf. Maar met hun kinderen bij u op school is een eerste stap gezet.

**Waar dient u op te letten?**

*Bekijk de cijfers voor uw school/vestigingsplaats*

Bekijk cijfers als: het percentage GOK-leerlingen (nieuwe definitie), het percentage Vlaamse kansarmen, het percentage anderstalige kansarmen,... Ligt het aandeel GOK-leerlingen in uw school/een vestigingsplaats op 50% of hoger? Dan bevelen wij aan een voorrangperiode voor niet-GOK-leerlingen te overwegen.

*Bekijk de situatie in uw buurt*

Bekijk wat de situatie is voor vestigingsplaatsen van andere scholen in uw buurt. Gezien scholen soms leerlingen

van buiten de eigen buurt hebben, zeggen die cijfers natuurlijk niet precies hoeveel kansrijke kinderen in de buurt van uw school leven. Bovendien, volgen misschien wel veel niet-GOK-leerlingen uit uw buurt onderwijs in diverse scholen buiten uw buurt. Maar voorlopig is het gemiddelde van de aantallen GOK-leerlingen voor vestigingsplaatsen bij u in de buurt de beste indicatie die we hebben. Lig het percentage voor uw school daar boven of daar onder? Zijn er grote verschillen tussen scholen of vestigingsplaatsen die toch dicht bij elkaar liggen? Zijn er grote verschillen in de categorieën van GOK-leerlingen tussen vestigingsplaatsen in uw buurt (b.v. anderstalige versus Vlaamse kansarme leerlingen, aanwezigheid van "niet-kansarme anderstaligen"? Misschien kan contact hierover met uw collega's directeurs uit de buurt verhelderend werken omtrent de precieze samenstelling van de schoolbevolking en mogelijke oorzaken daarvan. De cijfers voor nabijgelegen vestigingsplaatsen bekijken biedt u alvast een eerste zicht op het potentieel aan niet-GOK-leerlingen in de buurt van uw school.

#### *Heb oog voor diversiteit*

Misschien een gekke tip voor scholen die dag in dag uit met diversiteit geconfronteerd worden, maar we willen er hier even op wijzen dat het concept "GOK-leerling" - zeker in de nieuwe definitie van 2005 - een enorme brede waaier aan leerlingen dekt, die zeker niet allen over dezelfde kam geschoren kunnen worden. Het gaat nu om elke leerling die aan minstens één van de vijf GOK-indicatoren voldoet. Dat is nu dus ook inclusief de anderstalige leerlingen voor wie hun anderstaligheid het enige GOK-criterium is waaraan ze voldoen. Dat zijn dus leerlingen die in sociaal-economisch opzicht als niet kansarm worden beschouwd.

We hebben daarom in de lijst van Gentse vestigingsplaatsen Basisonderwijs naast het percentage voor GOK-leerlingen (nieuwe definitie) ook het percentage GOK-leerlingen "oude definitie" geplaatst en verder een onderscheid gemaakt tussen "Vlaamse (Nederlandstalige) kansarmen", "anderstalige kansarmen" en "niet-kansarme anderstaligen". Zelfs elk van die categorieën omvat nog een grote diversiteit. Als u het potentieel in uw buurt verkent, als u in dat verband contacten met andere scholen in uw buurt legt, is het van belang die diversiteit verder te verkennen en te kijken welke realiteit achter de cijfers schuilt. Wie zijn de GOK-leerlingen bij u op school en in de nabijgelegen vestigingsplaatsen van andere scholen? Wie zijn de niet-kansarme anderstaligen bij u en in de buurt? Zijn daar categorieën van kinderen tussen die in een of ander opzicht misschien een brug kunnen helpen vormen tussen de meer kansarme leerlingen bij u op school en de niet-GOK-leerlingen die u op het oog hebt? Als dat zo zou zijn, dan heeft uw school er belang bij dat ook een voldoende aandeel van die kinderen bij u op school zijn. Het zal u ongetwijfeld helpen om verder kwaliteitsonderwijs uit te bouwen én om de sociale integratie te bevorderen.

#### *Zorg voor kwaliteitsonderwijs voor alle kinderen*

Een school met veel GOK-leerlingen heeft eigenlijk veel troeven in handen om erg kwaliteitsvol onderwijs te bieden. De aanpak die uw team heeft moeten ontwikkelen om goed onderwijs te kunnen bieden aan kinderen die veel zorg vragen, draagt in zich de kernelementen van wat in wezen voor alle kinderen de essentie van goed onder-

wijs is: heldere en duidelijke instructie, aansluiting bij het individuele niveau van elk kind, een doordacht taalgebruik met tegelijk aandacht voor heldere en ondubbelzinnige instructies en voor verrijking van de woordenschat, aandacht voor de culturele achtergrond van de kinderen en voor de wijze waarop die culturele achtergrond mee bepaalt hoe kinderen de sociale aspecten van het leven in de klas en daarbuiten beleven en interpreteren, enz.

Voor een school met een heel divers publiek die een hoge onderwijskwaliteit beoogt, is het zaak die diversiteit niet alleen te zien als een gegevenheid waarmee men nu eenmaal moet leren leven "om er het beste van te maken", maar als iets dat men kan hanteren om nog meer kwaliteit te bieden, ook met betrekking tot de cognitieve ontwikkeling van kinderen. En dat niet alleen voor de zwakere kinderen maar ook voor hen die van zichzelf al goed leren. Onderzoek heeft aangetoond dat allerlei vormen van coöperatief leren (niet alleen groepswork, maar ook *peer tutoring* en andere werkvormen), waarin kinderen van verschillend niveau met elkaar samenwerken, niet alleen de ontwikkeling van de kinderen met een lager niveau ten goede komt, maar ook - en zelfs in grotere mate - de ontwikkeling van kinderen met een hoger niveau. De oude wijsheid dat "iets onderwijzen de beste manier is om het te leren" geldt blijkbaar ook voor lagere schoolkinderen. Voorwaarde is dat kinderen ten alle tijde - dus ook tijdens coöperatieve leerprocessen - kunnen teruggrijpen naar structuur biedende elementen.

Ouders op zoek naar kwaliteitsonderwijs denken niet alleen aan de ontwikkeling van multiculturele sociale vaardigheden, maar ook - en meestal in de eerste plaats - aan de cognitieve ontwikkeling van hun kinderen. Dat uw school ook op dat vlak een uitstekende keuze is, moet u in de verf zetten en ook kunnen aantonen.

#### *Geen kind alleen*

Een van de grote redenen waarom Vlaamse, kansrijke ouders aarzelen om hun kind naar een "concentratieschool" te sturen is dat ze het niet zien zitten om hun kind als enig Nederlandstalig kind tussen al die anderstaligen te laten. Daar schuilt niet in de eerste plaats een bekommernis om de taalontwikkeling van hun kind achter, maar een bekommernis om het welbevinden van hun kind. Ze willen dat hun kind zich thuis kan voelen in de klas en op school. Zeker voor een heel jong kind is een minderheidspositie daarvoor geen goede vertrekbasis. Ouders vrezen dat hun kind zich door de groep uitgestoten zal voelen.

Hen beloven dat uw leerkrachten wel een oogje in het zeil zullen houden en ervoor zullen zorgen dat uw kind zich aanvaard voelt, zal helaas weinig Vlaamse, kansrijke ouders kunnen overtuigen. U maakt daarom meer kans om niet-GOK-leerlingen in uw school binnen te halen als u ouders als groep kunt overtuigen voor uw school te kiezen. Om daarin te slagen moet u hen wellicht niet alleen op school een inspirerend project kunnen bieden, maar ook in de buurt. Het is daarom wellicht aangewezen samenwerking te zoeken met buurtinitiatieven. Dat is trouwens meestal ook handig als u die ouders als groep wilt aanspreken. U zult in elk geval een pro-actief wervingsbeleid moeten voeren. En u zult daarbij alle hulp kunnen gebruiken die u kunt krijgen.

### *Geen moeder alleen*

Als school met veel GOK-leerlingen, in het bijzonder als daar veel anderstalige kinderen onder zitten, hebt u wellicht een vrij uitgebreide ouderwerking uitgebouwd, zoals bijvoorbeeld moedergroepen e.d. Het is niet vanzelfsprekend dat Vlaamse ouders zich daarin gemakkelijk kunnen integreren. Net als voor hun kinderen het geval is, is de kans reëel dat ze zich door de groep "andere ouders" niet aanvaard voelen. U overweegt daarom best hoe u de integratie tussen ouders kunt helpen bewerkstelligen. Een stapsgewijze aanpak met gedifferentieerde activiteiten is een mogelijke aanpak. Kunnen "niet-kansarme" anderstalige ouders de kloof helpen overbruggen?

### *Voel uw team bij de pols en neem uw schoolbestuur onder de arm*

Met de mogelijkheid een voorrangperiode voor niet-GOK-leerlingen in te lassen biedt het Gelijke Onderwijs-Kansendecreet van 2005 u een nieuw instrument om de samenstelling van uw schoolbevolking bij te sturen. Uit het al het bovenstaande weze duidelijk dat het inrichten van een voorrangperiode alleen niet zal volstaan. Niet om niet-GOK-leerlingen binnen te krijgen, maar nog veel minder om ze na een jaar ook nog in uw school te kunnen houden. Een pro-actief beleid zal nodig zijn. Daar zijn heel wat processen mee gemoeid die u als directeur moet aansturen: interne kwaliteitszorg en innovatie, begeleiding van uw team, communicatie naar de (nieuwe) ouders, algemene ouderwerking, samenwerking op buurtniveau... Ga bij uw team na of men daar klaar voor is. Zorg dat het een beslissing is die gedragen wordt door het team en uw schoolbestuur.

