

3000 LEUVEN 1

Versijnt 4x per jaar,
jaargang 17, nummer 1, maart 2006



Wisselwerking onderwijs en welzijnswork

wel wijs

Majong

Maatschappij-
en jongerenproblemen

COLOFON

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

Redactie:

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

Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

Redactie-adres:

Redactie WELWIJS
Hooverplein 10
3000 LEUVEN

E-mail: nicole.vettenburg@law.kuleuven.be

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

Druk:

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen:

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

€ 14 voor groepsabonnement (vanaf 5 abonnementen) en

€ 27 voor buitenlandse abonnementen.

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

Logistieke ondersteuning:

Departement voor Lerarenopleiding, UGent

Nazicht drukproeven:

Lieve Goris

Verantwoordelijke uitgever:

Nicole Vettenburg, Trolieberg 70, 3010 Kessel-Lo.

www.welwijs.be

Studiedag Welwijs - dinsdag 25 april 2006

Time-out en Hergo

Constructieve antwoorden op antisociaal gedrag op school

Voor meer informatie: zie blz. 39 en www.welwijs.be

BEROERING IN VLAANDEREN... MOETEN SCHOLEN VERBREDEN?!?

Naar een brede school op maat van Vlaanderen

De onderwijswereld, en, niet alleen deze, staat op zijn kop. Vanuit Nederland straalt sinds enige tijd een nieuw licht op onze streken. De brede school, de samenwerking tussen onderwijs, sport, cultuur en welzijn op lokaal vlak, lijkt bij onze noorderburen een antwoord op veel vragen te bieden. Wie van veraf of van dichtbij iets met opgroeien, opvoeden en leren te maken heeft, is benieuwd, reageert enthousiast of bekijkt het zaakje eerder misprijzend. Hoe dan ook, Vlaanderen lijkt door de brede schoolmicrobe gebeten. Een aantal belanghebbenden wil aan de slag. Zijn zelfs al bezig maar... weten we wel waaraan we beginnen? Wat houdt zo'n brede school juist in? Welke brede school is op het lijf van Vlaanderen geschreven? De nood aan inhoudelijke werking in de LOP's, de drang naar antwoorden op de hierboven gestelde vragen en op de vragen waarmee we nog zullen geconfronteerd worden, stuurt ons op ontdekkingsreis. Een recent (oktober 2004) uitgebracht evaluatierapport over de Groningse vensterscholen (zowat de eerste brede scholen in Nederland) door Frank Studulski en Anne Luc van der Vegt (Sardes en Oberon) willen we op onze zoektocht naar de mogelijkheden van de brede school voor ons land als "reisgids" gebruiken.

Brede school in Vlaanderen: de verwachtingen

De commotie die het fenomeen brede school in zeer korte tijd in Vlaanderen veroorzaakt, maant ons tot enige doordachtheid. De verwachtingen die vooral bij de welzijnssector leven zijn niet dezelfde als deze waarmee de onderwijswereld hier tegenaan kijkt. Vooral het onderwijzend personeel wacht eerder bang af. De angst voor taakverzwaring zit er immers, terecht, diep in. Alom rijzen er vragen die ons ertoe aanzetten om de brede schoolontwikkeling zoals die tot op heden in Nederland merkbaar is, zorgvuldig door te lichten.

De vragen die we beantwoord willen zien, beslaan verschillende domeinen. Wat willen we juist bereiken met de installatie van de brede school in Vlaanderen? Wie plaatsen we centraal in deze benadering? Wie betrekken we daarbij? Hoe pakken we het aan? Wat zijn de voorwaarden? Kiezen we voor de bottom-up aanpak zoals in Nederland? Gaan we voor de top-down benadering van Frankrijk? Moet het een uniform model voor heel Vlaanderen zijn? Of zoeken we eerder naar een gulden middenweg? Met andere woorden, wat zijn de mogelijkheden van de brede school voor Vlaanderen in het kader van het gelijke kansenbeleid waarop deze regering danig focust? Hoe kan de ontwikkeling van de brede school ertoe leiden dat het GOK-decreet en de LOP-werking inhoudelijk diepgang krijgen? In welke mate kan het concept brede school ertoe bijdragen dat de verschillende partners in de LOPs elkaar ook inhoudelijk vinden? Een brede school op maat van Vlaanderen: hét instrument bij uitstek om de speerpunten van de beleidsnota concreet waar te maken?

Wat is nu eigenlijk een brede school?

Het blijkt niet eenvoudig om een sluitende definitie van de brede school te formuleren. De verscheidenheid in benadering van het fenomeen, de verschillende doelstellingen en invullingen die men beoogt, maken dat we

slechts tot een vage omschrijving kunnen komen. Een brede school wordt dan goed omschreven als *"de georganiseerde samenwerking tussen allen die bij opgroeien en opvoeden betrokken zijn: onderwijs, sport, cultuur en welzijn. Die samenwerking wordt op lokaal vlak opgestart en uitgebouwd om alle kinderen en jongeren meer en betere onderwijskansen te kunnen bieden om hun ontwikkelingmogelijkheden volop te kunnen ontplooiën."*

In de naam "brede school" zit vervat dat het daarbij wel degelijk om bredere ontwikkelingskansen gaat dan deze waar de traditionele school in het verleden voor stond. Dit betekent dat dus ook die talenten aan bod komen, die buiten het wettelijk bepaalde schoolcurriculum vallen. Opgroeien en opvoeden, leren en pedagogisch handelen, spelen zich inderdaad in een breed veld af. In dat veld bewegen zich heel wat spelers. Dikwijls kennen die elkaar niet, laat staan dat ze gecoördineerd handelen. Net op deze domeinen willen brede scholen inzetten. Als opgroeien, opvoeden en leren inderdaad een interactief samenspel is, dan kan alleen doorgedreven samenwerking tussen al de spelers op dat veld tot goede resultaten leiden. Vooral voor kinderen en jongeren is het dan van het allergrootste belang dat die samenwerking ook extra kansen krijgt.

Vanuit welke visie is deze omschrijving gegroeid?

Zoals geschetst is opgroeien en opvoeden, optimaal, een harmonieus samenspel tussen hen die van dichtbij en van veraf hierbij betrokken zijn. Dat men daarin een breed maatschappelijke opdracht erkent, werd al uitvoerig aangetoond o.a. door het feit dat men, algemeen, de visie van de communityschools heeft overgenomen. Waar situeren we nu dat samenspel? En wie is er dan van dichtbij en van verderaf bij betrokken?

In hun boek *"Opvoeden en opgroeien in de wijk"* schetsen Van Oenen en Valkenstyn hiervan een klaar beeld. Zij stellen dat het opvoedingsproces zich hoofdzakelijk in drie concentrische cirkels afspeelt. Een binnenste cir-

kel: ouders en kind, een tweede cirkel: school, en een buitenste cirkel: buurt en vrije tijd.

In dit model is het de kunst om alle cirkels gepast op elkaar te laten inwerken. Daarbij streeft men ernaar om alle spelers vanuit hun eigenheid en vanuit hun mogelijkheden en krachten ten volle te laten investeren. Op die manier willen ze "het verhaal" samen schrijven. De kracht die daarin schuilt, garandeert de betrokkenheid van alle spelers. De energie die door deze aanpak ontstaat, biedt uitzicht op winst voor alle deelnemers. Meer nog, die winst wordt beduidend groter dan de som van alle delen. Door binnen deze zones gepast de risicofactoren te bepalen, en de beschermende factoren doelgericht in te zetten, worden alle belanghebbenden als het ware naar een gedragen samenwerking aangezogen.

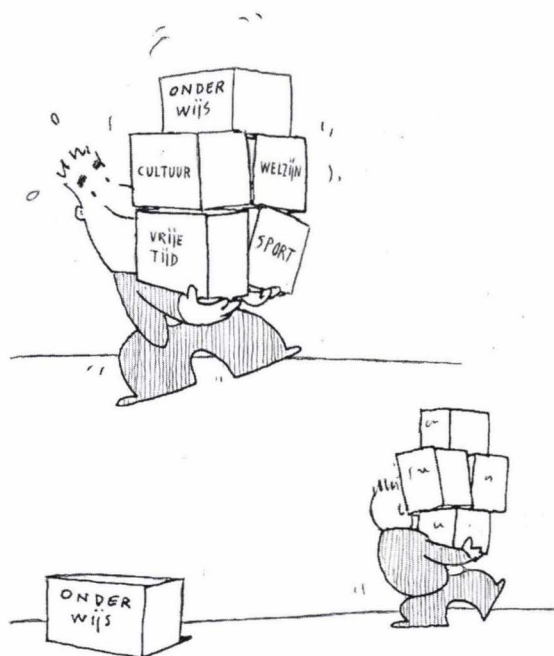
Het oerspel, dat we hier opgroeien en opvoeden noemen, gebeurt normaliter hoofdzakelijk in de binnenste cirkel tussen ouders en kind. Daar worden de eerste stappen gezet. Na enige tijd treedt de tweede cirkel in werking. De school krijgt onmiddellijk na de ouders een zeer belangrijke rol toebedeeld. De wetgever heeft deze tweede cirkel erkend en sterk gekaderd.

De derde cirkel is deze van de buurt en van de vrije tijd. Tot op heden werd deze zone door de scholen vrijwel genegeerd. In bepaalde situaties werd en wordt hij zelfs met argwaan bekeken. Brede scholen willen nu net die cirkel volop inschakelen in hun werking. Op die manier wil men kinderen en jongeren optimale kansen bieden op een sterk, een rijk en een uitdagend ontwikkelingsveld. Allen zijn het erover eens dat deze handelingswijze de aangewezen weg is om dit model te laten welslagen. Men wil daarmee niet alleen de gestelde doelen van de brede school realiseren, maar men wil er eveneens mee bereiken dat scholen veel meer ruimte krijgen om hun kerntaken doeltreffender te realiseren. Dat men daarmee de brede school tot een krachtig instrument maakt om kansarmen te integreren en hen te laten participeren aan de samenleving, is flink meegenomen.

Hoe speelt de brede school hierop in?

We stelden het al op het einde van vorig deel, de brede school heeft, van bij het begin, op die plaatsen waar ze als ultiem instrument ter bevordering van gelijke kansen werd ingezet, de nood gevoeld om, als onmiskenbaar facet van het opvoedingsproces, **levensecht leren** concreet te maken. De extra kansen die samenwerking op dit vlak biedt, zijn enorm rijk en gevarieerd. Als alle spelers in het veld zich vanuit een gedragen visie op elkaar instellen, streven zij ernaar elkaar ook perfect aan te vullen. De samenwerking wordt op die manier een complementair geheel.

Het onmiddellijke gevolg daarvan is dat elke speler ook veel meer de eigen competenties kan laten renderen. Kinderen en jongeren kunnen op die manier tot breed leren komen. Door wat nieuw aangeleerd werd te transfereren naar andere, tot hiertoe nog onontgonnen leerdomen, ontstaan rijke leerkansen. Deze transfers laten kinderen en jongeren tevens toe om in een uitdagend kader nieuwe impressies op te doen. Zo kunnen ze hun leerproces verdiepen en hun competenties uitbreiden. Vooral naar sociale competenties en de verwerving van sociale vaardigheden liggen hier zeer rijke velden. Deze werkwijze biedt daarnaast zicht op een



brede en kwalitatief hoogstaande benadering van de zo nagestreefde sociale cohesie. Nederland voelt deze nood aan maar op dit ogenblik is nog veel overtuigingskracht nodig om brede scholen ook hier op het juiste pad te zetten. Her en der wordt met levensecht leren geëxperimenteerd. Het effect ervan is echter onvoldoende in te schatten. In Nederland beschrijft men al deze mogelijkheden in functie van de kinderen en de jongeren "voor wie wij het doen". Men wil daarmee alle kinderen en jongeren, en vooral deze die zich in achterstandsposities bevinden, bereiken. In eerste instantie is het dan van belang dat voor deze laatsten de drie cirkels danig versterkt en verrijkt worden.

Wat kan dit Nederlandse concept voor Vlaanderen betekenen?

De laatste internationale rapporten tonen aan dat ons onderwijs, resultaatgericht, zeer hoog scoort. Vlaanderen behoort tot de wereldtop. Diezelfde onderzoeken tonen echter ook aan dat daaraan ook problemen verbonden zijn. Vooral dat kinderen uit achterstandssituaties niet alleen lager scoren, maar erger nog, dat zij beduidend minder kansen krijgen om zich te ontwikke-

len. Daardoor vergroot hun achterstand nog. De dualiteit wordt erdoor benadrukt.

Afgaande op de beleidsnota's van de laatste twee ministers van onderwijs in Vlaanderen, blijkt dat de huidige minister net als de vorige er alles wil aan doen om voor alle kinderen en jongeren evenveel en gelijke kansen te creëren. Daardoor wil men hen alle kansen bieden zodat ze al hun talenten kunnen ontplooiën. Een belangrijke getuige daarvan is o.a. het GOK-decreet dat niet alleen het inschrijvingsrecht voor ieder kind en jongere garandeert, maar dat eveneens in extra middelen voor de scholen voorziet. Andere getuigen zijn de LOP's (de lokale overlegplatforms) die werden opgericht om de uitvoering van dat GOK-decreet te bewaken en aan te sturen.

In de beleidsnota van de recente voogdijminister wordt nog scherper op gelijke kansen in onderwijs gefocust. Meer nog, de minister maakt van gelijke kansen voor iedereen om alle talenten kwaliteitsvol te ontwikkelen, zijn uitgangspunt. In die beleidsnota wordt de ontwikkeling van en de zoektocht naar de brede school dan ook uitdrukkelijk vernoemd. En hoewel de brede school slechts in een laatste deel opgenomen werd, kan men er niet onderuit dat de hele beleidsnota in al zijn facetten "brede school" als het ware "ademt".

Die brede school werd in eerste instantie beperkt tot de samenwerking tussen onderwijs enerzijds en sport en cultuur anderzijds. Aanvankelijk zag men die samenwerking louter op logistiek vlak. In een latere versie werd die benadering bijgesteld. Men bekeek de zaken vanuit andere invalshoeken.

Terzelfder tijd wil men de leerkrachten meer professionaliseren en hen toch minder planlast bezorgen. Vraag die hieruit voortvloeit is dan ook, in welke mate de brede school hiervoor een interessant instrument kan zijn. Ligt het antwoord bijvoorbeeld in de diversificatie van de taken?

Waar staat men in Vlaanderen?

Op een aantal plaatsen in Vlaanderen vinden we al interessante aanzetten van de brede school. De meeste van die gevallen nemen het Nederlandse concept vrijwel klakkeloos over. Logisch ook, de huidige samenleving ent zich in belangrijke mate op de informatiesnelweg. Mensen lezen wel eens iets, mensen surfen wel eens op het web, mensen ontmoeten elkaar al eens. Daardoor voelen velen zich geroepen. Maar de vraag is maar in welke mate velen aan de roep kunnen voldoen. De vraag die voorligt is immers: is het Nederlandse model brede school "such as it is" echt bruikbaar voor Vlaanderen? Of met andere woorden, wat willen we in Vlaanderen exact bereiken met de brede school?

Een belangrijk element waar we niet naast kunnen, is de groeiende onvrede van de vertegenwoordigers van de niet-onderwijsverstrekkers in de LOP's. Steeds meer weerklinkt de roep dat deze niet aan hun verwachtingen voldoen. De groeiende vraag naar een meer inhoudelijke aanpak weerklinkt steeds luider. Vanuit de omschrijvingen die we hierboven gaven, kunnen we minstens afleiden dat de brede school een degelijk instrument kan worden om het GOK-decreet te concretiseren. Daarnaast biedt het concept heel wat mogelijkheden om zowel structureel als organisatorisch dat decreet

een gedragen vorm te geven. Door de brede school in te werken, zou de betrokkenheid van de deelnemers allicht vergroten. In deze optiek willen we verwijzen naar de beleidsnota waarin de minister meermaals naar het belang van het lokale niveau en naar de rol van het lokale beleid verwijst voor de realisatie van gelijke kansen. Op die plaatsen in Vlaanderen waar er interessante aanzetten tot brede schoolontwikkeling gegeven werden, heeft men het vaak over lokale initiatieven die uit een gedreven wil tot handelen gegroeid zijn. In enkele gevallen heeft men daarbij, onbewust, een model ontwikkeld dat bijna identiek is aan het Nederlandse. De meeste van die voorbeelden moeten draaien op zelfgezochte middelen. Slechts in enkele gevallen is er overheidssteun. Het resultaat hiervan is dat we niet echt over ontwikkeling kunnen spreken, laat staan dat je kan vergelijken.

Welke mogelijkheden biedt de brede school voor Vlaanderen?

Belangrijker is vanuit welke invalshoek we dit willen belichten. Om kinderen en jongeren alle kansen te bieden om hun talenten te ontplooiën, moeten we er alles aan doen om die kinderen en jongeren optimale mogelijkheden te bieden om **hun talenten te ontdekken**. Hoe vroeger dit kan hoe beter. Vooral voor kinderen en jongeren in een achterstandspositie is dit van cruciaal belang. Ontegensprekelijk kan de brede school hiervoor, is het al niet de beste, dan toch uitstekende papieren voorleggen. De uitdaging voor Vlaanderen bij de implementatie van de brede school is echter complex. Tal van redenen leggen daarvoor extra gewicht in de schaal. Met name ligt de vraag voor, hoe we de brede school bij ons kunnen uitbouwen tot een volwaardig participatief concept? Of, hoe kunnen we in dit concept ook kansarme ouders en hun kinderen maximaal betrekken en laten participeren. Het hoeft immers geen twijfel dat bij deze mensen een enorm potentieel aanwezig is. Welke extra mogelijkheden kan de brede school bieden als (kans)arme mensen en hun verenigingen hun expertise kunnen inzetten?

Een tweede uitdaging die we zullen moeten aangaan, is een oplossing te vinden voor de sterke verzuiling. Na 2 jaar Gok-decreet, na 2 jaar LOP-werking komen, vooral de vertegenwoordigers van de niet-onderwijsverstrekkers tot de vaststelling dat die verzuiling op zijn minst gezegd, sterk remmend werkt. De klip die voorligt is deze: als we in Vlaanderen het Nederlandse concept kopiëren (en het is al gebeurd) bestaat het grote gevaar dat de zuilen dit concept zullen gebruiken als hét concurrentiemiddel bij uitstek. Zuilen zullen immers niet achter kunnen blijven als de "concurrentie" een brede school opricht. Zeker niet als ze hun leerlingaantal op peil willen houden. Los van het feit dat de organisaties en verenigingen die zich in dit model aan één school clusteren, over te beperkte middelen beschikken om zich aan meer scholen te binden, ontwikkelt men op deze manier een schoolvoorbeeld van het vrije markt-aanbod. Ouders en kinderen worden daardoor cliënten. Welke kinderen en jongeren zullen daarbij het eerst uit de boot vallen? In welke mate zal de brede school in dat geval de hoge verwachtingen van kansarmen kunnen inlossen?

Een derde uitdaging ligt in de zoektocht naar een concept dat lokaal en van onderuit opgestart en ontwikkeld wordt, maar dat eveneens van bovenuit opgevolgd en bijgestuurd kan worden. Met andere woorden zoeken we naar een concept waarin een gezond evenwicht tussen de verticale en de horizontale uitbouw kan gerealiseerd worden.

Brede school op maat van Vlaanderen

Als we alle gegevens die we hierboven vernoemden in rekening brengen, dan komen we tot de bevinding dat het Nederlandse model voor Vlaanderen best bruikbaar is. Een eenvoudige ingreep kan volstaan om de verzuiling positief te laten inwerken. Door het concept van onze noorderburen als het ware binnenste buiten te keren, behouden we alle voordelen van dat Nederlandse model en omzeilen we de belangrijke klip die mogelijk door de verzuiling zou kunnen ontstaan. De brede school die we op die manier ontwerpen, werkt vanuit een gedragen **centraal pakket**. Dat pakket wordt samengesteld door de organisaties, de verenigingen en de clubs die zich, zoals in Nederland, rond een school clusteren. In het concept dat wij voorstaan, verankeren scholen zich, netoverschrijdend, rond dit centrale pakket.

Het gevaar bestaat echter dat we hiermee "eenheidsworst" maken. Dat zou indruisen tegen een van de basisbeginselen van de brede school, namelijk door diversiteit na te streven en aan te reiken, meer evenwaardige kansen bieden. Als we daarbij ook nog rekening willen houden met, en vertrekken vanuit de kinderen en jongeren voor wie dit bedoeld is, moet er angstvallig over gewaakt worden dat die diversiteit ook in het aanbod aanwezig is. In wezen is dit centrale pakket dus voor alle scholen hetzelfde en toch weer niet. Scholen zijn immers niet verplicht om het hele pakket op te nemen. Zij zullen dit immers kunnen doen vanuit de opties die zij genomen hebben om hun wettelijk bepaalde opdrachten uit te voeren. Die opties beschrijven ze in hun EOP, hun eigen opvoedingsproject. Die opties worden gepland en geconcretiseerd in hun SWP, hun schoolwerkplan. Elke school legt op die manier haar klemtonen. Elke school profileert zich op die manier naar de andere cirkels. Vanuit deze profilering tekenen scholen in op het centrale pakket. Daarbij kunnen zij ten volle voor hun opties gaan zonder daarbij de andere mogelijkheden van het centrale pakket uit te sluiten. Kortom hierdoor kan de zoektocht naar, en de ontwikkeling van talenten volop ontplooid worden. Binnen het centrale pakket liggen er daarenboven brede mogelijkheden voor de partners om met elkaar in contact te komen en om voor elkaar een aanvaardbaar aanbod uit te werken. Alles is dus voorradig om alle uitdagingen aan te gaan en om een antwoord te bieden op de gestelde vragen. De vraag rijst wat is de meerwaarde van dit concept voor "diegenen waarvoor we het doen"? Met andere woorden, welke extra kansen kunnen we met dit concept aan (kans)arme kinderen en jongeren en hun ouders hiermee bieden?

Het brede schoolconcept voor Vlaanderen anders bekeken

Vooraleer we voluit voor dit concept kiezen, willen we zekerheid krijgen of het ook voor de (kans)arme kinde-

ren en jongeren en hun ouders wel degelijk "extra mogelijkheden" biedt. We willen ons daarbij in de plaats van deze mensen stellen en vanuit hun oogmerk tegen het concept aankijken. Wat is de meerwaarde voor hen? Welke winst kunnen zij uit dit concept halen? In hoeverre kan het concept antwoord bieden op de landelijk geformuleerde vraagstukken van ongekwalificeerde uitstroom, betrokkenheid en participatie, levenslang en levensbreed leren?

We moeten ook vanuit andere deelnemers het concept durven bekijken. Met andere woorden, wil dit concept aanvaardbaar en werkbaar zijn dan moeten ook die andere partners hieruit winst kunnen puren. Pas dan kan de opbrengst echt meer zijn dan de som van de delen. De eersten die we aan bod laten komen zijn de kinderen en de jongeren. Willen we elk kind en elke jongere alle talenten laten ontdekken en ontplooiën dan is het van het allergrootste belang dat zij een breed spectrum aan keuzemogelijkheden in een grote diversiteit aan ervaringsdomeinen aangeboden krijgen. Daardoor kunnen zij in brede verscheidenheid de zoektocht naar hun eigen zijn, gedifferentieerd aanvatten en aanpakken.

Het gevaar bestaat hierin dat zij door het bos de bomen niet meer zien. Sturing dringt zich op. Maar hoe die begeleiding realiseren? Uitgangspunt is de expertise van de ouders en de kinderen en jongeren zelf. We gaan ervan uit dat ouders hun kinderen het best kennen. Zij zijn de eersten die aanvoelen welke talenten er in hun kind(eren) sluimeren. Zij kunnen in dialoog met hun kinderen die talenten naar de oppervlakte brengen. De zoektocht naar instellingen, organisaties,... die deze talenten tot ontwikkeling kunnen laten komen, kan dan aangevat worden.

Door het feit dat het centrale pakket netoverschrijdend is uitgebouwd, worden de scholen die zich aan dit pakket verankeren, uitgenodigd zich sterker te profileren. Daarmee kunnen ze nog duidelijker kenbaar maken wie zij zijn. Ze kunnen meer en beter focussen op de klemtonen die zij leggen om de eindtermen, die voor alle scholen dezelfde zijn, met de leerlingen te bereiken. Sommige scholen zullen daarbij opteren voor een eerder kunstzinnige benadering, andere scholen verkiezen dan weer een focus op sport en beweging. Allicht zijn er ook scholen die vooral de nadruk op milieu of techniek willen leggen. Scholen kunnen dus, afhankelijk van hun opties in het centrale pakket, die klemtonen leggen zonder daarbij de andere mogelijkheden van dat pakket volledig te negeren.

Daardoor krijgen ouders en hun kinderen veel meer mogelijkheden om de best passende school te vinden. Ontegensprekelijk betekent dit vooral voor (kans)arme mensen een belangrijke winst. Niet alleen wordt het aanbod ruimer, maar ze kunnen ook veel doelgerichter gaan kiezen. Het feit dat het inschrijvingsrecht door het GOK-decreet verzekerd werd, maakt dit voor hen tot een sterk punt.

Vooral generatiearmen hebben het, vanuit de kwetsuren die zij al te dikwijls tijdens hun schooltijd opdeden, erg moeilijk om keuzes te maken. Zij zullen daardoor extra ondersteuning nodig hebben. Die kunnen ze vinden of aangeboden krijgen als in het centrale pakket, bijvoorbeeld, een vereniging waar armen het woord nemen, is opgenomen. De expertise die deze verenigingen op dit vlak hebben, de expertise die zij kunnen inzetten, biedt aan mensen in armoede mogelijkheden om

die keuzes bewust te maken. Meer nog hierdoor wordt het concept meer divers en rijker.

Ook opvoedingsondersteuning kan vanuit dit centrale pakket, indien nodig, gerealiseerd worden. Organisaties die zich hierop specialiseren, kunnen op hun expertise gepast worden aangesproken. De informatie die bijvoorbeeld bij CLB's aanwezig is, kan op deze manier veel doeltreffender ter plekke gebracht worden, en efficiënter worden ingezet. De opdracht van die CLB's krijgt hiermee extra dimensies. Op die manier kunnen de verschillende doorgaande lijnen immers intensiever worden uitgevoerd en opgevolgd.

Scholen zijn in dit concept de belangrijkste partners. Wil dit concept slagen dan moeten we ervoor zorgen dat zij alle mogelijkheden zien en die ook ten volle kunnen benutten.

Doordat scholen in overleg en in samenwerking met de partners uit het centrale pakket hun pedagogisch werk uitvoeren, kunnen ze naast **levensecht leren** ook **levensgericht leren** functioneel aanpakken. Scholen worden verondersteld sterk thematisch en projectmatig te werken. Daarbij vertrekken ze vanuit impressies die leerlingen in diverse situaties en omstandigheden kunnen opdoen. Deze impressies nemen de leerlingen mee naar de school om er daar studieopdrachten mee uit te voeren. Op die wijze leren ze steeds meer en verdiepen ze hun kennis en hun vaardigheden. Hierdoor komt intrinsieke motivatie, de "goesting" om te leren, tot haar volle waarde. Dit samenspel van "halen" en "brengen", deze uitgebalanceerde aanvulling van levensecht leren op levensgericht leren, uitgevoerd door verschillende partners in diverse ervaringsdomeinen omschrijven we als **complementary learning** of **complementair leren**. **Teamteaching** is dan niet meer veraf.

Winst voor de scholen wordt echter nog sterker vooropgesteld. Scholen en schoolteams zijn als de dood voor extra taken. Die extra taken belemmeren immers een gedegen focus op de eigen kerntaken. Terecht stellen leerkrachten vragen bij de opstuwende van taken en verantwoordelijkheden vanuit de twee andere cirkels naar de tweede kring. Het is duidelijk niet alleen de planlast die extra belast. Als scholen dan op het aanbod van het centrale pakket kunnen ingaan, valt hen al een hele last van de schouders. Wat anderen, die daarin dikwijls veel meer expertise hebben, organiseren, moeten zij niet doen. Daardoor komt er tijd en ruimte vrij waardoor ze zich meer en beter in hun eigen kerntaken kunnen verdiepen. Een direct gevolg daarvan is dan dat scholen ook veel meer aandacht aan kwaliteit kunnen besteden. En is het nu net dat niet wat de zuilen zo erg nastreven?

Het feit dat het aanbod van het centrale pakket in samspraak samengesteld wordt, betekent dat schoolteams ook voortdurend inspraak hebben en krijgen, waardoor zij mee dat aanbod zowel kwantitatief als kwalitatief kunnen bewaken en sturen. Nog interessanter wordt het als deze samenwerking er eveneens toe leidt dat men het aanbod zowel groter als beter en divers kan maken, terwijl men de prijs toch laag houdt. **Coöperatief samenwerken** is allang een winstpunt op zich. Dat dit niet alleen voor de scholen een interessant gegeven is, staat buiten twijfel. Vooral voor ouders en kinderen in achterstandsposities betekent dit een belangrijk pluspunt. Scholen kunnen hieraan maatregelen koppelen, die, onder andere, beschreven worden in de schoolcode zoals die mee door verenigingen waar armen het woord ne-

men is opgesteld. Laat deze schoolcode daarmee tevens het bewijs leveren dat verenigingen waar armen het woord nemen en mensen in armoede zeer veel creativiteit en expertise in huis hebben.

Daarmee groeit dit centrale pakket uit tot hét instrument bij uitstek om in solidariteit en respect gelijke kansen voor alle kinderen en jongeren te verzekeren.

Echt leren kan pas volle diepgang krijgen als leerlingen datgene wat ze nieuw leerden opnieuw naar die werkelijkheid kunnen terugbrengen.

Door die werkelijkheid zo breed mogelijk en zo divers mogelijk te benaderen, worden leerkansen nog versterkt. Daardoor krijgen leerlingen reflectiekansen en transfermogelijkheden, daardoor komt leren leren tot zijn volle waarde. Dit voortdurend "halen en brengen" biedt ook enorme mogelijkheden voor de ontwikkeling van sociale competenties en de realisatie van de vakoverschrijdende eindtermen.

Door op deze manier in een brede school in te stappen, opent zich voor alle spelers een nieuwe wereld. Vooral voor kansarme ouders biedt dit enorme mogelijkheden. Zij zullen worden uitgenodigd om actief deel te nemen aan dat centrale pakket. Dit kan via de school waar zij hun kind lieten inschrijven, maar dat kan evengoed via een lidmaatschap van een vereniging of een organisatie die zelf aan het centrale pakket participeert. De groepen die eraan meewerken, engageren zich immers binnen hun mogelijkheden, om niet alleen actief aan het schoolse leerproces deel te nemen, maar evenzeer om dat leerproces in VSD-activiteiten (verlengde schooldag activiteiten) verder uit te bouwen. Concreet kan dit betekenen dat een vereniging tijdens de schooluren op een of andere manier aan een onderwijsactiviteit deelneemt en dat ze gedurende een aantal dagen binnen een bepaalde periode, naschools, die activiteit in haar lokalen of in de scholen zelf verder uitdiept.

Verenigingen krijgen op die manier unieke kansen om zich binnen een breed (onderwijs)veld kenbaar te maken. Op het vlak van de promotiemogelijkheden biedt dit enorme kansen. Belangrijker echter is dat ze die promotie onmiddellijk in een presentatie en een werving kunnen verwerken. Op deze wijze krijgt intercultureel onderwijs een zeer concrete en functionele actieradius toegemeten. Op deze manier kan er ook iets worden gedaan aan de logistieke vraagstukken van de verenigingen. Het feit dat de lokale overheid een voorname rol krijgt toebedeeld als facilitator is dan een belangrijk winstpunt. Het feit dat scholen hun deuren openstellen voor de uitvoering van activiteiten schept kansen voor verdere samenwerking. We kunnen hierbij echter niet naast het gegeven dat bestaande schoolinfrastructuren hierop niet berekend zijn. Ook het aspect van verantwoordelijkheid en verzekering zal met aandacht moeten worden bekeken. Maar waar een wil is, vindt men allicht ook vlug een weg.

Bekijken we het concept vanuit het oogpunt van de lokale overheid en van het landelijke beleid. Het lokale beleid is in de uitbouw en het beheer van het centrale pakket een belangrijke actor. Vanuit het lokale niveau moet inderdaad niet alleen gefaciliteerd worden (logistiek, middelen, inzet van personeel,...). Beide niveaus krijgen met dit concept een ideaal instrument aangeleerd waarmee zij gericht kunnen inzetten op bestrijding van achterstanden. Meer nog, het concept leent zich ertoe om, bijna op maat, hierin te voorzien. Door

het centrale pakket te combineren met een gepast financieringsmodel dat zowel naar scholen als naar leerlingen wordt uitgewerkt, levert dit maatwerk een bijdrage aan de uitbouw van een solidair en respectvol participatief samenlevingsmodel. Stigmatisering moet echter te alle prijzen worden vermeden.

Actieve participatie aan het centrale pakket kan tot de opflakking van het gemeenschaps- en het verenigingsleven leiden waardoor men er vanuit de twee beleidsniveaus doelgerichte extra impulsen kan aan geven. Hierdoor kan de lokale overheid werk maken van de zoektocht naar de betrokkenheid en het welbevinden van alle inwoners.

Belangrijker echter is het feit dat zowel de lokale als de landelijke overheid met dit concept een gedragen en gestructureerd preventie- en zorgbeleid kunnen uitbouwen, een beleid dat daarmee een belangrijk onderdeel en steunpilaar van het lokaal sociaal beleid kan worden.

Samenwerking: de nood aan regievoering

Uit de beschrijving moet blijken dat dit concept laagdrempelig moet opgestart worden. Het is daarbij belangrijk dat alle beoogde deelnemers en vooral "zij voor wie wij het doen" van bij het begin nauw betrokken worden. Een opstart van onderuit is dan ook de enig mogelijke werkwijze. De overheden dienen erover te waken dat die lokale initiatieven ook volle en evenwaardige ondersteuning krijgen.

Daarbij willen we pleiten voor een ruime uitbouwfase. **Dit concept, elk ander mogelijk concept, moet de tijd krijgen om ziek te worden en te genezen of uit te doven.** In beide gevallen vindt men ruimschoots leerkansen voor andere gelijkaardige projecten. Pas daarna kan aan de gefaseerde en gestructureerde implementatie en aan de consolidatie worden gewerkt.

Een andere belangrijke voorwaarde waaraan moet worden voldaan om het concept alle slaagkansen te geven, is de inpassing van bij de start, van een gedragen coördinatie- en regiefunctie. De vraag die hierbij rijst is aan wie die coördinatie en regie verantwoording verschuldigd is. Het is duidelijk dat dit concept pas echt kan slagen als het strikt neutraal kan uitgevoerd worden, rekening houdende met de voorwaarden die alle deelnemers naar voor schuiven. Gevaren voor politieke inmenging en belangenvermenging moeten dan zoveel mogelijk worden vermeden. Dit kan onzes inziens door de rapporteringsopdracht van de coördinatie- en regiefunctie te differentiëren. Bestaande instanties kunnen hiervoor worden aangesproken. De LOP's zouden in dit beeld belangrijke spelers kunnen worden. Het behoort echter eveneens tot de mogelijkheden om hiervoor binnen bestaande structuren nieuwe organen te ontwikkelen.

Besluit

Het hoeft geen betoog dat wij voor de **brede school** gewonnen zijn. De mogelijkheden die deze biedt zijn enorm. Dit houdt echter ook een acuut gevaar in. Laten we ons hoeden om te veel verwachtingen te koesteren. Brede school is ook niet een "allesreiniger". Door het concept te vlug te overladen, dreigen we achteraf puin te moeten ruimen. Een doordachte en gestage aanpak en

opbouw is noodzakelijk. Dat moet kunnen binnen een verantwoord tijdspad waarbij realistische doelen worden nagestreefd. Dat de opbouw van onderuit moet verweven worden met een aanvaardbare begeleiding van bovenuit, is een absolute voorwaarde.

Voor Vlaanderen liggen hier kansen om, toekomstgericht, ons onderwijs kwaliteitsvol uit te bouwen. Door de invoering van de brede school kunnen we een antwoord geven op de vragen die diverse internationale en nationale rapporten over ons onderwijs stellen. De stellingen die handelen over de vergroting van de achterstand van kansarme leerlingen worden ermee functioneel aangepakt. De taaklast van leerkrachten wordt verminderd. De mogelijkheden op tewerkstelling zijn legio.

Willen we de brede school op maat van Vlaanderen realiseren dan kan het Nederlandse model niet gekopieerd worden, maar moeten we op zoek naar een concept dat voor ons land op maat aangepast wordt.

Het concept dat we hierboven beschreven, lijkt ons daarvoor het best aangewezen. Het biedt een kader aan waarbinnen de lokale actoren veel ruimte krijgen om een invulling op maat uit te werken. Daarmee wordt de verzuiling, die zo tekenend is voor Vlaanderen, constructief en pro-actief geappelleerd. De mogelijkheden voor de diverse overheden om hiermee gericht in te zetten en toch alle kinderen en jongeren gepast te bereiken betekent een belangrijke meerwaarde. Kortom, wij zijn ervan overtuigd dat de brede school, uitgebouwd rond een netoverschrijdend samengesteld centraal pakket, de beste slaagkansen biedt vooral voor "zij voor wie wij het doen".

Werner GEBRUERS

Stafmedewerker onderwijs
Vlaams netwerk van verenigingen
waar armen het woord nemen vzw

BIBLIOGRAFIE

- Oenen Van S. en Valkenstyn M., Welzijn in de brede school, NIZW 2003
- Oenen Van S., Sociale competenties in de brede school, NIZW 2001
- Wit De C., Ieder kind heeft recht op een goede start, VVE 2002
- Seuren W. en Weeber F., Brede Bossche School de Hambaken, KPC-groep 2001
- Valkenstyn M. en Keesom J., Als de schoolbel gaat, NIZW 1998
- Studulski F., Kijken door het venster, Sardes en Oberon, Utrecht 2004
- Gebruers W., De school breed uitgemeten, VN 2004
- Gebruers W., Werkmap Wereldoriëntatie voor de derde klas van het basisonderwijs, 1986
- Gebruers W., Complementary learning, 2000
- Gebruers W., Als samenwerken de uitkomst biedt, brochures 2002 en 2004
- Dijke Van A., Heijboer A., Ligtermoet I., Meij H., Terpstra L., Opgroeien en opvoeden in de wijk, NIZW 2003
- Senge P., Het vijfde Discipline, Schoonhoven, 1995
- Diverse auteurs, diverse nummers van het tijdschrift TooN, 2001 - 2004
- Studulski F en van der Vegt A. L., Kijken door het venster, SWP 2004

GELIJKE ONDERWIJSKANSEN: MEER DAN RECHT *OP* ONDERWIJS?

Sinds 28 juni 2002 kent het onderwijs een nieuw decreet, namelijk het Gelijke Onderwijskansendecreet (GOK-decreet). Dit decreet wenst volgende doelen na te streven: het realiseren van optimale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen, het vermijden van uitsluiting, segregatie en discriminatie en het bevorderen van sociale cohesie. Hoewel heel wat positieve elementen in dit decreet vervat zitten, komt er vanuit verschillende hoeken kritiek. Het bestek van deze bijdrage laat niet toe om diepgaand op al deze aspecten in te gaan. Vandaar dat wij ervoor gekozen hebben om binnen dit artikel te vertrekken vanuit de invalshoek van het inschrijvingsrecht (cfr. de eerste pijler van het decreet). Deze pijler was en is immers het onderdeel waarover de meeste twijfel bestaat (Thys, 2002). Uit de kritieken blijkt dat de doelstellingen die in het decreet vervat zitten, in de praktijk (nog) niet volledig tot uiting komen (en de vraag is of de recente aanpassingen hier verandering in zullen brengen). Dit komt naar onze mening mede doordat vanuit de overheid en de praktijk te veel vertrouwd wordt op het recht *op* onderwijs als oplossing voor "het probleem". Hoewel het inschrijvingsrecht op zich een vooruitgang is, vrezen wij dat een te sterke nadruk op dit recht ten nadele kan zijn van zowel de scholen als van de leerlingen en de ouders. In dit artikel willen wij er dan ook op wijzen dat men binnen het GOK-decreet niet enkel aandacht mag besteden aan het recht *op* onderwijs, maar ook aan het garanderen van gelijke behandeling en gelijke uitkomsten. Gelijke onderwijskansen worden naar onze mening immers vooral gerealiseerd ná de inschrijving.

In wat volgt, tonen we eerst kort aan hoe de nood ontstond voor het ontwerpen van een nieuw decreet. De bespreking van dit nieuwe GOK-decreet is opgenomen in deel twee. In het derde deel gaan we tot slot in op onze algemene stelling.

GOK, een werk van lange adem

De Vlaamse overheid werd aangezet tot het nemen van maatregelen doordat onderzoek aan het licht bracht dat het schoolsucces van leerlingen sterk verschilt naargelang de sociale, economische en culturele kenmerken van het milieu waartoe deze leerlingen behoren. Sinds het begin van de jaren '90 voert de Vlaamse overheid dan ook een doelgroepengericht onderwijsbeleid. Hierbij richtte men zich vooral naar etnisch-culturele minderheden en kansarmen. Deze aandacht voor ongelijkheid binnen het onderwijs plaatste men onder de noemer 'zorgverbreding'. Omwille van het preventieve karakter van het gelijke kansenbeleid, lag het zwaartepunt voornamelijk in het lager onderwijs. Aanvankelijk bestond het initiatief 'zorgverbreding' uit allerlei onsamenhangende, vaak overlappende projecten. De belangrijkste hiervan waren het onderwijsvoorrangsbeleid (1991), het zorgverbredingsbeleid (1993-1994) en het non-discriminatieoverleg (1993). Vandenbroucke stelde echter dat de bovenstaande initiatieven hun belangrijkste effect misten. De doorstroming van onderwijskansarme leerlingen bleef immers problematisch (Vandenbroucke, 24/11/2004).

Het Decreet betreffende gelijke onderwijskansen anno 2003¹

In 2003 werd naar aanleiding van de kritieken op de voorgaande wetgeving een geïntegreerd en decretaal verankerd gelijke onderwijskansenbeleid voorgesteld: het nieuwe GOK-decreet. Dit nieuwe decreet stelt volgende doelstellingen voorop: het realiseren van optimale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlin-

gen, het vermijden van uitsluiting, segregatie en discriminatie en het bevorderen van de sociale cohesie. Om dit te kunnen realiseren, bouwt men verder op drie grote krachtlijnen. We lichten deze kort toe.

Het onvoorwaardelijke recht op inschrijving

Volgens artikel III.1 van het GOK-decreet heeft elke leerling vanaf het schooljaar 2003-2004 het recht op inschrijving in de gefinancierde of gesubsidieerde school naar keuze. Dit moet volgens de Memorie van Toelichting toelaten dat alle leerlingen en hun ouders onbelemmerd onderwijs kunnen kiezen uit een waaier van projecten. Er zijn slechts twee voorwaarden aan dit inschrijvingsrecht verbonden, namelijk (1) het kind moet aan de toelatingsvoorwaarden van de school voldoen en (2) de ouders dienen in te stemmen met het pedagogische project en het schoolreglement van de school. Concreet wil dit zeggen dat er slechts twee uitzonderingen zijn waarin scholen een inschrijving mogen weigeren, namelijk wanneer (1) de inschrijving de materiële veiligheid van andere leerlingen in gevaar zou brengen en (2) de leerling in het vorige of het daaraan voorafgaande schooljaar via een tuchtsanctie uit de school was gezet.