### *Zoek goede begeleiding en neem een kijkje bij andere initiatieven*

De veranderingsprocessen waar u voor staat maken enige externe begeleiding geen overbodige luxe. Neem daarvoor contact op met uw pedagogische begeleidingsdienst of het CLB. Nuttige inspiratie en ondersteuning kunt u ook vinden in de ervaringen die andere scholen opgedaan hebben. Neem voor dat laatste ook eens een kijkje je bij [www.school-ecole-plus.be](http://www.school-ecole-plus.be).

### *Bepaal niveau en streefpercentage*

Wanneer u gebruik maakt van de voorrangperiode voor niet-GOK-leerlingen kunt u een streefpercentage vastleggen. Dat kunt u doen voor de school als geheel, voor elke vestigingsplaats afzonderlijk, voor de kleuterafdeling en de lagere afdeling afzonderlijk, per leerjaar of per leergroep.

Indien u overweegt meer niet-GOK-leerlingen te werven voor uw school, is het wellicht niet in eerste instantie uw bedoeling om het percentage niet-GOK-leerlingen te beperken... Bovendien deden we zonet de aanbeveling om Vlaamse, kansrijke ouders als groep aan te spreken. Toch zijn er een aantal redenen denkbaar waarom u wel met een streefpercentage zou kunnen werken:

- als uw school een beperkte capaciteit heeft en de meeste GOK-leerlingen uit de de buurt komen, wilt u die leerlingen wellicht ook niet in de kou laten staan. Een streefpercentage voor niet-GOK-leerlingen biedt u een instrument om niet van het ene uiterste in het andere te vallen. Als u meent dat zo'n shift niet uitgesloten is,

overlegt uw wellicht best met andere scholen/vestigingsplaatsen in de buurt;

- in de meeste gevallen zult u echter niet voor een "radicale omslag" moeten vrezen, eerder integendeel. Ook al maakt u misschien weinig kans om het van de eerste keer te halen, een streefpercentage kan een baken zijn waarop u uw inschrijvingsbeleid richt en dat u ook bij de interne evaluatie van uw beleid als richtsnoer kunt hanteren.

Als u geen streefpercentage bepaalt, dient u alle niet-GOK-leerlingen die zich tijdens de voorrangperiode aanmelden, in te schrijven tot voor de school (of het betreffende leerjaar, de leergroep, het niveau, de vestigingsplaats) de maximum capaciteit bereikt is. Werkt u wel met een streefpercentage, dan kunt u de voorrangperiode sluiten van zodra (voor de betrokken leergroep, het leerjaar, het niveau of de vestigingsplaats) het streefpercentage bereikt is. Bieden zich dan nog niet-GOK-leerlingen aan, dan nodigt u ze uit zich opnieuw aan te bieden tijdens de reguliere inschrijvingsperiode. U kunt hen ook voorstellen eerst een kijkje te nemen in een andere school in de buurt die zijn streefpercentage nog niet bereikt heeft. Komen die leerlingen zich terug bij u aanmelden tijdens de reguliere inschrijvingsperiode, dan moet u ze wel inschrijven (tot de maximum capaciteit bereikt is).

Om met een streefpercentage te kunnen werken, dient u vooraf een maximum capaciteit bepaald te hebben (voor de school, de vestigingsplaats, KO - LO, het leerjaar of de leergroep). Als bijvoorbeeld de maximum capaciteit voor een leerjaar op 50 bepaald is, kunt u makkelijk een percentage bepalen (20% = 10 leerlingen, 30% = 15 leerlingen, enz.)

Aan alle scholen die besluiten gebruik te maken van de voorrangperiode voor GOK- respectievelijk niet-GOK-leerlingen, succes toegewenst!

**Jean Pierre VERHAEGHE**  
Voorzitter Lokaal Overlegplatform Gent -  
Basisonderwijs

### NOTEN

<sup>1</sup> De gelijke onderwijskansenindicatoren zijn de volgende: (1) het gezin leeft van een vervangingsinkomen, (2) de leerling is thuisloos, (3) de ouders behoren tot de trekkende bevolking, (4) de moeder is niet in het bezit van een diploma secundair onderwijs, (5) de thuistaal is niet het Nederlands (enkel in combinatie met één van de voorgaande).



## Lokaal sociaal beleid

De sociale zekerheid is één van de belangrijkste pijlers van onze samenleving geworden. Het is een krachtig middel in de bestrijding van de armoede, krachtiger dan de liefdadigheid zoals we die gekend hebben in de negentiende eeuw. De samenleving is echter zo complex geworden, mede door het sociaal zekerheidsstelsel, dat heel wat mensen in nood niet tijdig de weg er naar toe vinden. Bovendien is de samenleving zo snel aan veranderingen onderhevig dat de regelgeving voortdurend zou moeten bijgestuurd worden. Er wordt gezocht naar andere en betere paden. In het verleden lag de klemtoon op het toekennen van financiële dienstverlening waaraan een soms betuttelende sociale hulpverlening werd gekoppeld. De welzijnshulp is de laatste decennia echter steeds meer aandacht gaan besteden aan preventie en zelfhulp. De regelgeving gaat dan ook meer die richting uit. Ze gaat meer aandacht besteden aan het lokaal beleid dat samen met de lokale preventiewerkers de vinger aan de pols houden en meer drempelverlagend kunnen werken, met andere woorden gezegd: meer cliëntgericht. Ook het lokaal onderwijs is hierbij een belangrijke actor. Voor landelijke gemeenten - met in hoofdzaak basisonderwijs - zou dit zelfs een valabel alternatief kunnen inhouden voor het Lokaal Overleg Platform (LOP). Speel je met de idee van de "brede school", dan is hier heel wat voor te vergaren.

In de eerste WEBWIJS, bij het overlopen van de beleidsnota's, werd er reeds verwezen naar het lokaal sociaal beleid (LSB) waarover ieder OCMW tegen 31 december 2007 dient te beschikken. Dit is over twee jaar en dus tijd om even na te trekken welke richting het LSB uitgaat.

**Het decreet** over het lokaal sociaal beleid is te vinden op:  
[www.wvc.vlaanderen.be/juridw/ocmw/rg/lsb/decr120504.htm](http://www.wvc.vlaanderen.be/juridw/ocmw/rg/lsb/decr120504.htm)

**Een eerste invulling van het concept en meteen ook een aantal concrete tips** zijn te vinden op de officiële website van het ministerie. In een vierluik kan je informatie vinden over:

- de samenwerking met de gemeentelijke overheid, met de lokale actoren, de provinciale en de regionale ondersteuning;
- tips voor het opstellen van een eerste planning en referentie naar informatiebronnen;
- een eerste invulling van het concept "sociaal huis" met verwijzing naar reeds genomen lokale initiatieven;
- reeds gerealiseerde projecten van participatie binnen het LSB met burgers, doelgroepen en welzijnsorganisaties.

Deze en nog heel wat andere interessante informatie vind je op:  
[www.wvc.vlaanderen.be/lokaalsociaalbeleid/](http://www.wvc.vlaanderen.be/lokaalsociaalbeleid/) Je kan je daar ook abonneren op een elektronische nieuwsbrief.

**Een handboek "Het lokaal sociaal beleid"** (losbladig) werd opgesteld door de Vereniging van Vlaamse Steden en Gemeenten (VVSG) in nauw overleg met het ministerie. Je kan het bestellen en je abonneren op de aanvullingen, zodat je steeds up-to-date blijft, op:

<http://www.politeia.be/lokale-besturen/lb-frame.html>

**Weliswaar** is een vakblad dat uitgaat van de Vlaamse Overheid dat in oktober zijn tiende verjaardag heeft gevierd. Het bericht niet alleen over het beleid en over recente studies maar ook over wat leeft op de werkvloer. Zo bericht het ook in zijn recent nummer (nr 65) over het LSB. De rode draad in het hele decreet is de participatie. De mensen moeten zelf ideeën kunnen ontwikkelen en door een nauwere samenwerking tussen het gemeentebestuur en het OCMW moet het voor het beleid ook duidelijker worden wat de lokale be-

hoefden zijn. [www.weliswaar.be/](http://www.weliswaar.be/) De reeds eerder verschenen artikels kan je downloaden via:

<http://users.skynet.be/weliswaar/pdf/58/58p0416.pdf>

**Een Contactnetwerk, Lokaal Sociaal Beleid**, werd binnen deze vereniging (VVSG) opgestart op 23 april 2004. Dit netwerk is erop gericht lokale beleidsverantwoordelijken en gemeentelijk personeel te ondersteunen door

- een klankbord te vormen voor voorstellen,
- knelpunten en problemen aan te kaarten,
- behoeften te inventariseren inzake ondersteuning en vorming,
- standpunten te bepalen met betrekking tot de uitvoeringsbesluiten,
- mee het takenpakket te bepalen.