Met dit recht op inschrijving beoogt men meer diversiteit in de scholen te realiseren en het aantal concentratiescholen te verminderen (Vandenbroucke, 24/11/2004). Het samengaan van het recht op inschrijving enerzijds met het toezien op de consequente toepassing van een chronologisch inschrijvingsverloop door de scholen anderzijds, heeft ertoe geleid dat men is gaan spreken van het 'wie het eerst komt, het eerst maalt'-principe (Thys & Mardulier, 2004). We komen daar verder op terug.

De oprichting van lokale overlegplatforms (LOP's)

Als tweede pijler voorziet het GOK-decreet in de oprichting van lokale overlegplatforms, die taken hebben zoals het beoordelen van en bemiddelen bij doorverwijzingen, het maken van omgevingsanalyses en van afspraken inzake opvang, aanbod en toeleiding van leerlingen naar het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers (Thys & Mardulier, 2004).

Via deze LOP's wordt tegemoetgekomen aan twee grote kritieken op het vroegere non-discriminatiebeleid. Ten eerste wordt het vrijblijvende karakter verlaten. Ten tweede wordt de samenstelling van de overlegplatforms uitgebreid naar niet-onderwijspartners (Mahieu, 2004). Op die manier kan het LOP fungeren als een forum waarop eventuele knelpunten naar boven kunnen komen en kan vanuit de basis mee vormgegeven worden aan het onderwijsbeleid.

Het opzet van een geïntegreerd ondersteuningsaanbod

Het decreet wil alle voorgaande projecten inzake gelijke onderwijskansen bundelen tot één herkenbaar ondersteuningsaanbod. De met elkaar overlappende OVB en ZVB worden vervangen door lestijden gelijke onderwijskansen.

Men hanteert hierbij nieuwe indicatoren om onderwijskansarme leerlingen te detecteren. De indicatoren die vroeger gebruikt werden, kregen immers vanuit het werkveld heel wat kritiek. Met een nieuwe set van vijf indicatoren² streeft de overheid meer objectiviteit na. In het GOK-decreet geldt dat wanneer minstens 10% van de leerlingen voldoet aan deze indicatoren, de school beroep kan doen op aanvullende ondersteuning (Heselmans et al., 2004). In vergelijking met de vroegere projecten betekent dit een belangrijke stap voorwaarts. Het feit dat niet enkel gefocust wordt op alloctonen en etniciteit, maar op kansarmoede in het algemeen, maakt immers dat scholen die vroeger uit de boot vielen, nu wel aan bod komen.

Tot slot wordt voor de toekenning van deze middelen afgestapt van het werken met vooraf goedgekeurde en jaarlijks aan te passen aanwendingsplannen. De extra lestijden worden toegekend voor een periode van drie schooljaren. Op die manier wordt de administratieve last voor scholen beperkt en kan er enige continuïteit in de uitbouw van het schooleigen beleid worden gegarandeerd (Thys & Mardulier, 2004).

Gelijke onderwijskansen: meer dan recht op onderwijs

Enkele kritische reflecties bij het recht op onderwijs

In wat volgt, wensen we even kritisch stil te staan bij het GOK-beleid en dan vooral bij de eerste pijler, namelijk het inschrijvingsrecht. Hoewel deze pijler zeker ook voordelen heeft – scholen worden immers verplicht om na te denken over hun inschrijvingsbeleid (Persnota 11/05/2004) – brengt een te sterke nadruk op dit recht naar onze mening echter een aantal spanningsvelden met zich mee.

Decreet versus realiteit

Het inschrijvingsrecht brengt ten eerste belangrijke risico's met zich mee ten aanzien van ouders en kinderen. Daarbij kan men vermoeden dat vooral de leerlingen die het meest nood hebben aan het GOK-decreet, de belangrijkste nadelen zullen ondervinden. Hoewel de eerste ervaringen met het inschrijvingsrecht wijzen op weinig weigeringen en doorverwijzingen, hebben we geen zicht op verborgen doorverwijzingen (Oliha, 2004). Uit de praktijk blijkt immers dat ondanks de decretale verplichting, scholen bijna geen motivatie van niet-inschrijving meegeven en dat het LOP bijgevolg niet wordt geïnformeerd (Thys & Mardulier, 2004). Wanneer we weten dat vooral alloctone kansarme leerlingen worden doorverwezen, kunnen we ons echter voorstellen dat slechts weinig van deze ouders geneigd zullen zijn om een procedure tegen een school te starten (Oliha, 2004). In een persnota (11/05/04) verklaart minister Vandenbroucke zelf dat kansarme ouders vaak nog onvoldoende weten wat hun rechten zijn. Hierdoor komen dergelijke "misbruiken" niet aan het licht. Dit is dan ook een cruciaal knelpunt dat zeker verdere aandacht verdient (Yildirim, 2004b).

Voor iedereen versus Mattheïseffect

We wezen reeds op het "wie het eerst komt, het eerst maalt"-principe. We kunnen ons echter de vraag stellen of de toepassing van dit principe niet zal leiden tot het gekende Mattheïseffect. Door het nieuwe decreet ligt de sleutel immers bij de ouders, daar men uitgaat van de vrije schoolkeuze van de ouders. Overbeeke (2004) vreest echter dat men op calculerende wijze gebruik zal maken van dit recht. Dit kan dan volgens hem aanleiding geven tot een "witte vlucht". Dit betekent dat ouders die de middelen hebben, hun kind een eind uit de buurt op een (kansrijke) school zullen inschrijven.

Bovendien hangt binnen een dergelijk beleid veel af van de kennis die ouders hebben van de toegangsmogelijkheden tot het onderwijs. Ouders van alloctone afkomst, anderstaligen of zwakkeren in onze samenleving zijn ten gevolge van hun culturele achtergrond veelal minder goed geïnformeerd over de wetten en decreten. Hierdoor worden zij in het decreet van nature in een achterstelling geplaatst ten opzichte van de rechten die zij zo nodig hebben (Heselmans et al., 2004). Volgens sommigen zal deze dwingende regelgeving de inschrijving van kansrijke leerlingen zodanig versnellen dat de inschrijvingskansen van kansarme leerlingen worden verkleind. Ook wij zijn ervan overtuigd dat het inschrijvingsrecht vooral de kansen zal versterken van de mensen die er reeds veel hebben en bijgevolg niet zal leiden tot grotere kansen voor iedereen. Ouders en leerlingen die sociaal-maatschappelijk sterker staan, zullen dit ook op de onderwijsmarkt zijn: zij zijn goed geïnformeerd, kiezen het eerst en kunnen zonodig een ruimer schoolgebied bestrijken. Volgens Overbeeke (2004) vormt het decreet dan ook de introductie van een meer liberale marktwerking in onderwijsland.

Rechten versus plichten

Tot slot bestaat het risico dat men zegt "ouders hebben bepaalde rechten, ze "moeten" er dan ook maar ge-

bruik van maken” (Yildirim, 2004a). Dit houdt het risico in dat men vertrekt vanuit de opvatting dat wie niet vlug is bij het inschrijven, niet geïnteresseerd is in een goede school voor zijn kinderen. Zoals reeds aangehaald echter, zijn niet alle ouders even goed op de hoogte van het moment van inschrijven. Ook het Platform Onderwijs van het Vlaams Minderheden-centrum wijst erop dat verdere sensibilisering noodzakelijk is (Yildirim, 2004b). Er moet volgens ons dan ook blijvend aandacht gaan naar het goed informeren van alle ouders. Of met andere woorden, het GOK-decreet mag geen aanleiding zijn voor de overheid, noch voor scholen en andere organisaties om hun verantwoordelijkheid af te schuiven op ouders en kinderen.

Gelijke onderwijskansen: ook een zaak van gelijke behandeling en gelijke uitkomsten

Bovenstaande reflecties tonen naar onze mening niet alleen aan dat het inschrijvingsrecht in zijn toepassing duidelijke knelpunten vertoont. Ze bewijzen eveneens dat het realiseren van de doelstellingen van het GOK-decreet méér vereist dan enkel het garanderen van een inschrijvingsrecht. Hoewel de overheid dit besef weerspiegelt in haar decreet (cf. de drie pijlers), merken we dat in de praktijk toch heel veel aandacht gaat naar de pijler rond het inschrijvingsbeleid. Naar onze mening is het belangrijk dat noch vanuit het beleid noch vanuit de scholen en andere belangrijke betrokkenen het decreet herleid wordt tot een decreet inschrijvingen. Het principe van inschrijvingsrecht genereert op zich immers geen leer- en ontwikkelingskansen. Het realiseren van deze kansen hangt wel af van wat de school doet ná deze inschrijving (Annoot, 2004).

De vraag die we ons dan ook kunnen en moeten stellen, is of gelijke toelating ook gelijke behandeling en uitkomsten inhoudt? Wij zijn van mening dat we er niet mogen van uitgaan dat het één automatisch de andere twee zal realiseren. We sluiten ons hiervoor aan bij het werk van Nicaise (1997). Volgens hem zal ongelijkheid niet verdwijnen zolang men blijft proberen om kinderen uit lagere sociale milieus in te passen in een systeem dat ongenaakbaar selectief blijft. Kansarme leerlingen worden ongelijk behandeld omdat kinderen uit arme gezinnen op verschillende manieren worden gediscrimineerd. Zo vormen hoge kosten voor boeken, bijdragen voor schooluitstapen en studiereizen voor kansarmen al langer een reden om van een inschrijving in een bepaalde school af te zien. Aandacht hebben voor de gelijke behandeling van leerlingen draait dan om het tegengaan van dergelijke (on)bewuste vormen van discriminatie in het onderwijs zelf. Daarnaast moet ook aandacht gaan naar het creëren van gelijke uitkomsten. Dit betekent niet dat elke leerling hetzelfde niveau moet behalen, maar wel dat de verschillen in leerprestaties tussen sociale groepen maximaal worden weggewerkt (Nicaise, 2001). Wanneer daar ook met het GOK-beleid geen verandering in komt, zullen allerlei uitsluitingsmechanismen de – nochtans wettelijk voorziene – inschrijvingsmogelijkheden voor bepaalde groepen blijven beperken.

We willen er dan ook voor pleiten dat binnen het kader van het GOK-beleid de focus evenzeer wordt gelegd op de andere twee pijlers van het GOK-decreet, namelijk het lokaal overlegplatform en het geïntegreerd ondersteuningsaanbod. Deze twee pijlers kunnen er naar onze mening immers toe bijdragen dat enerzijds de leerlingen ook ná de inschrijving gelijk behandeld worden en anderzijds dat via een structureel overleg tussen alle betrokkenen werk gemaakt wordt van gelijke uitkomsten voor iedereen.

Naar een cultuur van gelijke kansen...

Het begrip ‘gelijke uitkomsten’ impliceert volgens ons dat onderwijs alleen nooit gelijke kansen kan realiseren. Wat baat het immers om als kansarme of allochtone jongere af te studeren, als men op de arbeidsmarkt opnieuw geconfronteerd wordt met een discriminerende werkgever? En wat maakt het uit dat men als kansarme recht heeft op inschrijving in de nabije school als men gehuisvest is in een buurt waar kansarmoede geconcentreerd aanwezig is. Het is met andere woorden belangrijk te beseffen dat het probleem van kansenongelijkheid binnen het onderwijs nooit enkel en alleen kan worden opgelost door het onderwijs. Het realiseren van gelijke onderwijskansen vraagt samenwerking en dialoog tussen verschillende beleidssectoren en dit zowel op het niveau van de lokale overheid als op het Vlaamse niveau.

Met betrekking tot het lokale niveau wordt naar onze mening hiertoe reeds een aanzet gegeven binnen de lokale overlegplatforms. Met de uitbreiding naar niet-onderwijspartners wordt immers geprobeerd een ruimer draagvlak te creëren. Hoewel de Vlaamse overheid dit doet vanuit de beste bedoelingen, lijkt dit in de praktijk echter (nog) niet tot de gewenste resultaten te leiden. Er zijn hiervoor verschillende redenen op te sommen.

Ten eerste worden de LOP's op dit moment nog sterk bepaald vanuit het non-discriminatieverleden. Dit heeft tot gevolg dat er binnen vele LOP's nog steeds sprake is van een dominante vertegenwoordiging vanuit het onderwijs, waardoor er met andere woorden niet veel verandert aan de situatie. Het valt dan ook nog af te wachten of de niet-onderwijsgebonden partners hun rol in het overleg kunnen en mogen waarmaken (Thys, 2002). Zoniet zal dit een evenwaardige dialoog in de weg staan.

Ten tweede bemoeilijkt de dominantie van de onderwijspartners ook de toegankelijkheid voor de vertegenwoordigers van verenigingen van etnisch-culturele minderheden, socio-culturele organisaties, verenigingen waar armen het woord nemen, ouderverenigingen en scholierenkoepels. Deze groepen zijn immers onvoldoende vertrouwd met het onderwijslandschap. Het onderwijsjargon, de abstracte vergadercultuur en de technische discussies maken dan ook dat de vergaderingen moeilijk te volgen zijn voor deze mensen.

Tot slot biedt het decreet weliswaar een duidelijk wettelijk kader, maar daarmee is de overtuiging over de oriëntatie nog geen vanzelfsprekendheid, zeker niet voor de scholen die de gelijke kansenproblematiek als een ver-van-hun-bed-show ervaren. Bovendien be-

staat de kans dat de verschillende partners binnen het LOP uiteenlopende doelstellingen nastreven. Zo zullen "witte scholen" misschien opteren voor een status-quo, daar waar "zwarte scholen" eerder zullen pleiten voor spreiding. Het is voor een netwerk echter belangrijk het gemeenschappelijk belang in de focus te houden (Mahieu, 2004).

Uit bovengaannde blijkt dus dat er binnen bepaalde LOP's (nog) geen sprake is van een evenwaardige dialoog (Oliha, 2004). Ondanks de vermelde knelpunten, is de aanwezigheid van een lokaal overleg zeker aan te moedigen. We hopen dan ook dat er vanuit de (lokale) overheid inspanningen zullen geleverd worden om naar de toekomst toe zoveel mogelijk een evenwaardige aanwezigheid van zowel de onderwijspartners als de niet-onderwijspartners te verzekeren. Op die manier kan immers vanuit de basis en met voldoende inspraak van de rechtstreeks betrokkenen (dus ook van ouders en leerlingen) gewerkt worden aan een lokaal gelijk onderwijskansenbeleid.

Tot slot vereist het realiseren van gelijke onderwijskansen volgens ons ook een samenwerking tussen verschillende beleidssectoren (huisvesting, welzijn, gezondheid, werkgelegenheid, economie, cultuur, mobiliteit, milieu,...) op het Vlaamse niveau. Niet alle oorzaken van onderwijsachterstand of discriminatie zijn immers weg te werken op het lokale niveau. De verschillende beleidssectoren zullen dan ook de handen in elkaar moeten slaan om maatschappelijke ongelijkheid ongedaan te maken. Er is met andere woorden ook nood aan een breed maatschappelijk gelijke kansenbeleid (cf. Voorstel van Resolutie). Minister Vandenbroucke (11/01/2005) zegt hierover het volgende: *"Een echt gelijke kansenbeleid kan je in onderwijs nooit alleen realiseren. We hebben daarvoor bondgenoten nodig, ook op lokaal vlak: andere overheden, de private sector, al wie betrokken is bij onderwijs en bij werk, de sociaal-culturele organisaties en de welzijnssector. Die willen we allemaal betrekken bij ons beleid. De uitdagingen van morgen kunnen we enkel realiseren als we rond gelijke onderwijskansen een brede maatschappelijke mobilisatie op gang kunnen brengen."*

Wij hopen dan ook dat vanuit de (Vlaamse en lokale) overheid blijvend inspanningen zullen geleverd worden om in overleg met alle betrokkenen niet enkel het recht op inschrijving voor iedereen te verzekeren, maar ook maatregelen te nemen die garanties bieden op een gelijke behandeling en gelijke uitkomsten voor alle leerlingen. Alleen dan kan volgens ons ten volle gewerkt worden aan het realiseren van optimale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen, het vermijden van uitsluiting, segregatie en discriminatie en het bevorderen van sociale cohesie.

Lieve BRADT & Doortje DE PAEPE
 Vakgroep sociale agogiek (Universiteit Gent)
 Henri Dunantlaan, 2, 9000 Gent
 Lieve.Bradt@UGent.be

LITERATUURLIJST

- ANNOOT, H., Het gelijkekansendecreet: quo vademus? Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 2003-04, 4-5; 380-387.
- HESELMANS, R., LOISEN, B. & DELBAERE, P., Het gelijke-onderwijskansendecreet. Quo vadis? Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 2003-04, 4-5; 364-369.
- MAHIEU, P., Vormen lokale overlegplatforms functionele netwerken? Het LOP-basisonderwijs Antwerpen als case. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 2003-04, 4-5; 388-392.
- Memorie van Toelichting, Parl. St. Vlaams Parlement, stuk 1143 (2001-2002) - Nr. 1
- Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, Departement onderwijs. GOK voor elk kind, scholen maken er werk van. (bron: <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/2003/GOK€Nederlands.pdf>)
- NICAISE, I., De school, de grote herverdelers? Welwijs, 1997 (8), 3; 11-13.
- NICAISE, I. Onderwijs en armoedebestrijding: op zoek naar een nieuwe adem. In J. Vranken, e.a. Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2001.
- OLIHA, C., Een terugblik op anderhalf jaar GOK-decreet en de werking van de LOP's. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 2003-04, 4-5; 401-404.
- Ontwerp van decreet (bron: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/bundel/gokI.htm>)
- OVERBEEKE, A., Segregatie, desegregatie, integratie. Het recht op schoolkeuze en -stichting, schoolkeuzegebedrag en de gevolgen ervan voor de schoolamenstelling. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 2003-04, 4-5; 303-318.
- Persnota Kabinet Vlaams minister van Onderwijs en Vorming. Evaluatie van het Gelijke Onderwijskansenbeleid. 11 mei 2004. (bron: <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2004pers/0511€evaluatie-GOK.htm>)
- THYS, G., Gelijke onderwijskansen: een uitdaging. Welwijs, 2002 (13), 3; 18-24.
- THYS, G. & MARDULIER, T., Bevoorrechte getuigen. Gelijke onderwijskansen. Een ambitieus en moedig beleid. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 2003-04, 4-5; 342-351.
- VANDENBROUCKE Frank, Vlaams minister van Onderwijs, Vorming en Werk. Gelijke onderwijskansen, meer dan een GOK-decreet. Toespraak 24 november 2004 (bron: <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2004pers/1124-toespraakGOK.htm>)
- VANDENBROUCKE, Frank, Vlaamse minister van Onderwijs, Vorming en Werk. Onderwijskansen echt gelijk maken. Toespraak 11 januari 2005 (bron: <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/050111-Antwerpen.htm>)
- Voorstel van Resolutie, Parl. St. Vlaams Parlement, stuk 579 (2000-2001) - Nr. 3
- YILDIRIM, S., Het gelijke-onderwijskansenbeleid vanuit het perspectief van de minderhedensector. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 2003-04a, 4-5; 393-395.
- YILDIRIM, S., De fundamentele uitdagingen van het gelijke-onderwijskansenbeleid. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 2004-05b, 1; 87-90.

NOTEN

- ¹ Bron:
 - <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/2003/GOK€Nederlands.pdf>
 - ontwerp van Decreet: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/bundel/gokI.htm>
- ² De indicatoren op basis waarvan extra middelen aan scholen worden toegekend, zijn verschillend voor (a) basisonderwijs + de 1^{ste} graad van het secundair onderwijs en (b) de 2^{de} + 3^{de} graad van het secundair onderwijs.

Voor (a) gelden volgende indicatoren: 1. Eén van de ouders is binnenschipper, voorreiziger, circusuitbater, circusartiest of woonwagenebewoner; 2. De moeder heeft geen diploma of studiegetuigschrift van het secundair onderwijs (of hiermee gelijkgesteld). 3. Het kind verblijft tijdelijk of permanent buiten het eigen gezin. 4. Het gezin kan enkel rekenen op een vervangingsinkomen. 5. De taal die thuis gesproken wordt, is niet het Nederlands. Voor (b): 1. De leerling heeft reeds twee keer of meer een jaar moeten overdoen. 2. Het kind is een zogenaamde 'nevenincomer', d.w.z. een leerling die ingeschreven is in de 2^{de} of 3^{de} graad van het BSO of TSO. Het vorige schooljaar kreeg deze leerling echter een B- of C-attest in een andere school. 3. Het kind volgde vorig schooljaar onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers.

DOORSTARTDAG VLOR¹

De Vlaamse Onderwijsraad heeft met een gewijzigde samenstelling en bevoegdheden een nieuwe start genomen als strategische adviesraad voor het beleidsdomein Onderwijs en Vorming. Op woensdag 8 februari 2006 presenteerde de VLOR de vernieuwingen aan zijn raadsleden en het brede onderwijsveld.

Voor de inhoudelijke invulling van de Doorstartdag nodigde de VLOR twee gastsprekers van de OESO uit. Hun expertise bevindt zich op het domein van gelijke onderwijskansen.

In een eerste referaat staat Andreas Schleicher stil bij de vraag hoe scholen kunnen werken aan gelijke kansen. Dit doet hij vertrekkende vanuit de PISA-resultaten.