Je kan hun inbreng volgen op:

[www.vvsg.be/nl/welzijn/welzijn/detail.shtml?number=3489](http://www.vvsg.be/nl/welzijn/welzijn/detail.shtml?number=3489)

**Het Cultureel Verdrag Vlaanderen-Nederland (CVN)** heeft als doel dat beide Europese regio's gebruik zouden maken van mekaar's ervaringen, kennis en expertise. Dit geldt ook voor dit onderwerp. Reeds van in 1999 is er het samenwerkingsproject "Vitale Stad" dat wel een breder opzet heeft, nl. het totale gemeentelijk beleid. De verschillende partners die het project sturen zijn de Nederlandse Ministeries van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (BZK) en Volksgezondheid, Welzijn en Sport (VWS), het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (departement Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur en het departement Binnenlandse Aangelegenheden), de Koning Boudewijnstichting te Brussel en het Verwey-Jonker Instituut te Utrecht. Ze beogen een lerend netwerk op te richten. Met het Cultureel Verdrag Vlaanderen-Nederland (CVN) - dat zich richt op de bevordering van de samenwerking van beide landen op het terrein van cultuur, onderwijs, wetenschappen en welzijn - komen we zeer specifiek op het terrein van het LSB. De Commissie CVN werd in 1998 ingesteld om dit verdrag te implementeren en heeft tot taak de Vlaamse en de Nederlandse overheid op de genoemde terreinen te adviseren. Het is deze Commissie CVN die besloten heeft om in 2003 en 2004 extra aandacht te besteden aan het domein welzijn. Meer over dit alles op:  
[www.cuci.nl/\[ajadvies/actueel/publi€4.html](http://www.cuci.nl/[ajadvies/actueel/publi€4.html)

**De Nederlandse regelgeving, projecten en toestanden** vind je op:  
[www.lokaalsociaalbeleid.nl/smartsite.htm?id=36281](http://www.lokaalsociaalbeleid.nl/smartsite.htm?id=36281) en op het kennisnetwerk [www.x-s2.nl/cgi-bin/xs2.cgi](http://www.x-s2.nl/cgi-bin/xs2.cgi)

**Enkele voorbeelden**, die hier enkel exemplarisch worden aangehaald, tonen aan hoe ruim de materie kan gemaakt worden maar ook hoe specifieke doelgroepen een inbreng kunnen hebben. Normaal kan je op de websites van je eigen gemeente en je OCMW de lokale situatie volgen. Maar ook op de websites van de provincies verneem je heel wat over dit onderwerp omdat ook deze instanties ondersteuning geven aan de gemeenten en OCMW's. Het LSB-plan van Opwijk werd goedgekeurd in mei laatstleden. Het viseert meer dan enkel de coördinatie tussen de beide lokale besturen: de gemeente en het OCMW. Het betreft er eveneens alle gemeentelijke diensten bij die taken vervullen met een welzijns karakter. Je kan er het planningsproces volgen, de opbouw van het welzijnsbeleidsplan en de uitgangspunten ervan. [www.ocmw-opwijk.be/](http://www.ocmw-opwijk.be/) Gent is dan weer een geval apart. Noch op de website van de stad, noch op die van het OCMW vind je het LSB-plan vermeld. Op de website van het OCMW kan je wel de beleidsnota voor 2001-2007 terugvinden [www.ocmwgent.be](http://www.ocmwgent.be). De stad en het OCMW werken wel samen met de welzijnssector - Welzijnsoverleg Regio Gent - in een convenant. Deze convenant garandeert een sterke betrokkenheid van de veldwerkers met het beleid.

[www.wrg.be/werkgroepen/lsb/](http://www.wrg.be/werkgroepen/lsb/)

## Arbeid en tewerkstelling

### Werk zoeken in of werk aangeboden krijgen uit het buitenland

Ook jongeren en hun begeleiders kunnen met dit probleem geconfronteerd worden. De website van de VDAB kan dan een nuttig informatiekanaal zijn. Onder een achttal rubrieken vind je heel praktische tips: kies je bestemming, vind een job, informeer je, bereid je voor, lees en leer, integreer je gezin, pas je aan en denk je aan seizoenswerk. Naar het buitenland trekken is zeker geen vluchtweg voor jongeren die het hier niet meer zien zitten, maar kan - als het ernstig wordt aangepakt - extra kansen bieden. <http://vdab.be/internationaal/>

## Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

### GOK-screeningsinstrumenten voor de school

Het GOK-decreet heeft naast het luik inschrijvingsrecht, ook een luik in verband met het geïntegreerd ondersteuningsaanbod. Op basis van de GOK-indicatoren krijgen scholen extra middelen ter beschikking om een aangepast ondersteuningbeleid te kunnen voeren. Wat doet de school nu concreet en waarom legt ze bepaalde accenten? Voor ouders en welzijnswerkers is dit niet meteen duidelijk. Deze door het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen ontwikkelde screeningsinstrumenten geven de school de mogelijkheid om haar beleid te expliciteren en bespreekbaar te maken met de buitenwacht. Het biedt voor de school dan ook een basis voor haar inschrijvingsbeleid. <http://www.grootgelijk.be/>

### Kennisbasis voor het bestrijden van taalachterstand in het onderwijs

De Nederlandse Taalunie opent op haar website een taalforum over taalachterstand in het onderwijs. Ze start dit forum met een eerste reeks van 74 significante vragen over dit probleem. Deze vragen zijn opgedeeld in twee hoofdthema's met als titels: Wat is het probleem? Hoe kan het probleem aangepakt worden? Ook een goed werkinstrument om de nieuwe-Vlamingen met schoolgaande jeugd mee te confronteren. [http://taalunieversum.org/onderwijs/taalforum/alle\\_vragen.php](http://taalunieversum.org/onderwijs/taalforum/alle_vragen.php)

**Beter communiceren met allochtonen** Voor scholen en welzijnswerkers kan het een probleem vormen. De cel Gelijke Kansen in Vlaanderen wil een helpende hand reiken. In de brochure 'Etnocommunicatie' vind je heel wat informatie over de communicatiekloof met allochtonen. Drie hoofdstukken geven bovendien praktische tips over hoe het beter kan: van de juiste tussenpersonen zoeken, over rekening houden met hun cultuur, tot de taal en stijl van brieven e.d. aanpassen. Je kan de brochure (gratis) bestellen bij de cel Gelijke Kansen in Vlaanderen via 02 553 58 46 of [gelijkekansen@vlaanderen.be](mailto:gelijkekansen@vlaanderen.be). Ben je echt heel nieuwsgierig om meteen de inhoud te kennen dan kan je die vinden op [www.gelijkekansen.vlaanderen.be/wegwijs/nieuwtjes/nieuwtje14.htm](http://www.gelijkekansen.vlaanderen.be/wegwijs/nieuwtjes/nieuwtje14.htm)

## Jeugd- en jongerenwerking

### De modulering in de integrale jeugdhulp

Rechtstreeks Toegankelijke Jeugdhulp (RTJ) en Crisisjeugdhulp (CJ) zijn de twee belangrijkste doelen van de Integrale Jeugdhulp. Als je sectoroverschrijdende wil samenwerken voor eenzelfde doelgroep, elk vanuit zijn eigen doelstelling en met de eigen specifiek geachte middelen, dan kunnen er al eens overlappingen bestaan in de methodieken en Babylonische misverstanden in het taalgebruik. Om dit in de toekomst op te vangen zijn alle actoren rond de tafel gaan zitten. Het resultaat van deze oefening begint vorm te krijgen. Je kan het nalezen op: [www.wvc.vlaanderen.be/jeugdhulp/ontwikkeling/thematische-werkgroepen/modulering/briefingtypemodulering2004-11-13.pdf](http://www.wvc.vlaanderen.be/jeugdhulp/ontwikkeling/thematische-werkgroepen/modulering/briefingtypemodulering2004-11-13.pdf)

### Spijbelen

Op vraag van N. De Batselier bracht de VLOR een advies uit in verband met het spijbelen in het secundair onderwijs. Het hele rapport lees je op: <http://www.vlor.be/bestanden/documenten/rso-adv011-0405.pdf> Als je meer wil te weten komen over dit probleem dan kan je terecht op een aparte website. Naast tips voor ouders, leerlingen en scholen vind je ook de actuele regelgeving en de evaluatierapporten van voorbije jaren. <http://www.spijbelen.be/>

### Een blitse website voor jongeren

Alle problematische thema's komen aan bod: seks, relaties, vrije tijd, school, reizen, werken, centen, wonen, samenleven en gezondheid. Maar ook de inhoud en de taal is cool gehouden. [www.jongereninformatie.be/](http://www.jongereninformatie.be/)

**De kindertelefoon** is ruim een jaar gratis. En dat is ook te zien aan de stijging van oproepen. Meer hierover op: <http://www.kjt.org/news/onderzoek0800/onderzoek0800.html>

### Aanspreekpunten Kinderrechten

Gezin en Maatschappelijk Welzijn (GMW) coördineert het netwerk van aanspreekpunten Kinderrechten. Dit orgaan is belast met de opvolging van de implementatie van het Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK) en heeft voornamelijk een beleidsondersteunende taak. De aanspreekpunten liggen in de volgende sectoren: *ambtenarenzaken, binnenlandse aangelegenheden en stedenbeleid, Brussel, buitenlands beleid, cultuur, jeugd en sport, gelijke kansen, huisvesting en ruimtelijke ordening, media, milieu, mobiliteit, onderwijs, onderzoek, toerisme, welzijn en gezondheid en zelfstandig ondernemen*. Zit je met een probleem waar je wat meer achtergrondinformatie over wil of wil je zo nodig iets melden dan kan je terecht via: [www.wvc.vlaanderen.be/kinderrechten/](http://www.wvc.vlaanderen.be/kinderrechten/) Denk er wel aan dat deze personen niet de taak hebben je te helpen bij het zoeken naar een oplossing.

### Klachten over geluidshinder door kinderen en jongeren

Het is een onderwerp dat de laatste tijd al enkele malen aan de orde is geweest. Iedereen die met de jeugd bezig is, kan met dit onderwerp geconfronteerd worden. Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat de overheid zich over dit probleem buigt en zoekt naar een aangepaste regelgeving. Het kinderrechtencommissariaat werd om advies gevraagd en dit werd uitgebracht. Het advies vind je onder [www.kinderrechtencommissariaat.be/IUSR/adviezen/Adviezen/2005\\_2006/2005-2006\\_1\\_Advies\\_Lawaaihinder.doc](http://www.kinderrechtencommissariaat.be/IUSR/adviezen/Adviezen/2005_2006/2005-2006_1_Advies_Lawaaihinder.doc)

### Definitieve uitsluiting uit de school

In de vorige webwijs werd reeds melding gemaakt van de omzendbrief SP 64, die anticipeerde op de aanpassing van het Besluit van de Vlaamse regering. In essentie komt het hierop neer dat een uitsluiting een tuchtmaatregel is, die genomen wordt door de directeur, en dat deze niets te maken heeft met een deliberatie. Een leerling op een delibererende klassenraad uitsluiten is een procedure fout.

Besluit van de Vlaamse regering betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs van 19 juli 2002 (B.S.04.12.2002) Het gewijzigde artikel 65 vind je op: [www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13329](http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13329)

## Onderwijs, vorming en opleiding

### Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de Huizen van het Nederlands (22 juli 2005 - B.S.16/09/2005)

Dit besluit is een uitvoeringsbesluit bij het decreet van 7 mei 2004 en handelt over het instrumentarium waarover de Huizen van het Nederlands moeten beschikken om de intake, het testen en de doorverwijzing te kunnen uitvoeren nl. het geautomatiseerd registratiesysteem, de cognitieve vaardigheidstest, de instaptoetsen NT2 en het gestandaardiseerd intakeformulier. [www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13689](http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13689)

### Besluit van de Vlaamse Regering tot uitvoering van artikelen 3, 5, 6 en 6bis, van het decreet van 12 juli 1990 houdende de regeling van basiseducatie voor laaggeschoolde volwassenen (15 juli 2005 - B.S. 10/11/2005)

In dit besluit vind je het studieaanbod en de evaluatieprocedure. [www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13710](http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13710)

### 16/09/1997 - Besluit van de Vlaamse regering betreffende de controle op de inschrijvingen van leerlingen in het secundair onderwijs (B.S. 31/10/1997) laatste wijziging 17/10/2005

Het gaat hier om een versoepeling van niet bij decreet geregeld afwezigheden:

- afwezigheden die verband houden met het gedurende een bepaalde periode van het schooljaar niet ingeschreven zijn in een instelling;
- afwezigheden die verband houden met het gedurende een bepaalde periode van het schooljaar niet volgen van het lessenprogramma;
- afwezigheden die verband houden met het niet volgen van bepaalde onderdelen van het lessenprogramma, op voorwaarde dat de betrokken leerling bedoelde onderdelen eerder heeft gevolgd én reeds houder is van een eindstudiebewijs van het secundair onderwijs;
- afwezigheden in de opleidingsvorm 4 van het buitengewoon secundair onderwijs die verband houden met een spreiding van het lessenprogramma over twee schooljaren.

In al deze gevallen kunnen de afwezigheden door de directeur of door de klassenraad gewettigd worden. [www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12962](http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12962)

### Omzendbrief SO75 - Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het gewoon voltijds secundair onderwijs.

Het betreft hier een aanpassing van de omzendbrief van 23/07/2001 aan het hoger vermelde besluit van de Vlaamse regering betreffende de controle op de inschrijving van leerlingen in het secundair onderwijs. Leerlingen die in de loop van het schooljaar willen overschakelen van het onthaaljaar naar het voltijds secundair onderwijs, kunnen hun afwezigheid in het structuuronderdeel geregulariseerd krijgen door de schooldirectie zelf.

[www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13123](http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13123)

### Omzendbrief SO/2005/09 - Deeltijdse vormingen die in aanmerking komen voor de vervulling van de deeltijdse leerplicht

(10/11/2005)

Het gaat hier om toelichting bij het Besluit van de Vlaamse Regering van 08 juli 2005 waarbij de deeltijdse vorming werd erkend. Deze omzendbrief omvat tien hoofdstukken: de deeltijdse leerplicht, de doelgroep, het programma, de erkenningsmodaliteiten, de organisatie van een schooljaar, de toegelaten extra-murosactiviteiten, de afwezigheden, de administratieve documenten, de studiebekrachtiging en tot slot de financiering. In bijlage vind je ook de erkende vormingsinstituten.

[www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=131717](http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=131717)

## Onderzoek

**'Wonen aan de onderkant'** Naar aanleiding van de publicatie van dat boek (Garant, Antwerpen) organiseerde OASES een studiedag over de woonsituatie van zwakke en kwetsbare bewonerscategorieën in Vlaanderen. Was je er niet maar ben je wel geïnteresseerd in de thematiek dan kan je natuurlijk het boek kopen, maar een goede opwarmer vind je op de website van Oasesnl. De teksten van de vijf presentaties en de slotbespreking.

[http://www.ua.ac.be/main.aspx?c=\\*OASES&n=33687&t=034645&e=t76589](http://www.ua.ac.be/main.aspx?c=*OASES&n=33687&t=034645&e=t76589)

## Organisaties

**World Summit on the Information Society (WSIS)** of wil je wat meer weten over de strijd rond de kennismaatschappij?

Van 16 tot 18 november 2005 werd in Tunis het tweede overleg gehouden over dit onderwerp (WSIS 2) door de UNESCO, dit in uitvoering van de resolutie 56/183 (21 december 2001) van de Verenigde Naties en met de 100 laptops voor de landen in ontwikkeling als blikvanger. <http://web.mit.edu/newsoffice/2005/laptop-1116.html> De eerste fase (WSIS 1) werd afgesloten met het overleg in Geneve van 10 tot 12 december 2003.

[www.wsisgeneva2003.org/](http://www.wsisgeneva2003.org/) en [www.itu.int/wsis/basic/about.html](http://www.itu.int/wsis/basic/about.html).

De voorgeschiedenis van dit alles gaat echter terug tot het overleg van Mireapolis in 1998 [www.itu.int/council/wsis/R73.html](http://www.itu.int/council/wsis/R73.html) waar - in uitvoering van de UNO-resolutie 73 - de impact van telecommunicatie op de samenleving werd behandeld en waarop de secretaris-generaal de WSIS op de agenda plaatste. Dit overleg werd georganiseerd door de (ITU)

[www.itu.int/newsarchive/pressReleases/aboutitu.html](http://www.itu.int/newsarchive/pressReleases/aboutitu.html)

In de grond gaat het hier om een dubbele thematiek: het vormgeven aan de kennismaatschappij - een terechte prioriteit voor landen met weinig grondstoffen en hoge lonen - en het dichten van de kenniskloof tussen Noord en Zuid. Vooral dit laatste zorgt voor politieke spanningen tussen de USA (+ Engeland) en de UNO.

Wil je wat meer weten over de werking van de International Telecommunication Union (ITU) rond het thema WSIS dan vind je dit op: [www.wsis-online.net/](http://www.wsis-online.net/) of [www.wsis-cs.org/](http://www.wsis-cs.org/), en op de sites van de grote tenoren [http://usinfo.state.gov/global\\_issues/world\\_summit\\_on\\_information\\_society.html](http://usinfo.state.gov/global_issues/world_summit_on_information_society.html) en [www.isoc.org/isoc/conferences/wsis/](http://www.isoc.org/isoc/conferences/wsis/) en van de sponsoring.

[www.smsitunus2005.org/plateforme/home.htm](http://www.smsitunus2005.org/plateforme/home.htm)

Er leeft ook heel wat kritiek.

[www.hrw.org/english/docs/2005/11/16/tunisi12051.htm](http://www.hrw.org/english/docs/2005/11/16/tunisi12051.htm) en

[www.ifla.org/IV/press/Pr-18112005.htm](http://www.ifla.org/IV/press/Pr-18112005.htm) en

[www.gnu.org/philosophy/wsis.html](http://www.gnu.org/philosophy/wsis.html) en <http://sandiego.indymedia.org/en/2005/11/11895.shtml> Er bestaat zelfs een eigen blog van de buitenwacht. <http://blogs.law.harvard.edu/wsis/> Weet ook dat de ngo's de zaak geïnteresseerd volgen: [www.crisinfo.org/](http://www.crisinfo.org/) Het mag je meteen duidelijk zijn dat nog niet iedereen op dezelfde golfvlengte zit. Op de Duitse website van de Heinrich-Böll-Stiftung (Duits- en Engelstalig) is een zeer evenwichtig overzicht te vinden over de hele materie. <http://www.worldsummit2003.org/>

### Towards Knowledge Societies: UNESCO World Report

De kennismaatschappij is een hot-item, al zijn termen als 'learning society' en 'knowledge society' al meer dan 30 jaar oud. Ook de Unesco stelde reeds in 1972, bij monde van Edgar Faure in het document 'Learning to Be', dat leren niet langer een privilege was en dat iedereen heel zijn leven lang zal moeten leren. In een levig Unesco-rapport (220 paginatellend) verneem je er meer over. Over het onderscheid dat moet gemaakt worden tussen de informatiesamenleving, de lerende samenleving en de kennissamenleving en welke gevolgen dit alles zal hebben op ons allen. Je kan de publicatie bestellen maar ook downloaden.

[http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL\\_ID=20507&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=20507&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

**Literacy for Live** is het jaarrapport van de Unesco over haar strijd om de armoede in de wereld aanzienlijk terug te dringen tegen 2015. Dit programma heeft ook een onderwijsluik nl. Education for ALL (EFA) met veel aandacht aan bestrijding van het analfabetisme of positief uitgedrukt, het promoten van de functionele geletterdheid. Analfabetisme wordt immers al te veel gelijk gesteld met het niet kunnen ontcijferen van leestekens. In landen in ontwikkeling is dit meestal ook zo. Maar ook in ontwikkelde landen is er

een probleem. Ondanks het feit van de leerplicht zijn er in ontwikkelde landen nog mensen die teksten niet functioneel kunnen gebruiken en benutten. Men schat het aantal niet-functioneelgeletterden op 771.000.000, waarvan twee derde vrouwen. Het rapport wordt gepubliceerd naar aanleiding van de jaarlijkse bijeenkomst van de High-Level-Group die gehouden werd in Peking van 28 tot 30 november. Een zeer verhelderende power-point presentatie, een korte samenvatting en het integrale Global Monitoring Report vind je op:

<http://portal.unesco.org/education/en/>

### De internationale nieuwsbrief van de Koning Boudewijnstichting

De stichting is zo stilaan bekend geraakt in de welzijnssector. Dat ze ook internationaal gaat is minder geweten en gekend. Wil je daar wat meer over vernemen en wil je abonneren worden van de internationale nieuwsbrief dan kan dit op:

[www.kbs-frb.be/code/page.cfm?id\\_page=197](http://www.kbs-frb.be/code/page.cfm?id_page=197)

## Overheid

### Pleidooi voor meertalig onderwijs

Lisabon 2000 heeft vrij veel aandacht besteed aan het onderwijs en gepleit voor de promotie van het taalonderwijs. Ook op een recent gehouden conferentie onder het voorzitterschap van Luxemburg - Conclusions of the Luxembourg Presidency - werd zelfs een oproep gedaan voor Content and Language Integrated Learning (CLIL) of het lesgeven in een vreemde taal.