Vervolgens staat Simon Field stil bij een vergelijkend onderzoek dat gevoerd werd in 10 landen, waaronder Vlaanderen. In dit onderzoek wordt gescreend naar de bijdrage van onderwijs in de kansengelijkheid doorheen de hele levensloop.

Gelijke Kansen

De voorzitter van de VLOR, mevrouw Ann Demeulemeester, legt bij de verwelcoming meteen de vinger op de wonde. "Onderwijs blijft nog steeds ongelijkheid reproduceren, dit kan niet langer blijven duren in Vlaanderen". Ondanks alle inspanningen die de voorbije jaren reeds geleverd werden inzake het thema Gelijke Kansen, blijft de ongelijkheid zich binnen het Onderwijs uiten. Met name op de instroom, de doorstroom en de uitstroom. Ook de overgang naar de arbeidsmarkt blijft problematisch.

Als voorbeeld verwijst mevrouw Demeulemeester naar Antwerpen. In het basisonderwijs is maar liefst een derde van de leerlingen allochtoon. In het hoger onderwijs zakt dit percentage terug tot 3 à 5%.

Van daaruit pleit de voorzitter ervoor dat we van een Gelijke Kansenbeleid moeten overstappen op een Gelijke Resultatenbeleid. De ongelijkheid blijft immers hardnekkig aanwezig. Als oorzaak verwijst ze naar onbewuste achterstellingsmechanismen binnen het Vlaamse onderwijs. Zowel leerlingen, leerkrachten als andere actoren dienen versterkt te worden in het ombuigen van deze problematiek.

De VLOR kent reeds een traditie van 15 jaar beleidsvoorbereidend werk. Het is dan ook geen ijdele hoop om te stellen dat de VLOR vanuit haar expertise een hoge vlucht kan nemen, ook inzake aanbevelingen tot het wegwerken van ongelijkheden in het Onderwijs.

Kwaliteit en Gelijke Kansen in Onderwijs – referaat Andreas Schleicher

Zoals bovenstaande titel weergeeft staat de heer Schleicher binnen zijn referaat stil bij de vraag hoe scholen zowel kwalitatief kunnen zijn als knowhow hebben in het bevorderen van gelijke kansen.

Het centrale uitgangspunt van de spreker is dat alle Onderwijssystemen er op het eerste zicht gelijkaardig uitzien, maar wanneer je ze onder de loep neemt blijkt al gauw dat er zich belangrijke verschillen voordoen. Dit blijkt uit het PISA-onderzoek van 2003.

Wat betreft "wiskundige geletterdheid" blijkt Vlaanderen de hoogste gemiddelde score van alle landen te behalen. Wat betreft "leesvaardigheid" moet Vlaanderen enkel Finland en Korea laten voorafgaan.

Maar tegelijkertijd blijkt uit het onderzoek ook dat er in Vlaanderen zeer grote verschillen zijn tussen de best scorende en de slechtst scorende leerlingen. Deze verschillen doen zich voor in alle landen, maar in België is er een veel sterker verband tussen de socio-economische achtergrond van leerlingen en hun prestaties dan

in een gemiddeld ander OESO-land. Enkel in Hongarije bestaat er een nog groter verband. Wanneer we specifiek de resultaten van de allochtone leerlingen bekijken, blijkt ook hier een grote kloof te bestaan met de resultaten van de autochtone groep. Ook deze kloof valt deels te wijten aan de socio-economische positie van het merendeel van de allochtonen in Vlaanderen.

Deze resultaten geven volgens de heer Schleicher aan dat we er in Vlaanderen niet in slagen om het "intern kapitaal" van de leerlingen aan te boren. Het zwaartepunt blijft liggen op de socio-economische achtergrond. Met andere woorden: het Vlaamse onderwijs slaagt er niet in ongelijkheid weg te werken, integendeel zelfs eerder te bestendigen.

Om de onderwijsresultaten van alle leerlingen in Vlaanderen te verhogen stelt de heer Schleicher hervormingen voor binnen het onderwijssysteem. De focus moet komen te liggen op "grote uitdaging" in combinatie met "sterke ondersteuning". In concreto bedoelt de spreker hiermee dat we moeten streven naar de hoogst mogelijke kwaliteit, maar in combinatie met sterke aandacht voor de zwakste groepen.

Belangrijke factoren hierbij zijn:

- het welbevinden van de leerling (plezier om te leren)
- de autoriteit van de leraar
- de professionalisering van het lerarenambt, deskundigheidsbevordering
- de positieve relatie tussen leraar en leerling

Met dit betoog werd voor alle aanwezigen nogmaals duidelijk dat Vlaanderen niet langer mag talmen inzake gelijke kansen binnen het onderwijs. De neuzen staan intussen al degelijk in dezelfde richting. Iedereen is overtuigd van de "missie". Alleen blijft de uitdaging er in bestaan om gelijke kansen ook op de werkvloer effectief te operationaliseren. Mogelijk kan de VLOR hier als adviesorgaan een belangrijke hefboom bij zijn.

Lessen uit een vergelijkend OESO-onderzoek? – referaat Simon Field

Goed gezien: er staat een vraagteken achter deze titel. Je hebt je nu eenmaal geëngageerd in een internationaal samenwerkingsverband. Dit levert openheid op en een ruimer referentiekader. Het blijven echter cijfergegevens, die vragen om interpretatie.

De spreker beperkt zich tot een viertal van de acht aspecten die onderzocht en bevraagd werden. Ze hebben alle verband met de gelijke kansenthematiek: de impact van armoede op schoolresultaten, de schoolkeuze, het overzitten en tenslotte testen op school.

De impact van armoede op schoolresultaten blijkt overduidelijk aan de hand van een grafiek waarop twaalf lan-

den gesitueerd worden: hoe meer armoede, hoe lagere PISA-scores. België met iets meer dan 5% armoede scoorde het tweede beste voor de PISA-score. Niet zo denderend als nieuw gegeven, maar wel een goede opener.

Het tweede thema lag al iets moeilijker in het land van de vrije schoolkeuze. In de 29 landen – op wereldschaal van Japan tot Portugal – werd nagegaan hoe de keuze van een school bepaald wordt door de woonplaats en/of door toelatingsproeven. Het zal je niet verwonderen dat de woonplaats in België van geen tel is en ook de toelatingsproeven hebben een eerder geringe impact. Het is belangrijk om op een gezonde manier een afstemming te krijgen tussen vraag en aanbod en dit zonder het gelijke kansenprincipe te schaden. Dit laatste is een delicaat probleem. Een onderwijsaanbod formuleren is niet simpel. Maar hoe complexer de zaak, hoe moeilijker de boodschap. Dit is altijd in het voordeel van de best geïnformeerde. Hoe de kansarmen goed te informeren over deze materie? Ook het probleem blijft bestaan dat een school kiezen op basis van specifieke leernoden dikwijls de ongelijkheid in de hand werkt. (In Vlaanderen kennen we de geschiedenis van de scholen met veel aandacht voor de B-stroom, om maar te zwijgen van de zwarte scholen).

Blijft nog het derde agendapunt: het overzitten. Dit fenomeen is inderdaad zeer gekend in Vlaanderen. Met 24 % van de vijftienjarigen zit België in de middenmoot: 16% hebben een leerjaar overgedaan in het basisonderwijs en 8% in het lager secundair. In de helft van de gevraagde landen scoort het overzitten in het lager secundair hoger dan het basisonderwijs.

Deskundigen stellen steeds meer vragen over het nut van het overzitten als wondermiddel.

Het laatste item is een ware hete appel voor Vlaanderen nl. het testen op school. Testen hebben voordelen omdat ze toelaten de school te vergelijken met andere soortgelijke scholen en, ook heel belangrijk, met een nationale norm. Dit kan bovendien aanzetten geven voor een school om het beter te doen. Maar....testen meten niet alles en meet men wel het resultaat van de inspanning van de school (schoolkenmerken) dan wel karakteristieken van de schoolpopulatie (leerlingenkenmerken)? Er zijn dus pro's en contra's te noteren.

Testuitslagen zijn nuttig als men een open en goed geïnformeerd debat wil houden en ook voor adviesgesprekken met ouders en leerlingen. Er kan eveneens een gezonde wedijver ontstaan tussen scholen onderling met als gunstig effect dat de leerlingen zich meer gaan inzetten. Tot daar mogelijke voordelen maar er zijn ook gevaren aan verbonden. De externe druk op de school kan het normale schoolklimaat ernstig bedreigen door 'teaching to the test' (denken we maar even aan het interdiocesaan examen), het kan stigmatiserend werken voor scholen met minder gunstige resultaten (zeker zo de pers er zich mee gaat bemoeien) en last but not least dat de ouders, met meer achtergrond, een polarisering gaan bewerkstelligen tussen goede en slechte scholen.

In heel deze materie nemen landen verschillende standpunten in. Er zijn landen waar helemaal niet getest wordt (Spanje en Hongarije). In andere wordt getest, maar de resultaten worden niet gepubliceerd op schoolniveau (Finland, Denemarken, delen van Canada en Australië). Tenslotte zijn er landen waar de testuitslagen op schoolniveau kenbaar gemaakt worden (Zweden, Noorwegen, USA en het Verenigd Koninkrijk). Hoe dan ook, de trend neemt toe, en is onomkeerbaar, om kwantitatieve schoolgegevens te verzamelen en te publiceren.

Simon Field stelt hier vier onderwijskundige hot items in de schijnwerper waarover Vlaanderen ernstig moet nadenken in het kader van het gelijke onderwijskansenbeleid.

Gelijke kansen kwaliteit – Equity & quality – de slottoespraak van de minister

De minister van Onderwijs gaat het niet zoeken in studies maar in het boekje Kif-Kif van Yamilla Idrissi - met uitzondering van een grafiek uit het recente PISA-rapport die 'boven zijn bed' hangt. – om aan te geven dat de kracht van goed onderwijs nog altijd staat of valt met de inzet en de motivatie van de mensen die in het onderwijs staan.

Hij vindt geen Nederlands woord voor het Engels 'equity'. Equity heeft veel meer met motivatie te maken - de vaste wil om aan alle leerlingen kwaliteitsonderwijs te geven en hoge verwachtingen te hebben voor alle leerlingen – dan onze termen 'gelijke behandeling' of 'democratisering'. Ons onderwijs moet gedreven zijn door het principe: "Wie vertrekt met minder kansen, en dus minder sociaal cultureel kapitaal heeft, moet op school meer en betere begeleiding krijgen, meer ontwikkelingskansen om dat cultureel en sociaal kapitaal te laten groeien". (De heer Schleicher sprak in dit verband over het aanspreken van het "intern kapitaal" van de leerlingen.) Vooral het basisonderwijs moet zich bewust zijn van dit principe.

Maar 'boven zijn bed' hangt ook die befaamde PISA-grafiek. Die grafiek is duidelijk: we scoren extreem goed, maar... het verschil tussen de goede en de zwakke resultaten is ook zeer groot. Vooral dat die verschillen te linken zijn aan de onderwijsvormen is onaanvaardbaar. En je mag éénmaal raden welke onderwijsvorm onderaan ligt. Hij verwijst hier naar zijn beleidsnota, 'Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen'. De oplossing ligt niet in minder kwaliteit aan de top en meer middelmatigheid. We moeten wel 'warme' en 'sterke' scholen krijgen: scholen die niet uitrangeren maar die durven eisen te stellen. Bovendien moeten de leerlingen kunnen komen tot een goede studiekeuze in een, voor onze samenleving en economisch bestel, relevant onderwijs. De minister maakt zich hier zorgen om het tekort aan technisch gekwalificeerden van het midden-niveau.

Welk onderwijs moeten we ons wensen? De minister gaat dan voor schoolbesturen die hun verantwoordelijkheid durven nemen t.o.v. 'equity' en onderwijsmensen die een uitdagende leeromgeving kunnen creëren en ambitieuze doelstellingen durven formuleren en nastreven, maar ook voor levenslang leren voor leerkrachten, voor moderne technologieën in het onderwijs en voor onderwijs op maat. Hij verwijst naar Denemarken waar, na een ongunstige PISA-score in 2000, de scholen het roer hebben durven omgooien met betere resultaten tot gevolg in 2003. 'Equity & quality', onze minister van Onderwijs, Frank Vandenbroucke, gelooft in een beleid dat goed is voor de sterken en sterk is voor de zwakken.

Gunther VAN NESTE en Jan TALLON

gunther.vanneste@vmc.be

jan.tallon@telenet.be

NOTEN

¹ De integrale tekst van de toespraken en de powerpointpresentaties zijn te downloaden van de website van de VLOR, rubriek: activiteiten/archief: <http://www.vlor.be/sub/Activiteiten.asp?cat=Activiteiten&herhaal=neen&subsublink=Verslag+Doorstartdag+Vlor&rub=sub&id=76&recordID=76&page=76>

HET CLB ALS LERENDE ORGANISATIE

Een belangrijk, actueel en boeiend gesprekstema. Het heeft te maken met zelfevaluatie en met de interne kwaliteitscontrole maar ook met een enigszins andere bedrijfscultuur. Iedereen was het hierover eens. Maar welke aspecten zijn nu het meest relevant? Twee gespreksrondes met telkens een eigen inleidende tekst zijn nodig geweest. Het onderwerp lag dus relatief moeilijk. Is het concept nog onvoldoende duidelijk of is de impact ervan op de CLB-methodiek moeilijk in te schatten is? Het concept, lerende organisatie, is al meerdere jaren in gebruik in het onderwijs. Zo staat het bijvoorbeeld zeer centraal in het document, dat in opdracht van het ministerie werd opgesteld door het Centrum voor Sociale Pedagogiek van de K.U.Leuven en de Vakgroep Onderwijs-kunde van de Universiteit Gent, i.v.m. het levenslang leren. Naar dit Conbel-rapport – zoals het wordt genoemd – werd al verwezen in Wetwijs¹. Ook in het project “Accent op Talent” ter opwaardering van het beroeps- en technisch onderwijs, staat het concept centraal.² Ook hieraan heeft Welwijs al aandacht aan besteed, meer bepaald in verband met de zorgbreedte van de school³. Voor de tweede sessie⁴ van deze rondetafel werd een inleidende tekst geschreven door Laurent Thys. Deze tekst is te vinden in het voorlaatste nummer⁵. Met opzet heeft de auteur het niet gehad over het CLB als lerende organisatie maar over de lerende organisatie op zich.

Bij de discussie over het CLB als lerende organisatie kwamen er drie thema's aan bod. Eerst werd er ingegaan op het spanningsveld tussen de organieke opdracht en de zelfgeformuleerde missie van het centrum. Dit is een heel belangrijk gegeven. Omdat het CLB geen volledig vrij en privaat initiatief is, houdt dit belangrijke consequenties in voor het beleid in het algemeen en voor de output in het bijzonder. Vervolgens werd er ingegaan op twee belangrijke aspecten van een lerende organisatie. Vooreerst de interne werking (input) of hoe je kunt zorgen dat er bij de collega's een click komt om zich te engageren voor een missie die niet vrijblijvend is. Tenslotte komt ook het aspect van de maatschappelijke meerwaarde van het CLB aan bod (output).

Het spanningsveld tussen de organieke opdracht en de zelfgestelde missie

De eerste sessie van de rondetafel was een brainstorming over alle mogelijke en onmogelijke handicaps of knelpunten om binnen de CLB-werking de principes van een lerende organisatie in de praktijk om te zetten. In de tweede sessie werd het probleem meer gestructureerd aangepakt. De hoofdgedachte van de inleider was daarbij de leidraad: hoe maak je dat mensen zich gaan binden aan een extern gestelde opdracht, dat ze deze opdracht opnemen als iets dat ze ook voor zichzelf als een persoonlijke doelstelling gaan beleven? Of anders gezegd, dat ze zich gaan identificeren, ieder met zijn eigen kennis, vaardigheden en motivatie, met een gemeenschappelijke opdracht. Die gemeenschappelijke opdracht heeft twee aspecten: een binnenkant en een buitenkant. Het perspectief aan de buitenkant is dat van de output, van het decreet dat zegt waarom het CLB redenen van bestaan heeft en waarom er middelen voor vrijgemaakt worden. Het perspectief van de binnenkant is het proces dat nodig is om een zo kwalitatief mogelijke output te genereren. Tussen beide perspectieven – de organieke opdracht en de wijze waarop de missie wordt uitgevoerd – is er wel een link maar de regelgever kan niet verwachten dat alle medewerkers meteen en ten volle kunnen en zullen instappen in een abstract bedacht en onderhandeld werkmodel. Deze spanning of wisselwerking tussen beide aspecten wordt door de deelnemers aan de rondetafel ervaren als een zeer kritisch punt. De regelgever moet er zich van bewust zijn dat er steeds een soort onvoorspelbaarheid heerst wanneer een organisatie met een welbepaalde missie wordt neergezet in de samenleving. De organieke opdracht moet immers lokaal vertaald worden in een eigen missie afhankelijk van de lokale situaties. Als je vanuit je eigen CLB contact opneemt met hulpverleners van je netwerk en je gaat samen zitten – in de geest van het decreet – om een aantal dingen te ontwikkelen dan evolueert je perspectief anders dan wanneer je op je eigen centrum blijft zitten zoe-

ken naar een oplossing. Soms stoot je al eens op de grenzen van het decreet en duikt de vraag op over de beperktheden of de relativiteit van de formulering van het decreet.

Dit spanningsveld of deze wisselwerking tussen organieke opdracht en lokale missie wordt niet negatief ervaren, integendeel. Neem nu bijvoorbeeld de hervorming van het PMS. Deze is toch ook mede op gang gekomen vanuit een intern proces binnen de PMS-centra zelf. Op een bepaald moment werd openlijk de vraag gesteld of het wel allemaal zo zinvol was wat er gebeurde en of het niet anders en beter kon. Uiteindelijk heeft het toch geleid tot een andere opdracht. Het CLB kan haar organieke opdracht maar trouw blijven mits een zekere autonomie bij het formuleren van haar missie. Er is een parallel te trekken met de scholen die eindtermen dienen in acht te nemen. De regelgever rekent hen daar op af. Voor de rest acht hij de nodige expertise op school aanwezig om deze doelstellingen te realiseren.

Concepten als consultatieve leerlingbegeleiding, handelingsgerichte diagnostiek en noem maar op... kunnen niet opgelegd worden. De methodiek moet van binnen uit groeien en die zal bepalen welke technieken zullen toegepast worden in functie van de zelfgeformuleerde missie. Het gaat hier om professionals die de opdracht hebben gekregen en daar iets willen mee doen. Die zich binnen die opdracht oriënteren, zich steunend op hun wetenschappelijke kennis en hun praktijkervaringen. Het perspectief van de buitenkant is dus wel duidelijk te linken aan het perspectief van de binnenkant maar beide zijn wel te onderscheiden.

Het spanningsveld tussen de eigen werking en de organieke opdracht kreeg tijdens de eerste sessie van de rondetafel een wat negatieve bijklank. Er werd toen voornamelijk gesproken over knelpunten. Bekijk je de zaak, met als achtergrond de lokale autonomie en de methodologische vrijheid, dan krijg je een meer positieve benadering. Het gaat hier dan eerder om perspectieven: wat is onze opportuniteit, waar hebben we kansen om iets te doen? Zo een benadering geeft ook naar de binnenkant meer mogelijkheden. Deze methodische vrijheid, het feit

dat we wetenschappelijk gebaseerd kunnen werken, dat niemand ons dat gaat beletten, dat wordt als een ware opportuniteit ervaren. Er zal wel werk van gemaakt moeten worden. Maar dat zet een team ook aan om na te denken: hoe kunnen we hier nu samen aan de slag, waar kunnen we samen achter staan, wat hebben we nodig? Hier liggen heel wat mogelijkheden en dit binnen een zeer breed veld. Dit laatste is wellicht het knelpunt. Er is zo veel te doen.

De input – waar zijn we als team mee bezig – als intern perspectief

Er is wel degelijk een link te leggen tussen beide perspectieven maar we moeten dan ook kunnen toegeven dat er een historische belasting rust op ons werk. Vanuit ons eigen verleden hebben we wel een probleem met het kijken naar de buitenkant van onze organisatie.

Een belastende erfenis uit het verleden?

Het CLB is gegroeid vanuit het PMS (psycho-medisch-sociaal centrum) dat zelf ontsproten is uit de SBO-diensten (dienst voor studie- en beroepsoriëntering). Het gaat terug tot de pionierstijd waar het werk gedragen werd door mensen doordrongen van een “syndicale pastoraal” met als belangrijkste maatschappelijke doelstelling: de democratisering van het onderwijs. De output ‘maximale doorstroming naar het hoger onderwijs (lees universiteit) was een duidelijke richtlijn voor de interne werking. Nadien is de professionalisering van het korps gekomen. Met het opstarten van het PMS en de verdere vertechnisering van het werk is de maatschappelijke dimensie op de achtergrond verdwenen. Organiek werd er bepaald dat er een strikte scheiding was tussen de PMS-werking en de pedagogisch-didactische opdracht van de school. Toen het PMS organiek nauwer ging samenwerken met de scholen, in het kader van het vernieuwd secundair onderwijs (VSO) en het vernieuwd lager onderwijs (VLO), gaf dit geen aanleiding tot een breed maatschappelijk debat met het onderwijs over de maatschappelijke relevantie van het onderwijs en de leerlingbegeleiding. Het was alsof het PMS werkte in de ideale school en binnen een ideale onderwijswereld. Het PMS had alleen maar de individuele problemen (helpen) op te lossen. Dit ging lokaal soms zo ver dat het PMS zelfs de leerlingbegeleiding claimde.