Nu presenteert de Commissie een nieuw raamplan. Hoe gaat de Vlaamse Gemeenschap hierop reageren? Of was het maar loos alarm met die bewering dat de talenkennis van de Vlaming slinkt? Het hele document - A New Framework Strategy for Multilingualism - is te downloaden op [http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/com596\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/com596_en.pdf)

**De beleidsprioriteiten voor 2005-2006 i.v.m. het inburgeringsbeleid** werden in oktober kenbaar gemaakt. In deze beleidsnota van minister Marino Keulen kan je vernemen waar het beleid het decreet wil aanpassen. Je leest er ook over de Onthaalbureaus en de Huizen van het Nederlands en hun samenwerking met de VDAB, over de informerings- en doorverwijzingstaak van de gemeenten, over het primaire en het secundaire traject, over de rol van het onderwijs, de tewerkstellingsdiensten en de welzijnssector. Je vernemt er ook hoe het beleid het strategisch plan minderhedenbeleid 2004-2010 - opgesteld door de Interdepartementale Commissie Etnisch-Culturele Minderheden (ICEM) - denkt de actualiseren. [www.inburgering.be/](http://www.inburgering.be/)

## Sociaal-cultureel werk

### Getuigenissen van sluipende uitsluiting. Een luisternetwerk op zoek naar sociaal onrecht

Het is een nieuwe publicatie van de Koning-Boudewijnstichting over armoede. Het is eigenlijk een verhalenbundel, pakkende getuigenissen van mensen die nog door de mazen van het net glippen. Verhalen die doen nadenken en die de Stichting al geïnspireerd hebben om initiatieven te nemen. Je kan een korte toelichting over het luisternetwerk vinden op:

<http://www.kbs-frb.be/files/db/nl/PUB%5F1548%5FSYNON%5FLuisternetwerk.pdf>

De hele brochure kan je ook downloaden, maar je kan ze ook bestellen (gratis) op de website van de KB-Stichting:

[www.kbs-frb.be/code/page.cfm?id\\_page=153&ID=373](http://www.kbs-frb.be/code/page.cfm?id_page=153&ID=373)

### Kies-keurig 2006

Toemeka is een sociaal-culturele beweging die opkomt voor een verstaanbare samenleving. Dat is een samenleving waarin mensen met mekaar willen en kunnen samenleven. Eenvoudiger taal en laagdrempelig werken zijn daarbij belangrijke aandachtspunten. Zo simpel is dat. Net als bij de vorige verkiezingen willen ze de komende provincie- en gemeenteraadsverkiezingen in heel eenvoudige taal uitleggen aan de mensen. Vanaf maart 2006 stellen ze heel wat materiaal beschikbaar: publicaties en educatieve pakketten. <http://members.chello.be/cr32254/KiesKeurig-WWWBereiken.htm>

## Welzijn en gezondheidszorg

### Barometer van de fysieke fitheid van de Vlaamse jeugd

In 1990 toonde een wetenschappelijk onderzoek aan dat de fitheid van voor de 12 tot 18-jarige jongeren in Vlaanderen te wensen overliet. Bloso heeft zich toen geëngageerd om de evolutie van die fysieke fitheid regelmatig op te volgen. De nieuwe resultaten zijn er. Het is niet al kommer en kwel maar toch. De jongeren zijn groter en zwaarder geworden, maar niets tegen in te brengen is. Maar het onderhuidse vetgehalte is toegenomen en op de fysieke tests wordt niet over heel te lijn beter gescord, integendeel.

[www.vvc.vlaanderen.be/jeugdbeleid/leiding/documenten/barometerfysifiteit.pdf](http://www.vvc.vlaanderen.be/jeugdbeleid/leiding/documenten/barometerfysifiteit.pdf)

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



## AGENDA EN DOCUMENTATIE

### Navormingsaanbod KHLim, departement sociaal-agogisch werk

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

- 27 januari 2006: Projectenmarkt (gratis)
  - 14 maart 2006: studiedag: omgaan met middelengebruik in de bijzondere jeugdzorg
  - 20 april 2006: lezing en workshop: autisme en vrije tijd
- Meer inhoudelijke en organisatorische info vindt u op de website [www.khlim.be/saw](http://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).

### Posthogeschoolvorming departement psychologie te Antwerpen

Het departement psychologie te Antwerpen organiseert in het voorjaar 2006 volgende workshops:

- multidimensionele benadering van gezinsbegeleiding, door mevr. G. Spingraer (17/1 en 7/2/2006);
- het psychotrauma van de kandidaat-vluchteling, door dhr. L. Quintyn (8 en 9/2/2006);
- begeleiding van echtscheidingskinderen, door dhr. L. Driesen (26/1/2006);
- begeleiding van dissociatieve identiteitsstoornissen, door mevr. G. Vanaerschot (16/2/2006)
- de prijs van empathie, door mevr. G. Colsoul (24/3/2006);
- begeleiding van kinderen met een depressie, door mevr. M. Beyers en mevr. L. Mandelblat. (28/2/2006).

Voor verdere info verwijzen we graag naar de website van de Lessius Hogeschool: [www.lessius-ho.be](http://www.lessius-ho.be).

### Nieuwe kennismakingsbrochure Arktos

Arktos is een professionele vormingsorganisatie voor maatschappelijk kwetsbare jongeren. Arktos is actief in vijf regionale vormingscentra in Vlaanderen. Telkens staat een team van vormingsmedewerkers garant voor de uitbouw van de werking. Een coördinatie dienst ondersteunt de regionale vormingscentra en staat in voor de algemene coördinatie. Arktos kiest er uitdrukkelijk voor om te werken met jongeren van 12 tot en met 25 jaar die dreigen uit de boot te vallen. Ze doen dit met een gedifferentieerde aanpak en stellen zich drie opdrachten: enerzijds de kernopdracht vorming en anderzijds een ondersteunings- en signaalopdracht. De unieke combinatie van deze drie pijlers zorgt ervoor dat hun deskundigheid vertaald wordt in het werken met de jongeren zelf, in de ondersteuning van diverse organisaties en diensten en niet in het minst in gerichte signalen naar de bredere samenleving. De projecten vinden hun aanknopingspunt vanuit zes inrijpoorten: onderwijs, justitie, vrije tijd, woonomgeving, arbeid en welzijn.

De nieuwe brochure staat stil bij deze zes inrijpoorten en bespreekt negen Arktos-projecten. Deze brochure is dan ook het unieke kennismakingsinstrument voor wie meer informatie wil over Arktos,

op zoek is naar een gepast vormingsaanbod, op zoek is naar ondersteuning, of een project wil opstarten. Alle info is terug te vinden op [www.arktos.be](http://www.arktos.be).

### GROEP INTRO vzw

Vanaf 1 januari 2006 zal de integratie van de regionale Centra voor Levensvorming verspreid over heel Vlaanderen en van de nationaal georganiseerde werking, Vlaams Centrum voor Levensvorming, een feit zijn. Deze integratie vindt zijn weerslag in de nieuwe naam "GROEP INTRO vzw". De regionale centra, die meestappen in het fusieproces zijn: Vormingshuis Talent & Co, CVL Oost-Vlaanderen, CVL Brugge, Nivo Brussel en Jobhuis Halle-Vilvoorde. Ook de vroegere VCVL-werkingen, die erkend zijn binnen het decreet op het landelijke jeugdwerk en die nauw verbonden zijn met deze regionale centra, én VCVL Limburg, worden geïntegreerd binnen Groep INTRO vzw. Groep INTRO blijft actief vanuit zes regionale centra. De werking wordt ondersteund en gecoördineerd door een nationaal secretariaat.

Groep INTRO vzw is een professionele organisatie voor vorming, opleiding, arbeidstrajectbegeleiding en werkervaringen. Groep INTRO ondersteunt haar doelgroep in haar zoektocht naar zinvolle arbeid, opleiding en vrijetijdsbesteding, om zo aansluiting te vinden bij de maatschappij. Groep INTRO fungeert als baken. Contactgegevens: Groep INTRO vzw, Paleizenstraat 90, 1030 Brussel, tel.: 02/242 85 43, fax: 02/242 17 62 of e-mail: [info@groepintro.be](mailto:info@groepintro.be).

### Hoogbegaafdheid, een probleem? Hulp is op komst!

Het Vlaamse onderwijs behoort tot het beste ter wereld en toch speelt het nog te weinig in op leerlingen die de leerstof op een andere manier of in een ander tempo verwerken dan hun klas- of leeftijdsgenoten. Het is moeilijk voor leerkrachten om de vele vormen van "anders zijn" te herkennen. Het is nog moeilijker om deze leerlingen op een gepaste manier te begeleiden. De lerarenopleidingen spreken slechts zeer beperkt over zorgleerlingen. Lesboeken en -materialen zijn niet voldoende aangepast aan speciale noden. Hierdoor voelen leerkrachten en schooldirecties zich vaak overbevoegd.

Daarom heeft Die-'s-lekti-kus vzw in samenwerking met het Departement Onderwijs in het najaar van 2004 de **Werkmap Leerzorg** verspreid in alle Vlaamse scholen. Deze bekende "rode map" biedt een "Eerste hulp bij leerstoornissen en problemen bij het leren!" De map is een verzameling van zeer praktische fiches waarmee een schoolteam aan de slag kan.

Hoogbegaafde leerlingen kwamen tot vandaag nog niet aan bod in de map. Dit werd door velen als een gemis aangevoeld. Daarom biedt Die-'s-lekti-kus vzw, in samenwerking met ouders, leerkrachten, deskundigen en het Departement Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap, een aanvulling bij de werkmap 'Leerzorg' aan alle scholen aan. De map groeit met enkele fiches die de scholen zullen helpen ook de hoogbegaafde leerling te (h)erkennen en hun begeleiding efficiënter en met meer succes aan te pakken.

U kunt de fiches gratis downloaden op [www.letop.be](http://www.letop.be).

### Website ICT-wijs

Ouders en begeleiders van kinderen en jongeren met een beperking hebben nood aan actuele informatie over aangepaste software, hardware en websites voor hun kinderen.

De nieuwe website [www.ICTwijs.be](http://www.ICTwijs.be) verzamelt, verwerkt en verspreidt informatie over de ruime mogelijkheden die de informatie- en communicatietechnologie biedt aan schoolgaande en volwassen personen met een beperking en maakt zo de zoektocht van begeleiders en ouders gemakkelijker. ICTwijs toont elke geïnteresseerde de weg naar wat recent op de markt kwam of wat wordt verwacht. Niet alleen de honderden leerkrachten en paramedici uit het buitengewoon onderwijs, maar ook de duizenden ouders van kinderen met beperkingen behoren tot de doelgroep.

Een stuurgroep van een 10-tal personen zorgt voor het permanent aanleveren van kwaliteitsvolle informatie. Ze zijn allen verbonden met organisaties die zich richten op één of meerdere deelgroepen van de personen met beperkingen.

De website biedt de informatie aan, gegroepeerd volgens de aard van de beperking. De stuurgroep heeft hiervoor een aangepaste zoekstructuur ontwikkeld. Informatie die betrekking heeft op meer dan één beperking is dan ook op meer dan één plaats opgeslagen. Kort samengevat, [www.ICTwijs.be](http://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.

## Doe-boek Laag-Molenbeek Gezond

Wijkgericht werken aan gezondheid in een kansarme buurt. Samen met lokale organisaties. Inspelen op lokale noden, methodieken uitwerken op maat van de bewoners, bewoners betrekken, samenwerken met de gemeente? Het kan!

In dit doe-boek reflecteert het Brussels Gezondheidsoverleg over haar acties rond afval en netheid en gezonde voeding. Waarom deden ze de acties, welke doelstellingen streefden ze na? Welke methodieken handeerden we? Wat zijn de resultaten? Hoe verliep het proces?

Het doe-boek wil een inspiratiebron zijn voor iedereen die wijkgericht wil werken aan gezondheid: buurtwerkers, leerkrachten, vormingswerkers,...

U kan het doe-boek bestellen via e-mail naar [logo.brussel@vgc.be](mailto:logo.brussel@vgc.be) of door een fax naar Brussels Gezondheidsoverleg op 02/548 05 92. Een exemplaar kost 20 euro, exclusief verzending.

## OverStagg

Hoe reageert u op leerlingen die over de schreef gaan? Een vraag waar talrijke scholen mee worstelen en er al dan niet een eigen antwoord op vinden. OverStagg (Stappenplan Aanpak Grensoverschrijdend Gedrag) wil de scholen een praktische leidraad bieden. De auteurs komen uit de Antwerpse wereld van onderwijs en jongerenbegeleiding en konden putten uit hun persoonlijke ervaring bij het opstellen van OverStagg. Grensoverschrijdend gedrag omvat voor hen fysiek en verbaal geweld, vandalisme en kleine criminaliteit.

Het eerste deel van het stappenplan biedt scholen een handelwijze die kan worden toegepast wanneer zich zo'n gedrag voordoet. Het tweede deel helpt bij het opstellen van een draaiboek voor het geval dat zich grensoverschrijdend gedrag zou voordoen. Het geheel wordt levensecht gemaakt doordat een aantal waar gebeurde 'cases' in de tekst verweven zijn. Het boek bevat eveneens een checklist ("Hebben we niets over het hoofd gezien?"), en een lijst van websites met achtergrondinformatie. U kan de brochure downloaden op [www.visier.be](http://www.visier.be).

## ALERT 4/2005 - Evidenties in de zorg

Zopas verscheen het vierde nummer 2005 van het tijdschrift ALERT dat uitgegeven wordt door vzw Pluralistisch Overleg Welzijnswerk. De redactie presenteert deze keer drie 'Werkveld'-bijdragen onder de noemer 'Evidenties in de zorg' en drie losse bijdragen onder de noemer 'Beleid'.

De redactie vertrekt van de vaststelling dat het voor sociale ondernemers bon ton is geworden om 'evidence based' te presenteren hoe je met zorg bezig bent. De overheid heeft daar bewust op aangestuurd om meer vat te krijgen op de organisatie van de sociale dienstverlening en op de subsidiërende ervan. Ze heeft die objectivering van doelstellingen en te verwachten resultaten onder meer in de opgelegde kwaliteitszorg verpakt. De communicatie tussen uitvoerende werkers én met de managers van hun sociale onder-

neming en de subsidiërende overheid is zeker gebaat bij het duidelijker verantwoorden van hun 'goede zorg'. Meetbare resultaten geven veel bewijskracht. Maar de vraag is natuurlijk of je wel meet wat je wenst te meten én of je de sociale werkelijkheid niet (on)bewust gaat reduceren tot 'evidenties' om beter voor de dag te kunnen komen.

Onder de noemer 'Beleid' presenteren we in dit nummer bijdragen over competentie management in sociale werkplaatsen, over beleidsparticipatie vanuit armoedeverenigingen en de nood aan communicatiemanagement in en vanuit onze sociale ondernemingen. Ze illustreren stuk voor stuk dat 'beleid' voor de redactie geen monopolie van de overheid is maar een participatief proces dat op gang komt vanuit het uitvoerend sociaal werk.

Voor meer informatie over ALERT: zie de nieuwe website: [www.pow.be](http://www.pow.be).

## Boeken

### Wervelwindkinderen. Niet ADHD, wel BIPOLAIR

DE FEVER F.

Acco, Leuven, 2005, 200 p., 19,80 euro.

Sheherazade en Seppe gedragen zich erg druk, onrustig, hyperactief, impulsief en ze hebben ook aandacht- en concentratieproblemen. Ouders en leerkrachten zien geen uitweg meer. Lijden die kinderen aan ADHD, vragen ze zich af. En hoe moeten ze worden aangepakt? De auteur (Frank De Fever is orthopedagoog en als hoogleraar verbonden aan de vakgroep Orthopsychologie van de Vrije Universiteit Brussel) neemt de lezer mee op zoektocht. Hij legt stapje voor stapje uit hoe je als opvoeder kunt ontdekken of en welke stoornis het kind heeft. Het blijkt dat één van beide kinderen geen ADHD heeft, maar een bipolaire stoornis (vroeger sprak men van manische depressie). Bipolariteit wordt bij kinderen moeilijk (herkend, er rust blijkbaar nog steeds een taboe op. Veel bipolaire kinderen worden onterecht als kinderen met ADHD gediagnosticeerd. Met alle pijnlijke gevolgen die dat voor ze heeft. Rilatine bijvoorbeeld helpt bij ADHD, maar verergert een bipolaire stoornis. In een bevattelijke taal informeert de auteur de lezer over de kenmerken van ADHD en bipolariteit, over hoe ze van elkaar kunnen worden onderscheiden en over opvoeding en behandeling. Handige vragenlijsten voor het vroegtijdig herkennen van psychische stoornissen bij kinderen, nuttige websites en adressen voor hulpverlening ronden het boek af.

### Op weg. Psychosociale en therapeutische begeleiding van niet-begeleide buitenlandse minderjarigen

DERLUYN I. EN BROEKAERT E.

Garant, Antwerpen, 2005, 140 p.

De opvang en begeleiding van niet-begeleide buitenlandse minderjarigen - jongeren die in ons land verblijven zonder ouders - stelt begeleiders en hulpverleners voor heel wat uitdagingen. Het is van groot belang dat deze jongeren in de eerste opvang goede psychosociale begeleiding krijgen. Dit boek spitst zich toe op het omgaan met emotionele problemen bij niet-begeleide buitenlandse minderjarigen. Het geeft een beeld van de verschillende mogelijkheden om therapeutische begeleiding te bieden met ernstige emotionele problemen. Door een dialoog op gang te brengen tussen opvangstructuren voor asielzoekers onderling en de reguliere zorgsector, kan expertise worden uitgewisseld en kunnen nieuwe samenwerkingsinitiatieven ontstaan. Het boek is bedoeld voor iedereen die beroepshalve in contact komt met niet-begeleide buitenlandse minderjarigen: mensen die werken in opvangcentra, lokale opvanginitiatieven, centra voor geestelijke gezondheidszorg, onthaalklassen voor andertalige nieuwkomers, centra algemeen welzijnswerk, psychiatrische diensten, integratiecentra,... Het boek is te bestellen aan de prijs van 16 euro bij Ilse Derluyn via 09/264 64 75 of [ilse.derluyn@ugent.be](mailto:ilse.derluyn@ugent.be).

### Positief opvoeden, inclusief de ontwikkeling van baby tot en met adolescent

DEVOLDER J.

Garant, Antwerpen, 2005, 104 p.