Vandaag is de situatie grondig gewijzigd en steeds meer scholen hebben – en gelukkig maar – oog voor hun professionele aanpak van de leerlingbegeleiding. De vraag komt hierdoor nog scherper naar voor: hoe bepalend is die schoolcultuur voor de leerlingbegeleiding en voor de werking van het CLB-team en in welke mate zijn we er ons van bewust? In bepaalde scholen ligt de interne leerlingbegeleiding van de school in het verlengde van de werking van het CLB-team. In andere scholen is die aansluiting minder duidelijk of misschien zelfs niet bestaand. Zo zijn er scholen waar men zeer defensief met mekaar omgaat, waar men schrik heeft om op iets aangesproken te worden, waar iedere vorm van overleg ontbreekt en waar je als buitenstaander het risico loopt het deksel op je neus te krijgen. Wordt er dan toch eens een onvermijdelijk uliem overleg gehouden – en natuurlijk meestal in een crisissituatie – dan zit iedereen heel defensief op het puntje van zijn stoel. Wat kan je als buitenspeler in zo een situatie beginnen? Het CLB moet output kunnen geven aan de school of je kan het vergeten.

Je ervaart hier heel duidelijk dat de binnenkant van deze schoolorganisatie ook te maken heeft met je eigen CLB-binnen- en buitenkant.

De scholen in ons netwerk als belangrijke input

Maar de school moet eveneens output kunnen en willen geven aan het CLB. Sommige situaties kunnen spanningen en conflicten opleveren tussen de school en het CLB. Dit heeft wel eens te maken met onduidelijkheid over onze positie, over onze opstelling en hoe onze opdracht gezien en als dusdanig erkend wordt. Ook dit heeft ten dele te maken met onze output maar blijft niet zonder gevolgen voor de noodzakelijke input die we van de school moeten krijgen om onze missie te kunnen waarmaken. Neem nu bijvoorbeeld de kansenbevordering en de aandacht voor kinderen die uit kansarme buurten komen. Dat is toch duidelijk een opdracht voor het CLB. De dingen die we hier rond doen, de pleidooien die we houden, de standpunten die we innemen, de selectieve acties die we voeren,... Dit heeft niet rechtstreeks te maken met de binnenkant van de school en met de manier waarop de mensen zich in die schoolorganisatie voelen, noch over hoe ze zich gerespecteerd of gewaardeerd voelen of wat dan ook. Maar toch komt het voor dat de school zich ergert aan het feit die output te moeten leveren. Moet je, als CLB-medewerker, er dan het slachtoffer van worden en gefrustreerd van een vergadering terugkomen, omdat je geen begrip hebt gekregen? Het is iets dat ons moet bezig houden. Als je met een netwerk bezig bent, is het probleem dat je dit moet weten in te vullen. De school als partner bepaalt eigenlijk gedeeltelijk haar eigen positie binnen je netwerk in functie van de aandacht die zij besteedt aan de binnenkant van haar organisatie. Je kan toch niet het slachtoffer worden van het feit dat de partner zijn eigen binnenkant verwaarloost. Toch blijft er nog een probleem bestaan voor het betrokken personeelslid dat het risico loopt op een diskwalificatie van de school. Eigenlijk zou het CLB als lerende organisatie dit moeten kunnen opvangen en strategieën moeten kunnen aanreiken om hier een aangepast antwoord op te geven.

Werken in en met netwerken of het verhaal van contacten en communicatie

Het is nu eenmaal een gegeven: de CLB'ers zitten in verschillende organisaties en in zoveel scholen. Ze zitten bij manier van spreken meer in die andere organisaties ingebed dan in hun eigen CLB. We zijn hier nog zoekende hoe we al die gedeelde terreinen ook voor een stukje kunnen beheerbaar krijgen en houden. Onze medewerkers zitten wel eens vast wanneer de cel leerlingbegeleiding niet of vierkant draait. Ze zouden hun werk op een andere manier willen doen, maar hoe? De vraag kan en moet zelfs gesteld worden of we daar dan ook geen nieuwe werkvormen voor moeten ontwikkelen. Misschien kan het helpen met verschillende scholen - zorgbegeleiders en CLB-medewerkers - samen te brengen om mekaar perspectieven te leren kennen.

Een lerende organisatie zou dit toch moeten kunnen: zichzelf verduidelijken en de anderen helpen zich te verduidelijken. Leren zien dat twee perspectieven, hoe ze ook mogen verschillen, toch twee legitieme perspectieven zijn. Een CLB ziet de leerlingbegeleiding emancipatorisch; een school eerder aanpassend. Dit is een realiteit. Het zijn twee verschillende perspectieven van waaruit moet vertrokken worden. Vertrek je enkel van de stel-

ling dat je de school zover moet krijgen dat ze ook in een emancipatorisch perspectief gaat werken, dan treed je zeer normerend op en viseer je een erg radicale preventie. Als CLB plaats je de emancipatorische visie op kop, maar de helft of meer van de samenleving deelt die mening niet. Waar sta je dan? Het is nu wel zo dat wanneer je vertrekt vanuit het dubbele perspectief, dat van de school en dat van je centrum, dat er iets kan groeien. Iets waarvan je van tevoren niet weet wat het gaat worden. Dat is nu juist een kenmerk van een creërende organisatie. Het is wel opvallend dat, zolang de perspectieven niet bespreekbaar worden gemaakt, er enorm veel energie verloren gaat, gigantisch veel energie: verdachtmakingen, berichten die niet doorgegeven worden, boycot,.... Zaken die gebeuren omdat men het niet snapt wat er allemaal moet gebeuren.

Een duidelijke visie is meer dan wenselijk

Het is belangrijk dat een organisatie haar visie duidelijk formuleert en deze ook op papier zet. Je kan niet zonder geëxpliciteerde visie. Maar het is niet omdat je ze hebt, dat ze ook werkt. Het vraagt een heel aparte aanpak. Je moet erover waken dat jouw geëxpliciteerde visie ook gelezen wordt zoals je ze bedoeld hebt. Dat vraagt veel discussie, veel zelfreflectie vooraleer je zover geraakt. Je moet tevens contacten leggen en openhouden om de visie in het midden van de werking te bewaken. Een visie formuleren is geen éénmalige gebeurtenis. Het is een proces dat je aangaat met je medewerkers, niet zozeer op een apart moment maar ook en wellicht vooral naar aanleiding van bepaalde feiten en gebeurtenissen. Het is een voortdurende gedeelde bezorgdheid met je personeel. Een bezorgdheid om de technische en functionele aspecten maar ook en vooral om de zin en betekenis van de leerlingbegeleiding. Het impliceert een strategie van 'hoe maken we het samen waar'. Vooral als die reflectie gebeurt aan de hand van concrete feiten (en zelfs van kortsluitingen) maak je de medewerkers wakker.

Deze visie moet ook naar buiten kunnen gebracht worden. Je realiseert je niet altijd hoe derden je werk percipiëren. Zo kan je dan bijvoorbeeld verrast worden over de wijze waarop medici naar de leerlingbegeleiding kijken. Zo kijken psychiaters op een heel andere manier dan CLB-medewerkers naar eenzelfde probleem omdat ze andere kaders hebben. Je wordt op overlegmomenten met externe curatieve diensten wel eens in de hoek gedrukt. Dat geeft veel irritatie en soms haken je medewerkers dan ook af. Je moet zelfs niet zover gaan. Ook binnen de eigen organisatie kan je soortgelijke toestanden beleven. Het kader van de leerlingbegeleiding is nog niet voor elke preventiearts het vertrouwde kader. Ze gaan om vier uur naar huis en sommigen stellen zich intussen de vraag wat wij heler dagen – en zelfs na de schooluren – doen op school. Blijkbaar hebben deze artsen weinig weet van sociaal-emotionele problemen. En wat te denken van een opmerking van een arts bij de afsluiting van een navorming rond 'luisteren': Wat is daar nu moeilijk aan? Je hebt toch oren, hahaha...."

De input die een team krijgt van derden dient ter harte genomen te worden. Het neemt niet alleen mogelijke irritaties weg maar het biedt ook momenten om rond concrete punten te reflecteren over de gezamenlijke missie. Het komt hierop neer dat je samen zoekt naar punten waarop je het werk en/of je boodschap kunt verbeteren.

De output – met welk resultaat zijn we bezig – als extern Perspectief

Een geëxpliciteerde visie is niet alleen nodig om onze positie binnen het eigen netwerk duidelijk te krijgen. Het is ook een eerste vereiste om te kunnen uitmaken welk maatschappelijk effect het werk resorteert. Dit wordt des te belangrijker wanneer het centrum eigen accenten denkt te moeten leggen omdat het geconfronteerd wordt met een aparte maatschappelijke situatie. Hier rijst dan meteen de vraag naar de methodes en technieken waarop je kan terugvallen. Normaal gaat het om kwalitatieve en kwantitatieve gegevens. De kwantitatieve gegevens verwijzen voornamelijk naar de kwalitatieve gegevens. De kwalitatieve gegevens houden verband met de doelstellingen van de organisatie die afgeleid werden uit de omgevingsanalyse of de beginsituatie. Een goede output vertrekt dus van een goede beginsituatie of een goede omgevingsanalyse. Dit is de theorie, maar wat met de praktijk?

Het tevredenheidsonderzoek als nieuwe techniek?

Dit is een nieuwkomer en is nog in een proeffase. Het is 'in' om de cliënttevredenheid als toetssteen te nemen voor de output, niet alleen in het CLB en het onderwijs maar ook in de hele welzijnssector. Toch kunnen er reeds vraagtekens bij geplaatst worden. Wat kan je nu beter doen, in een maatschappij waar er geld tekort is en waar alles bekritiseerd wordt, om te bewijzen dat je goed bezig bent dan een tevredenheidsonderzoek houden? Je laat het je cliënt zeggen en bepalen wat je nu goed doet en waar je in de toekomst je best mee bezighoudt. Je moet je dan, als organisatie, niet langer kwetsbaar opstellen. Het is een vorm van reducerend denken. Je beoordeelt er de bevroegde groep mee maar kan je daarmee, als organisatie, zeggen dat je werking goed is omdat men tevreden is.

Je kan en moet er echter allerlei bedenkingen bij maken over wie gaat bevroegd worden en wie dit bepaalt. Zo is het bijvoorbeeld geweten dat voor de kinderopvang de verwachtingen heel erg verschillen wanneer het ouders uit kansarme gezinnen betreft dan wel ouders met een hogere opleiding. Wat meet je dan met éénzelfde bevroeging? Zo zou je wel eens totaal foute conclusies kunnen trekken. Bijvoorbeeld, als je aan leerlingen gaat vragen of ze tevreden zijn dan zou het best kunnen dat je moet vaststellen dat ze tevreden zijn omdat ze plezierig bezig gehouden worden. Evalueer je hiermee het onderwijs? In de time-outprojecten werd die vraag gesteld. Bij de aanvang van het project kwam het inderdaad hierop neer dat de jongeren zich liefst van al graag beziggehouden voelden. Bij de evaluatie bleek echter dat ze zich meer op de leeraspecten richtten.

Zo een meting glijdt vlug af van een meting van de tevredenheid van de cliënt naar die van de tevredenheid over een organisatie. Het is dus veeleer een techniek die binnen een methodiek haar plaats moet krijgen.

Een methodiek voor de kwaliteitscontrole

We mogen niet vergeten dat de kwaliteit van een dienstverlening verschillende aspecten heeft. De tevredenheid van de cliënt is er één van. Maar er zijn ook nog andere aspecten: je eigen professionele norm, het economisch aspect en – last but not least – de verwachtingen van de

samenleving zoals die onder meer in de organieke opdrachten vervat liggen. Over de professionele norm is minder discussie. Het gaat hier om vragen over het gebruikelijk instrumentarium en de operationele werkmodellen. Ook bij de organieke opdrachten is er niet veel reden om zaken ter discussie te stellen. De regelgever moet toch over een minimum aan vergelijkbare data kunnen beschikken om een globaal overzicht te houden en de bijdragen van de respectievelijke centra te kunnen inschatten. In het verleden waren dit de hoofdcriteria om de kwaliteit van het werk te beoordelen. Het economische aspect, dat is wat anders. Je kan tellingen organiseren en dan vaststellen dat een medewerker maar vijf cliënten ziet, gespreid over een heel jaar. Je kan wellicht ook vaststellen dat die vijf cliënten uiterst tevreden zijn. Toch blijft de vraag hangen: wat heeft die man de rest van het jaar gedaan? Wat zijn hier de kosten/baten? Je kan er niets tegen hebben dat er efficiënt en effectief gewerkt wordt, integendeel. Bij efficiënt werken gaat het om het goed inzetten van de middelen waarover je kan beschikken; bij effectief werken komt het erop aan dat je bereikt wat je moet of wilt bereiken. Op zich kan je daar natuurlijk niets tegen inbrengen. Maar toch kan je er ook weer het omgekeerde effect mee bereiken. De bestrijding van de overlast op een woensdagnamiddag in een bepaalde buurt bijvoorbeeld. Een efficiënte en effectieve maatregel zou zijn dat je aan de ouders zou zeggen dat ze hun gasten op hun kamer moeten houden. Het kost niet veel en het is ook effectief want je hoort geen lawaai en ook geen klachten meer in de buurt. Maar je voelt zo aan dat dit haaks op een emancipatorische aanpak staat. De oplossing werd gezocht vanuit de groep volwassenen die last hebben van het lawaai en niet vanuit de jongeren. Als je de werking zuiver en alleen afstemt op het dubbelcriterium, efficiëntie en effectiviteit, dan riskeer je wel dat je juist het omgekeerde tot resultaat krijgt, meestal in het nadeel van een kleine deelgroep en van wellicht de zwakste deelgroep. Het dubbelcriterium, efficiëntie/effectiviteit, moet altijd gekoppeld worden aan je visie. Beantwoordt de maatregel die ik voorsta aan wat ik finaal beoog en bereik ik hiermee de totaalgroep? De verwachtingen van de samenleving – en met deze ook de organieke opdrachten – zijn inmiddels ook veranderd. Kwaliteitscontrole is niet te reduceren tot een controle op de efficiëntie en effectiviteit van het werk. De samenleving is verder gesecculariseerd en de burger mondiger. De nieuwe onderwijsreggeving – steunend op deregulering en lokale autonomie – is hier een voorbeeld van.

Empowerment

Die link tussen kwaliteitscontrole en beleidsvisie kan wat duidelijker gemaakt aan de hand van het voorbeeld met de aanpak van de geluidsoverlast in een bepaalde buurt. Hoe kan je in de gegeven situatie van buurtoverlast kwaliteitsvol handelen? Je denkt eraan als oplossing de eerstvolgende woensdagnamiddag naar het slagveld te trekken. Je hebt geen enkele oplossing op zak, noch het opsluiten, noch een alternatieve bezigheid als sporten of een andere jongerenactiviteit. Je verwacht alles van het in communicatie gaan met de harde kern van de overlastveroorzakers. Maar waar sta je met je emancipatorische visie als je maar een deelgroep viseert? De oplossing moet niet gezocht worden enkel en alleen bij de jongeren. Er zijn in de eerste plaats de buurtbewoners die klagen over een overlast en je hebt de jongeren die deze overlast veroorzaken.

Maar ook hier heb je dan weer dezelfde valkuil. Je kan inderdaad met de jongeren gaan praten en wellicht zal er wel wat uit de bus komen. Hetzelfde kan je doen met de aanklagers en ook dat zal wel wat opbrengen. Je hebt dus geen enkele deelgroep uitgesloten en in beide situaties kan je weer het efficiëntie/effectiviteitscriterium toepassen. Maar klopt dit met je emancipatorisch uitgangspunt? Heeft de totaalgroep samen het probleem onder ogen genomen en in overleg naar een oplossing gezocht? Eigenlijk moet de communicatie tussen deze beide fracties totstandkomen. De communicatie tussen jou en de betrokken doelgroepen apart is geen optie. De communicatie moet niet gezocht worden tussen de jongeren en jou als bemiddelaar voor de buurt maar tussen de jongeren en de buurt zelf. Maar welke positie neem je dan in? Ben je de hulpverlener of de moderator? In ieder geval vertrek je van de krachten in het individu of de groep om zelf oplossingen te vinden.

Ook hier in deze methodiek van het nemen van maatregelen ter stimulering van een groep mensen om hun verantwoordelijkheid op te nemen, hoe nobel ook bedoeld, schuilt een risico.

Neem nu het voorbeeld van het leefloon. Wat je vroeger als uitkering en bijstand kreeg dat moet je nu gaan verdienen. Je moet je eigen verantwoordelijkheid leren nemen. Maar ja, vaak is het de zwakste groep die dit niet kan opbrengen. Die wordt hier dan nogmaals op afge-rekend.. Hoe vang je dit in je interactie op? Gaat het individualiserend aspect dan niet te veel doorwegen?

De voorbeelden liggen misschien wel wat veraf van de modale CLB-praktijk, die historisch meer gelinkt is aan psychologische werkmodellen maar vanuit het onderwijsopbouwwerk zijn ze wel herkenbaarder. Wie met ouders in het buurtwerk vertrouwd is, zal ook wel regelmatig kunnen vaststellen dat het empowerment binnen de schoolmuren niet zo gemakkelijk ligt.

De reflectie als basis

Hoe je ook de kwaliteit van het werk bewaakt, je kan niet zonder reflectie. Op tijd en stond het werk opzij leggen en je vragen stellen. Reeds eerder, toen we het hadden over de input of het intern perspectief werd het belang van die reflectie aangehaald. Het was daar zo belangrijk omdat dit impliceert dat je jezelf en je medewerkers regelmatig kritisch be vraagt over de input die van overal kan komen. En dat er intussen ook aanmoedigend geëvalueerd kan worden.

Het ligt niet in onze CLB-genen om de hulpvrager even aan de kant te zetten om, zonder schuldgevoelens rond het niet-actief bezig zijn, te gaan nadenken over de aard en de manier van werken. Tijd uittrekken om te reflecteren over het werk zal dus moeten gekweekt of aangeleerd worden. Het zal niet gemakkelijk zijn want de medewerkers staan zo onder tijdsdruk dat ze niet altijd het belang ervan inzien om even in een kring te gaan zitten. Maar ondanks die weerzin van hen moet er binnen de organisatie tijd en ruimte vrijgemaakt worden om dialoog en reflectie een kans te geven. Het probleem om reflectie in te bouwen binnen het centrum is al groot maar wordt haast onrealiseerbaar binnen het lokale netwerk. Stel je maar even voor dat je de leerkrachten of zorgcoördinatoren van een bepaalde scholengroep bij mekaar wil krijgen om te reflecteren.... De scholen vragen directe actie en liefst met een pasklaar antwoord

De visitatie als externe instantie

Akkoord, de regelgever heeft de eindverantwoordelijkheid over ons werk. Hij moet dan ook kunnen beschikken over de nodige kwantitatieve en kwalitatieve gegevens om zijn beleid ten overstaan van de belastingbetaler te verantwoorden. Maar hoe kunnen die instanties, inspectie en visitatie, een plaats krijgen binnen een CLB-methodiek, uitgaand van het principe van de lerende organisatie? Als er een link is tussen het interne en het externe perspectief dan moet die vraag positief kunnen beantwoord worden. Zoniet, zitten we met een éénrichtingsverkeer. Een inspectieronde en een visitatie worden dan een extra opdracht of een noodzakelijke ballast, zonder enige interne meerwaarde voor het centrum. Met de voorbereiding van een visitatie kan je jaren bezig zijn. Het vraagt dus veel energie en als eindverantwoordelijke voel je dat anders aan dan als medewerker. Maar aan de andere kant maakt het ook wat los. Het ondersteunt ons om regelmatig de vraag te stellen: waar zijn we nu mee bezig, wat missen we nog? We kunnen dingen ontdekken waarvan we zeggen: hé, daar zijn we tot nu toe nog niet mee bezig geweest, dat is nog aan onze aandacht ontsnapt. We kunnen het dan wel verantwoorden waarom het niet gebeurd is. Maar we ontvangen intussen wel een signaal dat we er best een aandachtspunt van zouden maken. We zitten dan op de band van de langetermijnvisie of langetermijnplanning: stap voor stap, nu dit en volgend jaar dat. Maar ook andere vragen komen dan aan de beurt. Hoe maken we er een project van zodat we geen mozaïek van losse agendapunten krijgen? Wat willen we bereiken over drie jaar?

Dit reflecteren over je missie met alle medewerkers, het gebeurt te fragmentarisch, te occasioneel en dus te weinig. We zijn er tot nu toe misschien nog wat blind voor geweest. We zouden het meer systematisch moeten doen. Het zet ook aan om je eigen management in vraag te stellen: hoe communiceer je, hoe breng je mensen samen, hoe reageren zij daarop, worden zij daar ook in de mate van het mogelijke bij betrokken? Vooral bij dit laatste punt voel je dat leren reflecteren nog moet aangeleerd worden. Als je aan je medewerkers vraagt hun idee te geven over iets dan zijn er misschien één op tien die reageren en dan nog met het commentaar als excuus: we kunnen dat niet zo goed. Binnen het directieteam loopt dit al vlotter. Je stelt mekaar daar frequenter in vraag. Iedereen heeft daar zowat zijn eigen plaats en rol op het gevaar af van ingegraven te worden.