Vorig jaar organiseerde de West-Vlaamse Pleeggezinnendienst in samenwerking met de Vlaamse Gemeenschap een studiedag met als thema 'intensief samenwerken met ouders in pleegzorg'. In navolging hiervan schreef Joost Devolder het boek 'positief opvoe-

den, inclusief de ontwikkeling van baby tot en met adolescent'. Dit boek richt zich tot ouders, leerkrachten, hulpverleners en iedereen die interesse heeft in de ontwikkeling van kinderen en in hoe opvoeding er best uitziet. Het maakt de combinatie van (a) een reeks opvoedingsinzichten van de Amerikaanse psycholoog Patterson die wetenschappelijk onderbouwd zijn en via jarenlange praktijkervaring in binnen- en buitenland hun verdienste hebben bezworen en (b) de ontwikkelingsfasen die een kind doormaakt van baby tot en met jongvolwassene.

De titel verwijst naar de boodschap en de toon van het boek: geef kinderen vertrouwen, investeer in hun mogelijkheden en doe dit alles binnen een welbepaald kader. Zo schep je de beste kans om je kind te laten uitgroeien tot een gelukkige, sterke en sociale volwassene.

Het boek kost 12,5 euro.

#### **Een aangeboren aandoening. En dan? Inventaris met kenmerken en adviezen: Deel II.**

DEVOS C., PROVÉ J. & VERNAILLEN M. (Red.)

SIG vzw, Destelbergen, 2005, ca.140 p.

Kinderen met een handicap stellen mensen voor allerlei vragen. Dit zette een ad-hoc werkgroep (bestaande uit orthopedagogen en psychologen van het BuO en een arts en verpleegkundigen van een CLB) aan tot het ontwikkelen van een instrument dat een antwoord geeft op de eerste medische en pedagogische vragen die worden gesteld als er sprake is van een 'syndroom'. In 2003 verscheen een eerste deel met 20 syndromen. Het pas verschenen deel II beschrijft 25 nieuwe aandoeningen.

Een goede kennis van de kenmerken vormt een belangrijk element in de beeldvorming. De geformuleerde adviezen zijn een eerste aanzet tot zorgbreed werken en dragen bij tot een betere omgang met het kind. Deze publicatie wil een houvast bieden aan schoolteams, ouders, CLB-medewerkers en andere begeleiders.

De losbladige publicatie in stevige ringmap kost 25 euro (prijs excl. verzending) en is te bestellen via [www.sig-net.be](http://www.sig-net.be).

#### **"In de naam van de vader!" Over de relatie tussen vaders en zonen**

HEYLEN M.

Acco, Leuven, 2005, 244 p., 22,20 euro.

Vaders: vluchtende vaders, vermaledijde vaders, verwaarlozende vaders, mishandelende vaders, verloren vaders, gevaarlijke vaders, vervreemde vaders, afwezige vaders, enz. Het vaderschap in crisis? Het beeld van de vader in onze maatschappij is in ieder geval beroerd. Maar heel zelden krijgen we goed nieuws over de bijdrage van de vader aan het gezin en aan de ontwikkeling van zijn kinderen. En vooral de vader-zoonrelatie wordt stiefmoederlijk behandeld. Dit boek gaat op zoek naar een ander beeld van de vader en van de relatie tussen vader en zonen. De vaderfiguur (de vadermythe?) wordt gezocht in de Grote Literatuur, in recent wetenschappelijk onderzoek en in de ervaring van de auteur als hulpverlener in het werken met gezinnen. Hiernaast plaatst de auteur steeds hedendaagse getuigenissen en laat ze vaders en zonen zelf aan het woord. Ze vult aan met observaties van vader-specialisten.

#### **Waanzin van het gezin: duurzame relaties en opvoeding in de 21ste eeuw**

HOGER INSTITUUT VOOR GEZINSWETENSCHAPPEN

Lannoo, Leuven, 2005, 288 p.

Het project *Waanzin van het gezin* stuurde in 2003-2004 de werking van de projectgroepen van het tweede jaar gezinswetenschappen aan het HIG. Daar werd het hele jaar, onder begeleiding van prof. dr. Stefan Bogaerts, dr. Nancy Van Ranst en dr. Danny Verstraeten, in samenwerking met de universiteiten van Gent en Tilburg, gewerkt aan een onderzoek naar hechtingspatronen en ouder-kindrelaties in drie gezinsvormen: traditionele gezinnen, eenoudergezinnen en nieuwsamengestelde gezinnen. De resultaten van het HIG-onderzoek naar hechtingspatronen in diverse gezinsvormen worden voorgesteld in het boek *Waanzin van het gezin*. Dit werd geen academisch handboek of manifest dat voorschrijft hoe gezinnen er moeten uitzien. Wel een collectie van bijdragen met als rode draad: de spanning tussen autonomie en verbinding in gezinnen. Met toch als duidelijke boodschap dat duurzame partnerrelaties nastrevenswaardig zijn omdat ze een goede garantie kunnen bieden voor een duurzame ouder-kindrelatie.

Het boek kost 19,95 euro. Wie het in het HIG komt ophalen, betaalt 15 euro.

#### **Spoor zoeken - Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen**

LAROCK Y., COCKX F., GEHRE G., E.A. (Red.)

Academia Press, Gent, 2005, 542 p.

Het sociaal-cultureel landschap is in volle beweging. Verschillende uitdagingen dienen zich aan. Voortdurend trekken sociaal-cultureel werkers nieuwe sporen. Als handboek wil deze 'Spoor zoeken' bijdragen tot de professionalisering van de brede sociaal-culturele praktijk. De twintig opgenomen artikels geven meer inzicht in de actuele praktijktheorie en in de ontwikkelingen op het terrein. Elke bladzijde zet de lezer aan tot reflectie over de eigen opvattingen over het sociaal-cultureel werk met volwassenen.

Het eerste deel van dit handboek biedt een 'panorama'. Het bevat artikels die een breedbeeld bezorgen op het sociaal-cultureel werk met volwassenen. De bijdragen in het tweede deel beschrijven de belangrijkste 'oriëntatiepunten' voor het sociaal-cultureel denken en handelen. Deze zijn gerelateerd aan de kernfuncties van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. In het derde deel - getiteld 'rugzak en kompas' - handelen de artikels over enkele middelen die sociaal-culturele organisaties ter beschikking hebben om de doelen van hun tocht te bereiken.

'Spoor zoeken' kwam tot stand op initiatief van SoCiuS, het Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk.

Het boek kost 23,75 euro. Studenten krijgen korting.

#### **Beter samen? Denk- en doepistes voor een toegankelijk jeugdwerk in Vlaanderen, Brussel en Wallonië**

PELLERIAUX K.

Acco, Leuven, 2005, 226 p., 19,10 euro.

Een bloeiend jeugdwerklandschap in Vlaanderen, Brussel en Wallonië biedt een bonte waaier aan werkvormen waar zij elkaar geregeld ontmoeten en hun vrije tijd op een (ont)spannende manier samen doorbrengen. Toch blijkt deze vorm van participatie niet gelijk verdeeld over alle jongeren en blijven een aantal groepen opvallend afwezig in dit jeugdwerkverhaal. Deze vaststelling bracht de Stichting P&V ertoe het project *Beter samen? Jongeren voor toegankelijk jeugdwerk!* op de rails te zetten. Een meerjarenproject dat het debat rond het toegankelijkheidsvraagstuk over de verschillende jongeren-relevante sectoren heen wil aanzwengelen en jongeren zelf hierrond aan het werk wil zetten. Op 10 december 2004 werd ter voorbereiding van dit project een studiedag georganiseerd, waar recent onderzoek uit België, Nederland en Frankrijk werd aangevuld met bevindingen uit de concrete jeugdwerkpraktijk. Er werd nagegaan welke jongeren uitgesloten worden van sociale participatie, hoe dit komt en of er ook iets aan te doen valt. In dit boek vindt u de neerslag van deze tweetalige studiedag.

#### **School zonder schulden**

##### **Recepten voor goed & goedkoop onderwijs**

BRUWAERT, K; DAUWE, P., DE KEYSER, T., D'HONDT, R. (Red.)

Garant, Antwerpen-Apeldoorn, 2005, 115 p., 13,90 euro.

Niet alle ouders hebben dezelfde financiële middelen. Als leerkracht wordt men vaak geconfronteerd met situaties waarin leerlingen niet kunnen deelnemen aan activiteiten die geld kosten. Hoe moet een leerkracht dan reageren? Wat kan hij voor het kind doen?

Vzw Schulden op school verwerkte de praktijkervaringen uit het Vlaams proefproject voor goed(koop) onderwijs tot tips en ideeën. Leerkrachten, schoolbeleid, oudercomités, enz., al wie bij de school betrokken is, krijgt concrete antwoorden op concrete vragen. Hoe detecteer ik kansarmoede in mijn klas? Hoe sensibiliseer ik mijn personeel rond de kostenproblematiek? Hoe ga ik kritisch om met mijn financiële uitgaven?

Een handboek voor de school, een werkboek voor zowel het basis- als het secundair onderwijs. Bestellen is mogelijk via overschrijving van 13 euro (= inclusief verzending) op rekeningnummer: 393-0039747-66 van SOS Schulden op School, 9300 Aalst. (Leveringsadres is het adres van de bankrekeninghouder, tenzij anders meegedeeld). Korting bij groepsbestelling. Voor meer inlichtingen kan u terecht op [sos@welzijn.net](mailto:sos@welzijn.net).

**Ervaringsdeskundige in armoede en sociale uitsluiting. Een inleiding tot de methodiek.**

SPIESSCHAERT F.

Acco, Leuven, 2005, 180 p., 25 euro.