Je zou het nest regelmatig moeten kunnen luchten met nieuwe inbreng van nieuwe medewerkers of stagiairs en waarom niet van externen. Je hebt al zo weinig tijd zodat er ook weinig ruimte vrijkomt voor reflectie en als er dan een moment is dan gaat de reflectie meestal over zeer concrete situaties of aangelegenheden. De maatschappelijke relevantie van ons werk is dan niet meteen een agendapunt. Wellicht ligt hier de grootste meerwaarde van de visitatiecommissie en bovendien is het een externe instantie die ook vlugger de blinde vlek(ken) ziet. Laten we realistisch zijn, iedere organisatie heeft zijn dada's maar ook zijn blinde vlek(ken). Als zij erin slagen ons opmerkzaam te maken voor dingen die we niet zouden gezien hebben dan is dit toch een niet te verwaarlozen meerwaarde. Je kan er als organisatie bij leren. De visitatiecommissie zal ook wel autonoom haar werkwijze vastgelegd hebben. Hun specifieke aanpak hebben we nu eenmaal te aanvaarden. Belangrijk hierbij is: hoe gaan we daar mee om? Ondergaan we dit of maken we er ook wat van? Stel dat buitenstaanders in

opdracht van de visitatiecommissie met de leerlingen gaan praten of met ouders naar de leerkrachten toe gaan om over onze werking te praten. Het is een totaal nieuwe aanpak. Wat gaat dit geven? We weten het niet omdat we het in het verleden zelf ook niet gedaan hebben. Laat die externen maar eens kijken naar ons werk en dan liefst telkens mensen met een andere bril op. Bijvoorbeeld iemand vanuit de kansenbevordering. Laat die maar eens kijken naar de dingen die we doen. Wij zeggen dat we met kansenbevordering bezig zijn, maar dat is onze eigen perceptie. Misschien is het niet zo correct zoals wij dat invullen. Het lijkt wel waardevol dat een bepaald actieveld bekeken wordt. We kunnen alleen maar hopen dat het grondig gebeurt. Want zeggen dat je goed bezig bent, met een bijhorend excuus dat de werking maar half en half bekeken werd of met een minder aangepast instrument gemeten, daar hebben we natuurlijk geen boodschap aan. Van onszelf weten we wel dat we goed bezig zijn, want anders waren we er niet aan begonnen. Het is dus afwachten

Zelfhulp voor de centra

Maar goed, alles achter de rug, hoe ga je daar dan verder mee om. Stel nu dat je erop gewezen wordt dat je als team je centrum niet echt beheert, bij wie moet je dan terecht: bij de leden van de visitatiecommissie, bij de navorming van het net, bij buitenstaanders,.....?

Waarom geen hulp zoeken bij mekaar? Je ziet toch regelmatig hoe de scholen bij het CLB terecht komen na een doorlichting door de visitatiecommissie. Blijkbaar hebben we toch wel heel wat knowhow op onze centra. Het is natuurlijk wel zo dat de thematieken erg uiteenlopend zijn en dat niet alle terreinen even deskundig kunnen bespeeld worden door alle centra.

Hier verder op ingaan is een thematiek apart, ook te linken aan de thematiek van het personeelsbeleid. Maar los daar van is het toch zo dat, eens we weten waar het tekort of de tekorten liggen, we bij een bevriend centrum, dat het gestelde probleem al onder controle heeft, zouden moeten terechtkunnen.

Slotbeschouwing

Het verslag van de rondetafel heeft een totaal andere inhoud gekregen dan het inleidend artikel. Het artikel was bedoeld om de violen gelijk te stemmen, om te weten waarover we gingen praten. De rondetafel behandelde de knelpunten bij de implementatie ervan. Dus beide, het artikel en het verslag, vullen mekaar dan ook mooi aan en vormen één geheel.

Jan TALLON
jan.tallon@telenet.be

NOTEN

- ¹ Levenslang & Levensbreed Leren, Welwijs, 2001 (12), nr 2, 49-50.
- ² www.kbs-frb.be/code/page.cfm?id=page=124&searchstring=accent+op+talent
- ³ Jan Tallon, Zorgbreedte en leerling(en)begeleiding, Welwijs, 2001 (12), nr 3, 22-27.
- ⁴ Aan deze rondetafel namen deel: Jan Tallon, Laurent Thys, Hugo Van de Veire en Nicole Vettenburg.
- ⁵ Laurent Thys, Lerende organisaties; Een aanzet voor een rondetafelgesprek over CLB. Welwijs, 2005 (16), nr 3, 9-14.



MEISJES VOOR 'T MUSSENNEST

Gender in een brugproject

Begin 2005 voerde Flora's genderteam een genderconsulting uit in het brugproject 't Mussennest, in het kader van een opdracht van Staatssecretaris van sociale economie, mevrouw Els Van Weert. De bedoeling van de opdracht was na te gaan hoe men in de sector van de sociale economie omgaat met de verschillen tussen vrouwen en mannen, tussen meisjes en jongens. Flora's genderteam stelde vast dat op het terrein heel bewust gewerkt wordt aan een constructieve aanpak om deze verschillen zo goed mogelijk op te vangen. Ze doen dat vaak echter in een vrij geïsoleerde positie, zonder de nodige ondersteuning vanwege de sector of de overheid, en meestal zonder inbreng van externe genderexpertise. Daardoor hebben ze vaak moeilijkheden om de beoogde resultaten te behalen en om de ervaringen uit hun specifieke genderprojecten, duurzaam in hun dagelijkse werking te verankeren (*gendermainstreaming*). Net om die redenen deed 't Mussennest beroep op genderconsulting: ze wilden weten wat de sterke punten waren van hun vernieuwende aanpak en of er eventueel nog blinde vlekken waren overgebleven. Het is niet de bedoeling van het artikel om op basis van deze case algemene uitspraken te doen over de plaats van meisjes in brugprojecten of hun toekomst in de bouwsector. De case illustreert wel hoe je een brugproject vrouwvriendelijker of gendersensitiever kan maken en welke rol een externe expertise daarin kan spelen.

't Mussennest, een brugproject van De Sleutel

In september 2001 startte De Sleutel – een organisatie die actief is rond drugspreventie – het brugproject 't Mussennest op. Het project kwam er naar aanleiding van een vraag van de stad Brugge om “iets” te doen voor jongeren die nergens terecht kunnen en hoe langer hoe meer afhaken. De Sleutel richtte zich op de grote groep jongeren uit het deeltijds onderwijs die er niet in slagen om hun deeltijdse schoolloopbaan aan te vullen met tewerkstelling. Over het algemeen probeert men hier een antwoord op te geven via “brugprojecten”, waar jongeren tewerkgesteld worden in alternatieve circuits, en waar zij een wedde van een kleine 240,00 euro per maand krijgen. De Sleutel constateerde dat veel beschikbare plaatsen in brugprojecten in de streek niet ingevuld werden en dat anderzijds heel wat jongeren geen tewerkstelling vonden. Ze concludeerden daaruit dat er nood was aan een aangepaste aanpak van deze maatschappelijk kwetsbare jongeren.

Het brugproject 't Mussennest is een preventief project, in die zin dat de ondersteuning er toe moet leiden dat die jongeren zich makkelijker en beter kunnen inschakelen in de maatschappij. Er werd gekozen voor een leerwerkproject, dat enerzijds de jongeren de mogelijkheid biedt te werken en anderzijds aandacht besteedt aan het aanleren van de nodige at-

titudes. In het project wordt een oude, vervallen kloosterboerderij gerenoveerd.

Gelijke Kansen in een brugproject

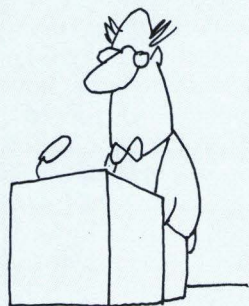
Toen het project al een tijdje liep, stelde het team vast dat het publiek dat in het brugproject instroomde exclusief uit jongens bestond, dit terwijl de doelgroep voor meer dan de helft uit meisjes bestaat. De keuze om het bestaande project aan te passen aan een gemengde doelgroep won het op de optie om een nieuw project, specifiek naar meisjes gericht, op te starten, omdat men ervanuitging dat er geen enkele reden was waarom meisjes niet zouden kunnen functioneren in het project, eenmaal ze er effectief in terecht zouden komen. Het was echter duidelijk dat naar meisjes toe een aantal drempels bestonden, die men met de voorhanden zijnde middelen niet kon aanpakken. Vandaar dat een Gelijke Kansenproject werd ingediend bij het Europees Sociaal Fonds Vlaanderen.

Aanpassingen aan het project

Het Gelijke Kansenproject voorzag drie belangrijke aanpassingen om de drempels naar de instroom van meisjes te helpen verlagen: aangepaste infrastructuur, het aanstellen van een vrouwelijke werkleider en het reserveren van drie van de tien plaatsen op 't Mussennest voor vrouwelijke kandidaten. De infrastruc-

LEERWERKPROJECTEN
DIE WERKEN COMBINEREN
MET HET AANLEKEN VAN
DE NODIGE ATTITUDES

KUNNEN IN ONZE MODERNE
MAATSCHAPPIJ EEN AANTREK-
KELIJK TRAJEKT BIJEN VOOR
MAATSCHAPPELIJK KWETSBARE
JONGEREN



NET ZOALS IN DE
MIDDELEEUWEN



tuuraanpassing bestond erin om aparte kleedkamers en sanitair te voorzien voor meisjes en jongens, een broodnodige aanpassing in een bouwproject waar je speciale werkkledij moet dragen.

De aanstelling van een **vrouwelijke werkleider** was een weldoordachte beslissing. Ze verschafte een vrouwelijk rolmodel in de verder nog erg mannelijke bouwsector en dit zowel naar de meisjes toe (waar de boodschap is: *meisjes kunnen dit ook*) als naar de jongens (*het is normaal dat meisjes deze job ook doen*). Men veronderstelde dat een vrouwelijke werkleider drempelverlagend zou werken naar de instroom van meisjes: m.a.w. dat de toeliders in de scholen sneller geneigd zouden zijn meisjes door te sturen én dat de meisjes de aanwezigheid van een vrouwelijke werkleider geruststellend zouden vinden en dus makkelijker zouden toehappen.

Het verrijkende effect van het werken met een gemengde omkadering an sich was voor het team van werkleiders ook een motivatie. Een vrouwelijke aanwezigheid op de werkvloer kan een verbredend effect hebben wat betreft invalshoeken, aandachtspunten. Voor het team was het werken in een gemengd

team aangenamer. Ook naar de jongens in de doelgroep toe was de vrouwelijke werkleider belangrijk: ze vertegenwoordigt een potentieel leermoment. De jongens krijgen via haar de kans om te leren omgaan met vrouwen in een hiërarchische positie. Ze leren functioneren in een gemengde werkomgeving, waar de vrouwelijke aanwezigheid een positief punt is.

De toeliders: hoe vinden meisjes hun weg naar het project?

Deze drie aanpassingen van het bestaande project volstonden echter niet om meisjes aan te trekken. Ook de doorverwijzing en uitstroom van het project zorgde blijkbaar voor drempels bij potentiële meisjeskandidaten. Het Gelijke Kansenproject is zich toen gaan richten op het sensibiliseren van de scholen zodat zij meer meisjes zouden doorsturen en is gaan bekijken hoe men de uitstroom naar de sector zou kunnen verzekeren, m.a.w. of er tewerkstellingskansen konden worden gecreëerd voor de meisjes. Het project ging er immers van uit dat het zichtbaar maken van reële tewerkstellingskansen in de bouwsector zou helpen om ouders van potentiële kandidates over de streep te trekken; ouders en directe omgeving hebben vaak een belangrijke invloed op de keuzes van de jongeren in het deeltijdonderwijs.

De intensieve samenwerking met de scholen leverde wel het gehoopte resultaat: meisjes stroomden in 't Mussennest in. Men behaalde net niet de verhoopte bezetting van 3 op 10, maar de ingestroomde meisjes haakten daarentegen niet af en hun parcours binnen het brugproject verliep naar ieders tevredenheid. Ook met de bouwsector werd intensief onderhandeld, de contacten waren positief, maar het is duidelijk dat er nog heel wat werk aan de winkel is om deze erg mannelijke sector wat vrouwvriendelijker te maken...

Gendertraining en analyse

Pas op het einde van het Gelijke Kansenproject leerde De Sleutel Flora's genderconsultingdienst kennen. Toch bleek het nog belangrijk om in deze late fase een aantal acties te ondernemen om de verworven expertise in het project te versterken, en om het team van 't Mussennest meer 'gendersensitief' te maken. Daarom besloot de genderconsulente van Flora in overleg met het team, om parallel twee acties te ondernemen:

- ten eerste werd er een gendertraining voorzien voor het team, uitgebreid met de toeliders van kandidaten vanuit de scholen. Doelstelling van de gendertraining was de sensibilisering van de toeliders in de scholen rond de genderproblematiek te versterken en beide doelgroepen meer kennis rond het concept gender aan te bieden;

- ten tweede werd er een genderanalyse voorzien die de interne werkpraktijk van het team zou evalueren, dit om de goede praktijken van het project te benoemen en te versterken, en eventuele werkpunten te formuleren om de werking nog meer 'gender-sensitief' te maken.

Uit de genderanalyse kwamen, naast een hele reeks goede praktijken, inderdaad nog een aantal werkpunten naar voor.

Het effect van de vrouwelijke instroom

Zo bleek uit de analyse dat de meisjes die instroomden een effect op de interne werking hadden, zeker in het begin. De tendens binnen het team was – zonder dat daar expliciete afspraken over waren gemaakt – om het meisje meer afwerkingstaken (schilderen, meubelafwerking etc.) te laten uitvoeren. Dit omdat het in de lijn lag van haar studiekeuze (schilderen), omdat deze taken beter zouden aansluiten op typisch 'vrouwelijke' capaciteiten (nauwkeurigheid, geduld, zorgzaamheid, etc.), maar vooral omdat deze taken fysiek minder veeleisend zijn dan bv. afbraak- en ruwbouwwerk. Ook de toeleiders in de scholen drongen aan op een verbreding van het aanbod aan activiteiten op 't Mussennest in die richting, omdat het volgens hen zou helpen om meisjeskandidaten over de streep te trekken.

Al heel snel bleek dat er eigenlijk geen reden was om het meisje af te schermen van het zwaardere werk: ze kon het wél aan en wilde eigenlijk helemaal niet anders worden behandeld dan de jongens. Deze vaststelling lag in de lijn van de overtuiging van het omkaderende team dat de meisjes binnen het team geen andere behandeling zouden moeten krijgen dan de jongens. Al heel snel draaide het meisje dan ook volwaardig mee in de jongensploeg. Interessant is wel dat een activiteit (decoratie) die in het begin specifiek voor het meisje werd opgestart, behouden bleef en dat ook een aantal van de jongens deze activiteit uitvoerden.

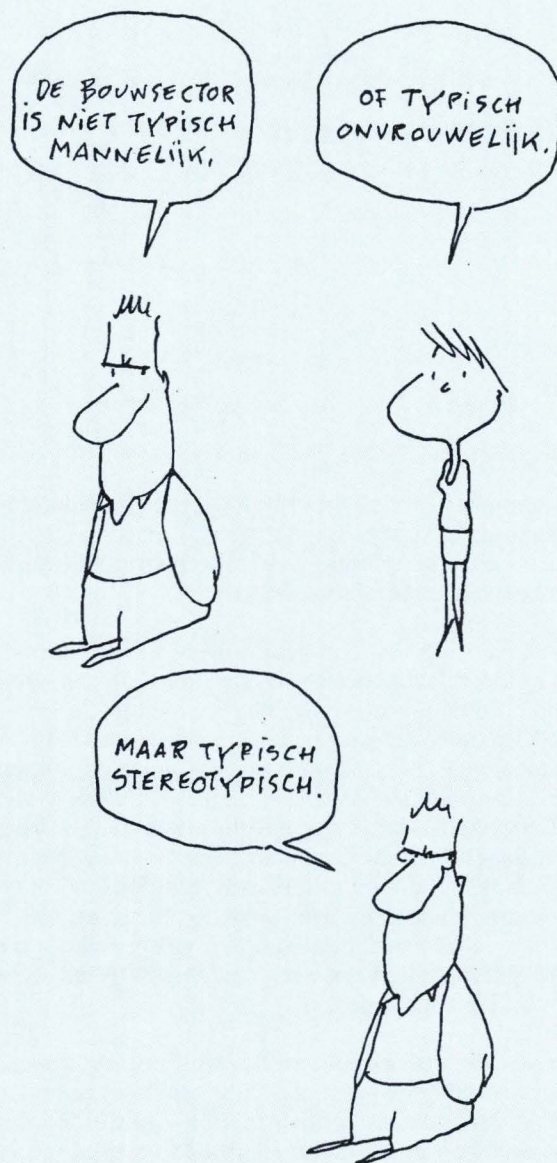
De aanwezigheid van meisjes heeft blijkbaar ook een aantal positieve effecten gehad op de groepsdynamiek en de algemene atmosfeer op 't Mussennest. De meisjes blijken een temperend effect te hebben op het gedrag van de jongens: in hun aanwezigheid beheersen de jongens zich wat beter en conflicten lopen minder snel uit de hand. De wat grotere aandacht van de meisjes voor orde, netheid en verzorging van de gemeenschappelijke lokalen is een goed voorbeeld voor de jongens, etc.

Men waakt er intussen erg over dat jongens en meisjes op een gelijkwaardige manier alle taken verdelen: zowel de ruwbouw, de fijne afwerkingstaken als het onderhoud van het gemeenschappelijke lokaal. Geen van beide groepen kan hun sekse inroepen als een reden om iets niet te moeten doen. Dit houdt een bewuste deconstructie van dominante stereotypen in. Jongens én meisjes leren dat het niet zo is dat alle jongens meer geschikt zijn voor 'zwaar' werk dan alle meisjes en dat niet alle meisjes meer geschikt zijn voor

fijn werk dan alle jongens. Door om beurten alle taken uit te voeren, leren de jongeren onafgezien van hun sekse, in welke taken zij het meeste (en het minste) uitblinken.

Integrale persoonsbenadering: het geheime wapen van 't Mussennest

De ervaring uit andere roldoorbrekende projecten leert dat als men wil voorkomen dat een vrouwelijk doelpubliek afhaakt in een opleiding of tewerkstelling (zeker binnen een traditioneel mannelijke beroepssector), men de gehele persoon dient te versterken en niet enkel de technische capaciteiten. Dat betekent dat men aandacht moet hebben voor randvoorwaarden (al die elementen die maken dat het voor de persoon in kwestie praktisch mogelijk wordt om aanwezig te zijn) en voor alle aspecten die te maken heb-



ben met attitude en motivatie van de persoon in kwestie (al die elementen die maken dat de persoon in kwestie zich wil investeren in de vorming of tewerkstelling). Dat betekent ook dat men naast de technische vaardigheden, veel aandacht moet hebben voor sociale vaardigheden, om een betere arbeidsattitude aan te kweken, maar vooral om in het algemeen beter te kunnen functioneren in het persoonlijk leven en de sociale omgeving.

Het feit dat 't Mussennest ervan overtuigd was dat hun werking perfect in staat moest zijn ook meisjes op een bevredigende wijze op te vangen, heeft er alles mee te maken dat zij hun doelpubliek reeds op integrale wijze benaderden. Het team legt wat betreft zijn pedagogisch project heel duidelijk de prioriteit bij de sociale vaardigheden en niet bij de technische vaardigheden. Doorstroming naar de bouwsector van de doelgroep is dan ook niet dé doelstelling. De 9 maanden die de jongeren doorbrengen in 't Mussennest worden eerder gezien als een periode waarin ze kunnen werken aan algemene sociale vaardigheden, met wel het voordeel van het concrete zichtbare resultaat van hun technische werk: de renovatiewerken aan de boerderij die definitief zijn (en niet telkens hetzelfde muurtje dat gemetst en dan weer afgebroken wordt). In deze periode krijgt de jongere de kans zich ook beter te oriënteren en na te denken over toekomstige professionele keuzes.

De vaststelling van veel roldoorbrekende projecten – nl. dat de aanpassingen aan een vrouwelijk doelpubliek ook positieve effecten hebben op het mannelijke doelpubliek – wordt in 't Mussennest als het ware omgekeerd: de integrale persoonsbenadering die al aanwezig was, maakt het opentrekken van 't Mussennest voor een gemengd publiek heel wat makkelijker.

Wat is 'gendersensitief'?

Ondanks de overtuiging dat er niet veel aanpassingen nodig waren aan het project, was er een zekere mate van onzekerheid binnen het team: was men goed bezig met de meisjes of niet? Deze onzekerheid heeft alles te maken met de inherente moeilijkheid van het roldoorbrekend werken. Rolpatronen doorbreken betekent stereotypen over mannen en vrouwen in vraag stellen en vrouwen en mannen rollen laten spelen die traditioneel door de andere sekse worden ingevuld. Echter vooraleer men tegen stereotypen kan ingaan, moet men hun bestaan eerst erkennen en benoemen. Vaak voelt dit ongemakkelijk aan omdat men dan de indruk krijgt net die stereotypen te bevestigen.

Bovendien is het niet reproduceren van stereotypen vrouw/man bijzonder moeilijk; iedereen is zo doordrongen van stereotypen dat ze haast onvermijdelijk in het dagelijkse handelen en in het courante discours gereproduceerd worden. Stereotypen worden ook vanuit de omgeving constant bevestigd doordat de gemiddelde vrouw en man haar of zijn keuzes en handelingen er onbewust sterk door laat beïnvloeden. Het zal bij de gemiddelde meisjesleerling in het middel-

baar zelfs niet opkomen om informatie te vragen over projecten in de bouwsector. En bij de meeste doorverwijzers zal het evenmin een automatische reactie zijn om ook aan alle potentiële meisjeskandidaten consequent informatie te geven over roldoorbrekende projecten. Ook zij 'filteren' onbewust de informatie, uitgaande van vooronderstellingen over de kandidaten en de projecten.

Het team van 't Mussennest had tot de interventie van de genderconsulente, nauwelijks de tijd genomen om rond deze zaken even stil te staan en een gemeenschappelijke visie uit te bouwen. Er werd naar aanleiding van de interventie besloten om de genderproblematiek als een vast agendapunt in te bouwen in de teamvergadering en de jaarlijkse evaluatie. Op deze manier bouwt het team tijd in om samen te bespreken of ze inderdaad nog steeds goed bezig zijn en kunnen ze hopelijk vermijden om traditionele stereotypen onbewust te reproduceren in hun project. Even belangrijk is dat dit hen de kans geeft hun expertise te benoemen, wat ook zal helpen bij het uitdragen van hun roldoorbrekende ervaringen naar andere projecten.

Besluit

't Mussennest heeft het werken aan gelijke kansen in hun project (het aantrekken en constructief werken met meisjes in een 'mannelijke' omgeving) aangepakt met een positieve en volutaristische houding die zijn vruchten heeft afgeworpen. Hun ervaring leert wel dat het belangrijk is een gezamenlijke filosofie en strategie uit te werken over roldoorbrekend werken – een aspect waar ze voor de interventie van de externe consulente geen aandacht aan hadden geschonken. Het is zeer belangrijk bewust te benoemen wat je wilt bereiken voor je doelgroep, waarom je dit wilt bereiken en hoe je dat wilt aanpakken. Het risico op reproductie van stereotypen is anders té groot. Bovendien heb je zo'n gemeenschappelijke visie nodig om de resultaten van de inspanningen te kunnen evalueren en om blijvend het dagelijkse pedagogisch handelen in het begeleiden van de doelgroep kritisch te kunnen evalueren. Flora's ervaringen bij het begeleiden van projecten tonen aan dat de inbreng van externe genderexpertise een zeer constructief effect heeft.

Katlijn DEMUYNCK
Flora vzw
Vooruitgangstraat, 323/7
1030 Brussel

EEN WISSELWERKING TUSSEN EUROPESE FINANCIERING EN WELZIJNSWERK

Of, hoe Klein zijn weg vindt in Groot

De Wissel Vzw is een Centrum voor Actieve Netwerkontwikkeling en Omgevingsondersteuning (CANO) voor meisjes tussen 14 en 21 jaar, en werkzaam binnen de Bijzondere Jeugdzorg te Leuven. Het centrum begeleidt een vijftiengestigal meisjes die bijna allemaal door de jeugdrechter doorverwezen werden. De Wissel heeft de voorbije jaren deelgenomen aan het grensoverschrijdende project met Europese financiering “*Leerwerkcentrum La Gileppe*”. Andere Vlaamse partners waren *Cirkant* en *Jongerenwerking Pieter Simenon*. Dit project had als doelgroep adolescentie jongeren met een meervoudige en ernstige achtergrond- en gedragsproblematiek. Kenmerkend voor deze jongeren was dat hun hulpverleningsgeschiedenis duidelijk had gemaakt dat het verderzetten van hun begeleiding in een meer reguliere werkvorm minder aangewezen was. De onderstaande tekst gaat niet over de ontwikkelde methodieken van het project maar over zijn financiering. Het project had immers nooit tot stand kunnen komen zonder de ruime Europese middelen en de financiering door de Vlaamse Gemeenschap. De Europese subsidies kwamen uit het “Interregfonds” van de Euregio Benelux Middengebied. De tekst toont duidelijk hoe een kleine organisatie haar weg kon vinden in het grote Europa, in samenwerking en met de steun van andere projectpartners.

17 januari 2006: de financiële afsluiting van het project

De partners van het project waren een laatste maal te gast in Maastricht bij de *Stichting Xonar*, projectverantwoordelijke voor ons gemeenschappelijk project “*Leerwerkcentrum La Gileppe*”. Als kleinere Vlaamse organisatie waren we steeds blij om steun te vinden bij een grote organisatie met specialisten in huis voor de rapportering en de projectboekhouding. De Nederlandse partner op zijn beurt waardeerde vooral bij de Vlaamse partners hoe deze in een wijzigende maatschappij steeds op een frisse en creatieve wijze naar antwoorden zochten voor een duidelijk gemeenschappelijke doelgroep.

Een laatste maal zal het wel niet echt geweest zijn. In juni wordt immers al een nieuwe bijeenkomst gepland. Dat we elkaar hebben leren kennen en samen aan hetzelfde verhaal geschreven hebben is een rijkdom die niet mag verdwijnen en die de basis moet vormen voor de toekomst. Daarover is iedereen het eens. De hele sector waarin de partners actief zijn is trouwens in beweging, zowel in Nederland als in België; alle partners willen dan ook voeling blijven houden met elkaar.

Het belangrijkste agendapunt “*Financiële afronding, definitief overzicht*” gaf de bijeenkomst wel een afsluitend karakter. Tijdens de vergadering werd er een brief uitgedeeld, gericht aan de projectverantwoordelijke Xonar. Hierin werd door de Voorzitter van de Stuurgroep Interreg II-A, Euregio Benelux Middengebied de afsluiting van het project bevestigd “... heeft de Stuurgroep de EFRO-subsidie, rekening houdend met het toekenningspercentage en de overige voorwaarden, definitief vastgesteld op een bedrag van € 1 384 461,56”. Deze brief zal wellicht de eindbladzijde worden van het dossier dat 10 jaar bewaard moet worden. Tijdens deze periode kunnen er nog controles komen.

Naast alle verplichte documenten hebben we onder elkaar bij de aanvang van het project een samenwerkingsovereenkomst afgesloten die de rechten en de plichten

beschrijft van de partijen. Specifiek aan het project “*Leerwerkcentrum La Gileppe*” was dat de projectverantwoordelijke alle subsidies ontving en deze moest doorstorten naar alle partners, inclusief zichzelf. Hij was immers ook partner. De overeenkomst bepaalt dat de projectverantwoordelijke de gelden onmiddellijk moet doorstorten en niet mag inhouden in geval van betwisting tussen de partijen. Tijdens de laatste bijeenkomst legde de projectverantwoordelijke een aanpassing aan de samenwerkingsovereenkomst voor. Ook deze aanpassing blijft nog 10 jaar van kracht. Dit addendum bepaalt dat alle verrekeningen of terugbetalingen van materiële kosten tijdens de tienjarige periode door de projectpartners terugbetaald moeten worden aan de projectverantwoordelijke conform de gekende pro-rataverhouding. Voor conflicten waar de diverse partners niet uit geraken werd er een arbitrageformule uitgewerkt.

Doelstellingen voor het project La Gileppe		
Indicator	Beoogd resultaat	Gerealiseerd van 23/05/2002 tot 31/08/2005
Ontwikkelde opleidingsmodules	20	21
Deelnemende jongeren	150	197
Behaalde modules	300	350
Stageplaatsen/werk	54	62
Symposia	2	2
Videopresentaties	1	1
Website	1	1
Wetenschappelijk onderzoek	1	2
Folder	1	1

Het Project “*Leerwerkcentrum La Gileppe*”

Het project is een Vlaams-Nederlands samenwerkingsverband tussen jongerenwerking Pieter Simenon (Lommel), Cirkant (Turnhout), De Wissel (Leuven), CIOS Leeuwenborgh Opleidingen (Sittard) en Stichting Xo-

nar (Maastricht). Het project werd mede betaald door EFRO-Interreg III (Euregio Benelux Middengebied), de Vlaamse Gemeenschap (Fonds Bijzondere Jeugdbijstand) en de Provincie Limburg (Nederland).

De projectuitvoering vindt plaats op een door de Nederlandse Stichting Xonar gehuurde, bestaande camping met horecavoorzieningen in het stadje Jalhay in de Hoge Venen. Er werd bewust gekozen om het project te realiseren binnen een normaal bedrijf zodat de begeleidingscontext aansluit bij de gewone maatschappelijke situatie.

Het programma doet vooral beroep op de nog aanwezige positieve krachten bij jongeren in een poging het opgebouwde negatieve zelfbeeld om te buigen naar een minimale opbouw van hernieuwd zelfvertrouwen. De hulpverlener stopt met inpraten (vaak herkenbaar in de reguliere werkvormen) en plaatst de jongeren in een uitdagende levenservaring waarbij ze - vaak tot hun eigen verwondering - ontdekken wat ze wél kunnen. Het opleidingsaanbod is een cruciaal onderdeel. Het is een concrete invulling van leerrecht. Het is de bedoeling om laagdrempelige, basale en vooral heel praktische modules aan te bieden, waarbij jongeren vrijwel onmiddellijk succeservaringen kunnen scoren. Deze opleidingsmodules situeren zich binnen drie domeinen: 1) het ecologische beheer van de omgeving, 2) de buitensportactiviteiten waar zij ondersteunend werken voor de groepen die zich aanbieden, en 3) de horeca, waar de aanwezige keuken en het restaurant de mogelijkheden bieden en uitnodigen tot het participeren in eenvoudige horecavaardigheden.

De diverse partners zorgen voor een opvolging na het project en zullen als netwerkcoach de jongere, vanuit

een positieve bekrachtiging, herpositioneren in hun sociaal netwerk.

Websites:

- www.lagileppe.com
- www.euregiobmg.com

Belangrijke herschikkingen tijdens het project

Officieel ging ons project (zie kadertje) van start op 23 mei 2002. Het einde was oorspronkelijk drie jaar later voorzien. **De Stuurgroep van de Euregio keurde echter een verlenging goed van het project tot einde augustus 2005.** Hierdoor kon het deels toeristische project verder gezet worden in de zomer, een klassieke topperiode voor de horeca. Tegelijkertijd hadden de partners tijd om een kleiner vervolgproject voor te bereiden, waarin de opgedane ervaring verdergebruikt zou worden.

Erg belangrijk was ook de **tussentijdse herziening van het budget.** Bij het Interregfonds worden de budgetten opgedeeld in kostenposten. Omdat de partners zelf veel materiële middelen inbrachten en aankooprijzen goed onderhandelden, maar anderzijds meer dan voorzien investeerden in lonen, stevenden we af op een scheefgegroeide verhouding tussen de deelbudgetten "*personeelskosten*" en "*materiële kosten*". Omdat het respecteren van de deelbudgetten ook belangrijk is voor de uitbetalingen, hield deze mismatch een risico in. Wij dienden een goed geargumenteerde aanvraag tot wijziging van het oorspronkelijke budget in bij de Stuurgroep. Deze werd na een periode van onzekerheid uiteindelijk goedgekeurd.



Een andere bron van onzekerheid was er over het **standaardtarief** dat geaccepteerd zou worden door Europa voor de berekening van het uurloon. Deze onzekerheid duurde tot december 2005. De discussie ging over de vraag of het brutoloon berekend mocht worden op het maandloon *inclusief* of *exclusief* de nacht-, weekend- en feestdag-supplementen. Europa rekent in principe exclusief deze kosten. Dit zou echter voor de Vlaamse partners betekenen dat een bedrag van ruim € 25 000 niet gesubsidieerd werd. Ondanks meerdere gesprekken en mondelinge toezeggingen verwierp de externe financiële audit van Europa in november 2005 dit bedrag van 25 000 €, met als reden “*niet conform wegens eigen regelgeving*”. Na enkele crisisvergaderingen en dankzij de nauwe contacten met onze geapprecieerde projectmanager binnen het Euregio Benelux Middengebied, werden op 23 december 2005 de ingediende loonkosten van de Vlaamse partners volledig aanvaard. We leerden hiervan dat door de vele personeelswijzigingen binnen de ondersteunende Europese diensten schriftelijke afspraken nog meer noodzakelijk zijn dan in een minder geïntegreerde context.

Tijd en onzekerheid

Er werd niet over één nacht ijs gegaan bij het opstellen van dit project. De diverse partners kenden elkaar al erg goed van een vorig project “*Ervaringsleren*” dat in 2001 werd afgesloten. Het was de bedoeling om dit eerste gemeenschappelijke project zonder onderbreking te laten aansluiten op het nieuwe, doch dit lukte niet. Daarom moest het vorige project door de Vlaamse partners met eigen middelen verdergezet worden tot de aanvang van het nieuwe, op 1 januari 2002. Achteraf bleek bovendien dat, ondanks de start op 1 januari 2002, de Europese middelen pas aangesproken konden worden vanaf 23 mei 2002. Ook dit was een periode van onzekerheid, doorgaan en afwachten, terwijl een ervaren projectploeg dreigde uiteen te vallen.

De redenen voor deze vertragingen zijn divers. Het uitschrijven van het project en vervolgens de hele cyclus van aftoetsen met de Europese autoriteiten, feedback met de partners, het opnieuw indienen, namen meer tijd in dan ingeschat. Daar bovenop kwam er nog een verzoek van de Europese instanties om de inbreng in financiële middelen door de diverse projectpartners te laten dekken door een bankgarantie, wat niet haalbaar was voor deze partners. Een alternatief om de Vlaamse Gemeenschap een verbintenis uit te laten schrijven dat de projectmiddelen drie jaar lang ter beschikking zouden zijn was ook niet mogelijk, omdat de Vlaamse Gemeenschap werkt met budgetten van 1 jaar. Een dergelijk verzoek van Europa is waarschijnlijk vanzelfsprekend voor de bedrijfsweld maar niet voor onze sector. Een compromis werd gevonden in de combinatie van een intentieverklaring en een bankgarantie voor de duurtijd van drie jaar, maar beperkt tot het financiële engagement van één jaar. Dit zoeken naar een oplossing heeft echter voor maanden vertraging gezorgd van de officiële startdatum. Hierdoor konden de kosten van januari tot mei 2002 niet meer ingediend worden, behalve een beperkt bedrag als voorbereidingskosten.

Tot slot waren er bij de aanvang ook nog vertragingen bij de goedkeuring en de uitbetaling van de fondsen. De financieel administratieve ervaring van het eerste project bleek nauwelijks van nut bij dit nieuwe project omdat de afhandeling behoorlijk anders moest verlopen. De nieuwe regels vergden niet alleen aanpassingen vanwege de projectverantwoordelijke, maar ook van de Europese autoriteiten. Veel was immers nog niet vastgelegd in éénduidige procedures. Deze moesten bij de aanvang van het project nog onderhandeld en opgesteld worden. Hierdoor konden de fondsen pas een jaar na de opstart van het project bekomen worden. **Het is duidelijk dat deelnemen aan een dergelijk project een financiële buffer vereist**, zowel voor eventuele niet aanvaarde kosten of als voorfinanciering.

Een vraaggestuurd project of geen

De doelstelling van het nieuwe project was om de kennis van het ervaringsleren van het vorige project te gebruiken in een traject dat voorbereidt op de arbeidsmarkt. Deze doelstelling sloot aan bij twee prioriteiten van het Interregfonds, nl. “*het ontwikkelen en het benutten van het menselijk potentieel*” en “*het bevorderen van de maatschappelijke integratie*”. Dat was heel belangrijk, omdat een projectvoorstel dat geen aansluiting vindt op de doelstellingen van een subsidiëringsprogramma nooit een goedkeuring krijgt. Maar dit is niet voldoende. Zelfs indien het project duidelijk beantwoordt aan de doelstellingen van een programma, is het aan te raden om bij te informeren of er nog budgetten beschikbaar zijn, zowel voor een bepaalde doelstelling als voor de betrokken partners of regio's. Want ook binnen één regio worden aan de subregio's maximum deelbudgetten toegekend.

Het mag echter nooit de bedoeling zijn om een bepaald project uit te schrijven omdat er nog budgetten beschikbaar zijn binnen specifieke programma's. Indien het project niet ontstaat als gevolg van een behoefte binnen de organisaties of bij haar cliënten, zal een dergelijk project nooit het belangrijke en nodige draagvlak realiseren. Evenmin zal het evident zijn om de kritische Europese programmaverantwoordelijken te overtuigen.

De winst van het project

Het totaalbudget van het project bij de opstart was geschat op € 2 918 623,12. Bij de eindafrekening werd een totale kost van € 2 768 923,12 genoteerd. Vijftig procent daarvan werd gefinancierd met Europese middelen door het Interregfonds van de Euregio Benelux Middengebied. De andere helft moest “gecofinancierd” worden. Dit betekent dat men zelf andere middelen moet zoeken: één euro Europa, één euro andere middelen. Deze verhoudingen kunnen in andere programma's verschillend zijn.

Voor de cofinanciering konden de partners grotendeels beroep doen op de eigen regio: de Vlaamse Gemeenschap voor de Vlaamse partners en de Provincie Nederlands Limburg voor de Nederlandse partner. De overige financieringsbehoefte werd ingevuld met eigen middelen van de partners. Deze cofinanciering bestond voor

+/-30 % uit cash en +/-70 % in de vorm van inbreng van personeelskosten. De Wissel en Cirkant waren elk goed voor +/- 8 % van het totale budget, Jongerenwerking Pieter Simenon voor 14 % en de Nederlandse partners voor de rest. Voor de partners was het onvoldoende bekend dat ook activa ingediend konden worden als eigen inbreng. Dit is zeker een aandachtspunt bij een volgend project.

De winst van dit project ligt echter zeker niet op het financiële gebied. De partners investeerden namelijk veel meer uren dan voorzien en gesubsidieerd. **De winst van dit project is de uitwisseling en de ontwikkeling van methodieken voor deze doelgroep.** Deze ervaring wordt momenteel door de Vlaamse en Nederlandse partners overgenomen in de eigen werking en door de Vlaamse partners in een gemeenschappelijk vervolgproject. Het aanbieden van projecten is binnen hun gemeenschappelijke CANO-visie een essentieel element geworden als begeleidingsmethodiek.

Bezint eer ge begint

Andere belangrijke succesfactoren voor een dergelijk project zijn: 1) de keuze van een duidelijke en gemeenschappelijke doelstelling en doelgroep, 2) een juiste verhouding tussen goed gevoel en stevige afspraken, en 3) een bereidheid van alle partijen om te investeren.

Doelstelling en doelgroep

Dit betekende voor ons: een traject naar de arbeidsmarkt uitwerken voor jongeren, die uit de gesloten voorzieningen komen en uitgekeken zijn op de klassieke hulpverlening waarbij door middel van het ervaren leren de positieve krachten aangeboord kunnen worden.

Een juiste verhouding tussen goed gevoel en stevige afspraken

De verschillende partijen hadden elkaar al leren kennen tijdens eerdere kleinere projecten. Wellicht is voor wie de eerste stappen zet, een kleiner project de aanzet tot een volgend en groter project. Een dergelijke instap kan op dit ogenblik bijvoorbeeld gemaakt worden via de kleinere en soepelere Interregprojecten "Van mens tot mens". Deze fondsen geven de mogelijkheid om ervaring op te doen in een beperkte samenwerking. Naast dit goede gevoel werd een samenwerkingsakkoord en een duidelijke financiële structuur en verantwoordings-systematiek uitgetekend. De projectpartners geven per kwartaal alle gegevens door aan de projectverantwoordelijke. Het La Gileppe-team doet dit voor de inhoudelijke doelstellingen. Deze legt de verzamelde gegevens volgens format voor aan het programmasecretariaat, waar eerst een interne controle uitgevoerd wordt. Daarna volgt een externe controle van de betalingsautoriteit, en de uitbetaling aan de projectverantwoordelijke, die ten slotte doorbetaalt aan de projectpartners. De bewijslast van kosten is erg gedetailleerd. Zo moet bijvoorbeeld voor de loonkosten elk kwartaal een kopie van de volgende documenten ingediend worden: arbeidsovereenkomst, salarisstrook van de maand, door werkgever en werknemer getekende gedetailleerde prestatiestaten en kopie van het bankuittreksel, waaruit moet blijken dat de betaling effectief uitgevoerd werd. Ander voorbeeld: verplaatsingskosten van de directie

moeten getekend worden door een lid van de Raad van Bestuur van de organisatie.

Een bereidheid van alle partijen om te investeren

Dergelijke projecten zijn erg arbeidsintensief: een maandelijkse stuurgroep van de projectpartners, pedagogisch overleg tussen de methodische verantwoordelijken van alle partijen in begeleiding van het team ter plekke, regelmatige contacten met het programmasecretariaat en met de overheden, het begeleiden van het wetenschappelijke onderzoek, organisatie van studiedagen, enz. Binnen de organisaties moeten mensen vrijgesteld worden om dit alles ter harte te nemen. Een samenwerkingsproject als dit verandert een organisatie en test haar veerkracht.

Doelstellingen

Staan we nog even stil bij het formuleren van de doelstellingen van het project. Dit vormt namelijk een belangrijk onderwerp voor de beslissingsinstantie. Deze doelstellingen werden in nauw overleg met de projectmanager vastgelegd. **Ze waren kwantitatief en realistisch** (zie kadertje). We hebben minimale doelstellingen laten noteren, maar zijn voor meer gegaan: meer inhoud, meer modules. Van de jongeren die de afgelopen drie jaar op camping La Gileppe verbleven, heeft zestig procent een baan of volgt een opleiding. Deze realisatie noteerden we niet als doelstelling.

Tot slot

Een lijvige toelichtingsbrochure is te verkrijgen als leidraad bij het opmaken van een voorstel. De beste garantie om succesvol en doelgericht te werken komt echter van de **ontmoetingen** met de projectmanager en het programmasecretariaat en het **samen uitwerken** van het voorstel.

Bij het einde van dit project noteren we **een balans van geven en nemen die in evenwicht is.**

Nemen of krijgen: de ervaring, de uitwisselingen, de methodiekontwikkeling, de openheid en de financiering.

Geven: veel investeren, paden trekken in plaats van volgen, verschillen overbruggen, omgaan met regelgeving. Het is jammer dat een project voor een moeilijk te begeleiden groep diende te stoppen, alleszins in de beproefde vorm, te meer omdat de positieve resultaten door wetenschappelijk onderzoek aangetoond werden. We weten zeker dat er volgende stappen zullen volgen en... dat er overtuigde Nederlandse Europeanen bestaan.