Sinds een tiental jaar zijn ervaringsdeskundigen een steeds belangrijker rol gaan spelen in de strijd tegen armoede. Ervaringsdeskundigen in de armoede gaan steeds meer samenwerkingsrelaties aan met andere armoedebestrijders, om zo gezamenlijk het armoedeprobleem beter te begrijpen en het grondiger aan te pakken. Ervaringsdeskundigen zijn er nodig in alle domeinen van de armoedebestrijding, maar kunnen zij dit wel aan? Zijn ze voldoende geschoold om in heel uiteenlopende sectoren samen te werken met de meest diverse hulpverleners. Hoe ziet een dergelijke samenwerkingsrelatie er in de praktijk uit? Wie gaat met wie op weg? Hoe verhoudt men zich tot elkaar in de samenwerking? De behoefte aan meer kennis over de opleiding tot ervaringsdeskundige in armoede en sociale uitsluiting is erg groot. Het dwingende karakter van deze behoefte is sterk toegenomen sinds het armoededecreet van de Vlaamse Gemeenschap de opleiding en de inzet van ervaringsdeskundigen erkent als een van de twee basispijlers van de armoedebestrijding. Het boek bevat immers een toegankelijke inleiding in de armoedeproblematiek en in de missing link, die als een belangrijk obstakel opduikt in de dagelijkse praktijk van de armoedebestrijding.

**Gezin en opvoeding: weldadig en gewelddadig.**

VAN CROMBRUGGE H. en LOMBAERT E. (Red.)

Garant, Antwerpen, 2005, 149 p., 17,10 euro.

Deze publicatie staat stil bij de waardeopties, morele overwegingen en evaluatieve beschouwingen inzake gezin en opvoeding, die het strikt pedagogische overstijgen. In de verschillende bijdragen reflecteren auteurs vanuit verschillende disciplines - filosofie, ethiek, theologie, historische pedagogiek, fundamentele pedagogiek, onderwijspedagogiek, sociale agogiek - op de hedendaagse situatie van gezin en opvoeding. Een terugkerend thema is de (vruchtbare) spanning tussen de weldadigheid van het opgroeien in gezinnen en de (onvermijdelijke) gewelddadige aspecten van de relaties tussen ouders en kinderen.

**Accent op talent. Een agenda voor vernieuwing.**

VAN DEN BERGHE W. en BOSSAERTS B. (Red.)

Garant, Antwerpen, 2005, 190 p., 19,90 euro.

In opvolging van haar eerste rapport werkte de commissie 'Accent op talent, een geïntegreerde visie op leren en werken' scenario's uit om tijdens de nieuwe Vlaamse legislatuur kansen te bieden aan permanente vernieuwing en integrale talentontwikkeling op school én op de werkvloer. Niet de zoveelste onderwijsverandering van bovenaf, maar een projectgestuurde vernieuwing, gedragen door scholen en gefaciliteerd door de overheid. In dit boek reikt de commissie principes aan om haar gedachtegoed op grotere schaal te realiseren. In eerste instantie aan al wie verantwoordelijk is voor het onderwijs- en vormingsbeleid en het ondernemings- en werkgelegenheidsbeleid in Vlaanderen. En verder aan al wie begaan is met de ontwikkeling van jongeren en volwassenen en met de welvaart en het welzijn van de toekomstige generaties: schooldirecties, leraars, ouders, CLB's, lerarenopleidingen, bedrijfsleiders, managers, vakbondsafgevaardigden, vormingsverantwoordelijken enz. Te bestellen via de site van de Koning Boudewijnstichting op [www.kbs-frb.be](http://www.kbs-frb.be).

**Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen.**

**Een verkenning.**

VLAAMSE ONDERWIJSRAAD

Garant, Antwerpen, 2005, 25,90 euro.

Scholen verschillen sterk van elkaar, ook in hun vermogen om zelf beleid te voeren. De overtuiging groeit dat alle scholen hun beleidsvoerend vermogen verder moeten ontwikkelen, zodat zij kunnen omgaan met een grotere autonomie en met de vele prikkels uit hun omgeving. De samenleving koestert immers veel en erg verschillende verwachtingen tegenover scholen; verkeersopvoeding, milieuzorg, gezondheidseducatie, bevordering van gelijke kansen, begeleiding van leerstoornissen, ondernemerschap, communicatie, participatie, enz. Men verwacht van scholen dat zij flexibel met al die vragen en uitdagingen weten om te gaan.

In deze probleemverkenning zoekt de Vlor met de medewerking van wetenschappers en praktijkdeskundigen wat beleidsvoerend vermogen van scholen precies inhoudt, en welke factoren de ontwikkeling ervan stimuleren of net afremmen. Welke rol spelen interne aspecten zoals schoolleiding en -bestuur, communicatie, participatie, kwaliteitszorg of deskundigheidsbevordering? En welke invloed hebben externe factoren zoals het overheidsbeleid en de controle, de opleiding en ondersteuning van schoolteams, het personeelsbeleid en de netwerking tussen scholen, op de ontwikkeling van beleidsvoerend vermogen?

Dit boek bevat twaalf bijdragen van deskundigen en een synthetische tekst. De synthese bundelt verschillende van hun inzichten en eindigt met concrete aanwijzingen over hoe je beleidsvoerend vermogen kan ontwikkelen.

Het boek is verkrijgbaar bij de boekhandel of via [www.vlor.be](http://www.vlor.be).

**Jaarboek Armoede en Sociale Uitsluiting 2005**

VRANKEN J., DE BOYSER K. en DIERCKX D. (Red.)

Acco, Leuven, 2005, 500 p., 34 euro.

Op dinsdag 6 december stelde OASeS (Onderzoeksgroep Armoede, Sociale Uitsluiting en de Stad) op een colloquium 'OCMW: de bijstand stand-by' het nieuwe, veertiende, Jaarboek Armoede en Sociale Uitsluiting 2005 voor.

In 2006 vieren de OCMW's hun dertigjarig bestaan. Op de vooravond van deze verjaardag bespreekt dit Jaarboek hoe de OCMW's tot op vandaag hun rol op het vlak van armoedebestrijding hebben vervuld. Eén van die belangrijke ontwikkelingen is ongetwijfeld het toenemende belang van de economische activering van bijstandsgerechtigden. Is de evolutie van passieve naar actieve hulp bij OCMW's een onverdeelde succesverhaal? Hoe verhouden rechten en plichten zich tot elkaar en wat blijft over van het oorspronkelijke 'recht op maatschappelijke dienstverlening'? Daarnaast heeft dit Jaarboek oog voor de netwerkpositie van OCMW's. OCMW's handelen in een nauw samenspel met verschillende nationale en regionale bestuursniveaus maar ook lokaal worden ze uitgedaagd om samen te werken binnen een netwerk van organisaties. Naast de bijzondere aandacht voor het OCMW, blijft het Jaarboek de problematieken en ontwikkelingen op het gebied van armoede en sociale uitsluiting nauwgezet opvolgen. Aan de hand van de meest recente onderzoeks- en administratiegegevens wordt een beeld geschetst van de uitsluiting binnen de meest centrale levensdomeinen. Hoe de nieuwste beleidsantwoorden op deze problemen luiden op het Vlaamse en andere beleidsniveaus is stof voor het uitgebreide beleidsdeel in dit Jaarboek.

## 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 leerlingsituaties (1993), 139 p. (8,68 €)**

Hoe wordt vanuit de verschillende socialisatiemilieus ingegrepen op de -veranderende - situaties waarin jongeren opgroeien? In dit boek wordt op deze vraag ingegaan: eerst wordt de probleemstelling zo concreet mogelijk gemaakt, vervolgens worden een aantal gebieden van begeleiding verder uitgewerkt. Met bijdragen van : W. Wielemans ; L. Thys ; N. Vettenburg ; B. Vandewiele ; A. De Wilde ; E. Bruneel en M. Nelissen ; J. Heene ; M. Bouverne-De Bie.

### **WELZIJSWERK EN EINDTERMEN, praktijkvoorbeelden en vragen (1996), 138 p. (8,68 €)**

De groeiende verbondenheid tussen welzijnswerk en onderwijs is met de introductie van de "eindtermen" versterkt. De studiedag ging in op de betekenis van deze evolutie voor kinderen en jongeren en de verwachtingen die zij meebrengt voor het welzijnswerk, het onderwijs en het jeugdwerk. Daarna volgden een groot aantal praktijkvoorbeelden. Met bijdragen van : R. Caels ; M. Bouverne-De Bie ; N. Vettenburg ; J. Van Gils ; e.a.

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

Naar aanleiding van 10 jaar Welwijs werd gereflecteerd op de uitgangspunten van het tijdschrift en dit vanuit de actuele maatschappelijke evolutie waar de roep naar meer controle en gestrengheid in de opvoeding sterker wordt. Centraal in deze reflectie staat de vraag: is de optie 'opvoeden in billijkheid' verenigbaar met de uitgangspunten van het tijdschrift Welwijs? Met bijdragen van: M. Bouverne-De Bie; M. Elchardus; K. Van Heule; N. Vettenburg.

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

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

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

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

# INHOUD

Jeugd presenteert zich op het internet Een analyse van persoonlijke websites van jongeren <i>R. Steel</i>	p. 3
Sociale netwerken bij gezinnen in thuisbegeleiding <i>E. Rutgeerts</i>	p. 7
Tussenwegen. Over groeiende autonome mobiliteit van kinderen <i>J. Meire</i>	p. 11
Evaluatie van time-outprojecten in Vlaanderen <i>E. Deceur, N. Vettenburg en S. Decraene</i>	p. 15
Katern "Door de bril van ouders" Een denk- en doeboek voor gemotiveerde scholen en leerkrachten in het basisonderwijs <i>B. Hemmerijckx</i>	p. 22
Ligand: in het oog van de storm <i>J. Hamers &amp; A. Mattheeuws</i>	p. 27
Voorrangsregelingen voor GOK- en niet-GOK-leerlingen in het basisonderwijs <i>J.P. Verhaeghe</i>	p. 30
Webwijs Lokaal sociaal beleid Losse thema's <i>J. Tallon</i>	p. 36 p. 37
Agenda en documentatie <i>E. Verduyckt</i>	p. 39