Luc DENEFFE

Directeur De Wissel, www.wissel.be

016/28 49 45

luc.deneffe@wissel.be

Bibliografie

- Bas M., Backus M., Hermans F., Joul S., Mesaros M., Rosenke S., Winants D., (s.d.) "Onderzoek naar de meerwaarde van het leer- en werkcentrum La Gileppe voor de Jeugdhulpverlening", Maas-tricht: Hogeschool Zuyd, Faculteit Gedrag en Maatschappij, sociaal pedagogische hulpverlening, 187 p.

BEMIDDELEN IN HET LOP

Het decreet betreffende de gelijke onderwijskansen van 28.06.2002 – gewijzigd op 29 juli 2005 – garandeert het inschrijvingsrecht van alle leerlingen in de onderwijsinstelling naar keuze. De enige voorwaarden die gelden zijn dat men voldoet aan de wettelijke toelatingsvoorwaarden en dat de ouders het pedagogisch project en het schoolreglement aanvaarden.

Er zijn nog wel uitzonderingen voor leerlingen die het vorige schooljaar of dat daarvoor definitief uit de school (in het secundair onderwijs) werden verwijderd via een tuchtprocedure en voor leerlingen die in het lopende schooljaar elders werden buitengezet op voorwaarde dat zij beantwoorden aan de criteria die lokaal afgesproken werden in het LOP (Lokaal Overlegplatform voor Gelijke Onderwijskansen).

Een andere categorie van mogelijke weigeringen betreft leerlingen die blijkens een inschrijvingsverslag recht hebben op buitengewoon onderwijs als de school aantoonde dat de vereiste zorg onmogelijk kan geboden worden. Inschrijvingen voor het type 8 (kinderen met ernstige leerstoornissen) kunnen om deze reden niet geweigerd worden in een gewone school.

Uiteraard zullen sommige scholen op een bepaald moment fysiek vol zijn en is de maximale capaciteit (dus) bereikt (overwegingen inzake pedagogisch comfort worden niet in aanmerking genomen). Ook dan kan deze bijkomende inschrijving geweigerd worden. Volledigheidshalve voegen we hier ook nog aan toe dat tijdens de eerste jaren van het decreet – dus tot voor de herziening die van kracht wordt op 01.09.2006 ook kon doorverwezen worden. Dat wil zeggen dat de school kon beslissen om – onder bepaalde voorwaarden – geen leerlingen meer in te schrijven met een andere thuistaal dan het Nederlands. Deze doorverwijzing kwam in de praktijk over als een weigering en werd bij de herziening van het decreet als mogelijkheid geschrapt.

In de meeste gevallen zullen ouders van geweigerde (en vroeger ook van “doorverwezen”) leerlingen spontaan en op eigen kracht op zoek gaan naar een alternatief. Meer nog: als duidelijk geweten is dat een bepaalde school of een bepaalde studierichting en/of leerjaar vol zit stellen ouders vaak geen formele vraag tot inschrijving meer. In dat geval wordt er formeel dus niet geweigerd.

Het gebeurt echter dat ouders geen oplossing vinden na een weigering, omdat er bv. geen passend en haalbaar aanbod in de regio voorhanden is. Sommige ouders willen ook geen andere oplossing zoeken omdat ze van oordeel zijn dat de inschrijvingsprocedure niet correct verlopen is. Men meent bv. te weten dat de weigering selectief werd toegepast en dat er achteraf nog andere kinderen wél werden ingeschreven. Of men is van oordeel dat de school onvoldoende heeft onderzocht of de draagkracht al dan niet toereikend is.

Als dat tot een formele klacht leidt is er de Commissie inzake Leerlingenrechten (CLR) die een onderzoek kan instellen, een uitspraak kan doen en desnoods sancties aan de minister kan voorstellen.

Vooraleer het tot een formele klacht bij de CLR komt kunnen de ouders echter een beroep doen op de bemiddelingscel van het LOP en vragen dat van daaruit (mee) naar een oplossing gezocht wordt.

Elk LOP is ertoe verplicht om zo'n bemiddelingscel op te richten en van daaruit oplossingen te helpen aanreiken.

In deze bijdrage zullen we nagaan hoe een dergelijke bemiddelingscel kan werken, en met welke knelpun-

ten die kan te maken krijgen. We richten ons daarbij zowel op de theorie als op de praktijk.

De vaststellingen en bedenkingen vloeien voort uit de ervaringen als LOP-deskundige / ondersteuner sinds het tot stand komen van het decreet. Voor de gegevens werd geput uit de registratie die stelselmatig door het Departement Onderwijs wordt bijgehouden.

De bevindingen van de CLR inzake de afhandeling van klachten vormen een apart aandachtspunt. Ze zijn te vinden in de jaarrapporten van de CLR die op de website van het departement staan¹. Daarin zijn ook een aantal conclusies en beleidsaanbevelingen opgenomen.

De aanloop

Bemiddelen binnen het LOP werd in het decreet van meet af aan gezien als een kans om met kennis van de lokale situatie tot een haalbare oplossing te komen bij inschrijvingsproblemen. Hoe dat moet gebeuren wordt niet in het decreet, noch in het besluit op de LOP's geregeld. De regelgever vertrouwt erop dat dit lokaal de meest aangewezen invulling zou krijgen. Al gauw rezen er een aantal concrete vragen. Wie moet in de bemiddelingscel vertegenwoordigd zijn? Welke rol en bevoegdheden heeft deze cel eigenlijk? (Hoe) kan de bemiddelingscel de opvolging van haar voorstellen realiseren, wat kan zij voorstellen, afdwingen? In de eerste fase bij de oprichting van de LOP's was voor iedereen vooral duidelijk wat de minimale opdrachten waren (omgevingsanalyse maken, huishoudelijk reglement opstellen, bemiddelingscel installeren,...) en probeerde men daarmee formeel in orde te zijn.

Op sommige plaatsen zag men de dingen ruimer en werden al direct kansen waargenomen om tot een echt gespreksforum te komen over lokale onderwijszaken. Gemeenten bv. waar een non-discriminatieoverleg voordien aanwezig én actief was, evolueerden soms sneller naar een ruimere inhoudelijke invulling. Elders overheerste aanvankelijk het wantrouwen: de onderwijsverstreckers vroegen zich af wat dit inschrijvingsrecht aan verplichtingen zou meebrengen en in welke mate de eigen autonomie inzake het inschrijvingsbeleid van de school erdoor zou aangetast worden. De andere participanten in het LOP – de “ge-

bruikersgroepen” – waren soms al even wantrouwend omdat ze bv. vonden dat de verschillen tussen wat officieel moet en de dagdagelijkse realiteit zoals zij die ervaren, niet te dichten zijn met formele procedures. Het resultaat – als het om de bemiddelingscellen gaat – was niet zelden:

- a) dat iedereen zo sterk mogelijk in de bemiddelingscel wou vertegenwoordigd zijn om erover te waken dat het eigen (groeps)belang niet in het gedrang zou komen. Soms ging dat bv. zo ver dat alle scholen die theoretisch in aanmerking kwamen om de geweigerde leerling in te schrijven, ook bij de bemiddeling aanwezig waren;
- b) dat er zeer veel belang werd gehecht aan allerlei formele procedures. Was de weigering terecht, op de juiste manier medegedeeld,... Werd de lokaal overeengekomen procedure van bemiddelen precies genoeg toegepast, deed iedereen op het juiste moment de juiste dingen om een beroep op de bemiddelingscel te justifyeren..?

Kortom, sommige bemiddelingscellen gingen zich een beetje als een mini-CLR opstellen. Het zal niet verwonderen dat dit eerder gebeurde in grotere steden – hoewel ook daar een beperkte en werkbare bemiddelingscel goed kan werken – zoals we in het LOP Gent Basis merken.

Daar komen – om dikwijls zeer uiteenlopende redenen – de meeste weigeringen (en aanvankelijk ook de doorverwijzingen) voor. Daar is het zoeken naar een andere school, met gepast aanbod én plaats, vaak het meest problematisch. En daar zijn de verschillende belangengroepen het sterkst georganiseerd en (dus) geneigd om de eigen positie sterk te bewaken. Hoewel dat laatste aspect natuurlijk ook kan afhangen van de verstandhouding zoals die eerder bv. in het non-discriminatieoverleg ontstond.

Tegelijk zien we dat in andere gemeenten de tendens tot doorgedreven formalisering soms kleiner is. Niet in het minst omdat men heel goed weet dat de noodzaak tot bemiddelen er vrijwel onbestaande is. Geen enkele school loopt vol, er zijn vrij weinig allochtonen (in de periode dat het LOP mogelijk nog moest bemiddelen bij doorverwijzing omwille van de thuistaal), er zijn al veel langer informele contacten waarmee men kan vermijden dat het tot een formele weigering – en dus bemiddeling – moet komen,...

De tweede fase

Tijdens de eerste paar jaar heeft men op verschillende plaatsen vastgesteld dat een al te formele opstelling misschien wel leidt tot meer juridische zekerheid, maar dat dit toch niet de belangrijkste betrachting moet zijn van een bemiddelingscel, al was het maar omdat juridisch formaliseren de aandacht weghaalt van de feitelijke opdracht tot bemiddelen. Als men zich eerst gaat klemrijden in juridische discussies (dikwijls dan nog gevoerd door niet-juristen) is de kans groot dat het (informeel) oplossend vermogen daaronder gaat lijden.

Met het wegvallen van de mogelijkheid tot doorverwijzen vervalt ook een taak voor de bemiddelingscel. Tegelijk wordt er wat druk weggenomen: de thuistaal is nu één van de GOK-indicatoren en neemt niet lan-

ger een aparte positie in; daardoor wordt ook duidelijk dat het niet (uitsluitend) om één bepaalde groep (van allochtone herkomst) gaat die zich geïsoleerd moet voelen.

En vooral is er ook de vaststelling geweest dat het al bij al wel meeviel met de bemiddelingsfrequentie. De meeste LOP's hebben helemaal niet bemiddeld, en in de LOP's waar dat wel nodig was is gebleken dat het aantal bemiddelingen sterk beperkt was. Dat zegt natuurlijk niets over de intensiteit waarmee in bepaalde gevallen is gediscussieerd, maar het nam in elk geval een deel van de vooraf opgebouwde spanning weg rond deze opdracht.

Het gevolg van deze – en wellicht nog andere – factoren is dat bij de herziening van het huishoudelijk reglement (als gevolg van de decreetswijziging), de aandacht verschuift van het formele naar het meer inhoudelijke. Het gaat niet meer alleen om correcte procedures maar ook om inhoudelijke elementen en om bemiddelingsvaardigheden.

In het secundair onderwijs kwam er ook de opdracht bij om in het LOP criteria uit te werken om te bepalen welke leerlingen kunnen geweigerd worden die elders definitief uitgesloten zijn. Ook dit aspect verlegt de focus naar een aantal concrete vaststellingen, regiogebonden, met directe praktische gevolgen in een lokale context die door iedereen gekend is.

Gevolgen van de recente ontwikkelingen

Zoals we hierboven schetsten verschuift de aandacht naar bemiddelingsvaardigheden. Dat is ook het gevolg van de groei van vele LOP's. Langzamerhand leert men elkaar kennen en vertrouwen en groeit het inzicht dat het LOP als forum bepaalde mogelijkheden biedt. Uiteraard zal dat niet alle wantrouwen doen smelten op alle plaatsen, maar het feit dat men meer oog heeft voor de kansen die het LOP biedt, dat men hier en daar en samen concrete acties tot een goed eind heeft weten te brengen, verhoogt de bereidheid om ook voor moeilijker punten op zoek te gaan naar gezamenlijk haalbare oplossingen.

Het feit dat men al bemiddelend gedreven wordt naar oplossingsgerichte gesprekken leidt er ook toe dat meer algemene problematieken worden aangesneden. Wie bemiddelt – zelfs wie wil vermijden dat het zover moet komen – gaat op zoek naar individuele oplossingen maar ook naar meer structurele mogelijkheden en afspraken. Als die binnen het wettelijk voorziene kader vallen kan dat alleen maar helpen om tot betere onderlinge verstandhouding en afspraken te komen. Is het dan allemaal rozengeur in bemiddelingsland? Lang niet. Een aantal knelpunten blijven, en daar willen we nu op ingaan.

(Blijvende?) Knelpunten

Volle scholen?

De regelgeving bepaalt dat scholen een leerling kunnen weigeren als de school (tot op een zelfgekozen niveau) “vol” is. “Vol” betekent fysiek vol, het gaat dus

niet om pedagogische uitgangspunten maar om de capaciteit, de materiële capaciteit.

Deze weigering moet zowel aan de ouders als aan het LOP gemeld worden. Eventueel kan op het LOP een beroep gedaan worden om te bemiddelen naar een andere school.

De hele procedure is niet altijd zo administratief en omslachtig als het op het eerste zicht zou kunnen lijken. Veel ouders zullen immers volstaan met de mededeling dat het om een volle school/vol niveau gaat. Een formele vraag tot inschrijving wordt dan dikwijls niet meer gesteld, en dus gebeurt er ook geen melding van weigering (zie ook verder in deze bijdrage). Het wordt wel meer problematisch als er in de regio geen andere school wordt gevonden die een (passend) aanbod heeft en die niet vol is. Vooral in de grootsteden is dit een reëel gegeven. Van alle weigeringen in het gewoon basisonderwijs voor het schooljaar 2003-04 situeerde 85% zich in de grootsteden Antwerpen, het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG) en Gent. Voor het schooljaar 2004-05 steeg het aandeel van de grootsteden zelfs tot 92%.

Voor het schooljaar 2005-06 zitten we (situatie begin februari 2005) ongeveer op hetzelfde niveau 90% van de geregistreerde weigeringen komen uit de grootsteden.

Dat wijst op een structureel probleem van (gepast) aanbod. En dat plaatst ouders voor problemen waaraan ook een bemiddelingscel niet altijd kan verhelpen. Een vergelijkbare vaststelling noteren we in het secundair onderwijs, maar daar komt nog een ander punt bij: dat van de volle studierichtingen.

Het hoogste aantal geregistreerde weigeringen vinden we in het 1^e leerjaar A en in 1B (maar veel minder: gemiddeld 1/5 van het aantal in 1A).

We zien ook dat een aantal onderwijsvormen en specifieke richtingen daarin hoog scoren: vooral de beroepsrichtingen kantoor vallen op. Ook dit wijst op structurele problemen (studieoriëntering, aanbod, motivatie, watervaleffect,...) waar je als bemiddelingscel weinig aan kan verhelpen. Met als frustrerend gevolg dat er voor sommige vragen gewoon geen (haalbare) oplossing voorhanden is.

Waar bij het begin van het schooljaar nog geldt dat je best tijdig inschrijft, ligt de situatie anders bij verandering van school in de loop van het schooljaar. Wat doe je met een leerling in het 2^{de} beroepsvoorbereidend jaar die om een of andere reden op zoek is naar een andere school en nergens meer binnen geraakt omdat alle scholen met een passend aanbod zichzelf "vol" verklaren? Of met een leerling die in het basisonderwijs geen plaats meer vindt in de min of meer directe omgeving van de woonplaats? Bemiddelen is in dat geval soms vrij zinloos. Aan de ouders rest in dat geval enkel de melding van een klacht bij de CLR, tenminste als daarvoor een duidelijke grond bestaat. We zien ook dat vooral na de "fatale" datum van 1 februari nogal wat scholen in het secundair onderwijs volle groepen melden. Een paar cijfers illustreren deze situatie:

- Ongeveer 11% van de meldingen van weigering in het SO voor het schooljaar 2004-05 gebeurde na 1 februari.
- Bijna 22% van de scholen meldde een eerste weigering pas na 1 februari.

- Van de scholen die weigeringen meldden zijn er 30% die meer weigeringen hadden na 1 februari dan ervoor.

Schoolwisselingen na 1 februari gebeuren veelal niet op vrijwillige basis, het gaat eerder gedwongen situaties. En het mag dan om allerlei redenen begrijpelijk zijn dat scholen niet vol enthousiasme staan uit te kijken naar deze instroom, het blijft een feit dat deze leerlingen soms nog moeilijk onderdak vinden, alle bemiddelingspogingen ten spijt.

Een bijkomend effect is dat, wanneer de school vol verklaard wordt, vanaf dat moment alle nieuwe inschrijvingen op hetzelfde niveau bevroren worden. Waardoor de mogelijke instap van andere leerlingen met misschien minder problematische achtergronden ook onmogelijk gemaakt wordt.

Het is tegelijk duidelijk dat scholen soms zelf niet gelukkig zijn met het feit dat ze moeten weigeren omwille van problemen met de (fysieke) capaciteit. Er zijn voorbeelden van scholen die de vooraf vastgelegde maxima per klas vlug aanpassen als ze merken dat er geen oplossing kan gevonden worden voor het probleem. Het is trouwens decretaal niet verplicht om de maximum capaciteit vooraf vast te leggen, noch voor de hele school en zeker niet per niveau. Wel zijn er uitspraken van de Commissie inzake Leerlingenrechten die stellen dat men niet van schooljaar tot schooljaar en op een willekeurige manier niveaus kan bepalen waarop de school zich vol verklaart. Ook daarin wordt dus een zekere consequentie in de tijd verwacht.

Maar voor alles vraagt de regelgever dat de scholen consequent zouden omspringen met de weigeringen en dat dus niet geval per geval zou beslist worden of een groep wel of niet vol zit.

Een andere onduidelijkheid stellen we soms vast waar het gaat om de verhouding tussen de rol van het CLB en die van de bemiddelingscel van het LOP, zeker bij gedwongen schoolwisselingen (in het SO). In principe kunnen ouders beroep doen op het inschrijvingsrecht om hun kind in een andere school te laten instappen. In de praktijk is dat niet altijd zo eenvoudig. Sommige directies staan weigerachtig tegenover de aanvaarding van deze leerlingen. Bijvoorbeeld omdat ze zouden terechtkomen in een ook al moeilijke groep waar men met veel moeite en zorg eindelijk een status van evenwicht bereikt heeft. Het is positief dat binnen het LOP nu kan afgesproken worden op welke criteria men deze scholen een soort van "vrijstelling" kan geven om elders uitgesloten leerlingen op te nemen (we komen daarop verder in deze bijdrage terug).

Natuurlijk blijft de vaststelling dat de CLB's een actieve rol te spelen hebben bij het zoeken naar een passend aanbod. Men zou immers kunnen redeneren dat de ouders zich elders maar moeten beroepen op het inschrijvingsrecht. En als dat niet zou lukken is er nog steeds de bemiddelingscel.

Het is duidelijk dat de bemiddelingscel niet in de plaats kan treden van het CLB. Pas als de mogelijkheden via het CLB uitgeput zijn komt de bemiddeling binnen het LOP in zicht.

Een aantal LOP's werkt momenteel al met een overzicht van alle scholen / studierichtingen / niveaus die vol zijn - al dan niet te raadplegen op de website van

het betreffende LOP. Dat geeft houvast aan de CLB's, het zorgt ervoor dat ouders niet nodeloos gaan aankloppen in een school die al eerder vol is, en het overzicht van de situatie biedt het LOP de mogelijkheid om vast te stellen waar – eventueel steeds weerkerende – tekorten te situeren zijn. Het lijkt ons aan te bevelen om dit instrument ruimer in te zetten.

Weigering van elders definitief uitgesloten leerlingen

De problematiek van elders buitengezette leerlingen in het secundair onderwijs is al langer gekend. De oorsprong ervan ligt op verschillende vlakken. Een greep daaruit:

- Sommige leerlingen maken verkeerde studiekeuzes en/of verliezen alle motivatie in de loop van hun studieloopbaan. Op een bepaald moment uit dit zich in spijbelen, storend gedrag, geweld,... waarop de school hen (eventueel na een lange periode van vallen en weer opstaan) uiteindelijk aan de deur zet.
- In sommige scholen is de toeloop van jongeren met een geaccidenteerde schoolloopbaan vrij groot; de kans op conflicten stijgt daardoor en de situatie wordt soms echt onhoudbaar in bepaalde groepen.
- Sommige scholen blijken niet zoveel draagkracht te hebben en zetten vrij snel leerlingen aan de deur.
- Buitengezette leerlingen maken ook daarna niet altijd de beste en/of de meest positieve keuze. Dat versterkt de belasting van "ontvangende scholen" nog eens extra.
- ...

Het is een positief signaal dat scholen die al te sterk door een problematische instroom getroffen worden, elders buiten gezette leerlingen kunnen weigeren als ze daartoe het fiat gekregen hebben in het LOP.

Het valt echter nog te bekijken hoe elk LOP deze criteria zal definiëren.

In het decreet worden een paar minimale factoren opgenoemd: het aantal GOK-leerlingen dat al in de school ingeschreven is, het aantal leerlingen met een begeleidingsdossier i.v.m. problematische afwezigheden, en het aantal elders uitgesloten leerlingen dat al opgevangen wordt. Deze opsomming kan nog aangevuld worden met criteria waarover men het binnen het LOP eens geraakt.

Op zijn smalst geïnterpreteerd geeft dit een soort officiële toelating om elders uitgesloten leerlingen te weigeren aan scholen die voldoen aan de binnen het LOP bepaalde criteria. In dat geval wordt de verdere verantwoordelijkheid doorgeschoven naar andere scholen. Het is dus belangrijk dat men binnen de LOP's oplossingsgericht omgaat met het bepalen van de criteria.

Alvast positief aan deze maatregel is dat hij aanzet tot nadenken over de (pedagogische) draagkracht van een school en over een manier om de "lasten" op een billijke manier te verdelen binnen de regio.

In zekere zin kan men hier dus wel van bemiddeling spreken, zij het in een soort van preventieve vorm. Het is niet echt werken aan onderwijskansen als men de concentratie verhoogt van leerlingen met een geaccidenteerde schoolloopbaan. Daar worden noch de school, noch de leerlingen die er al zijn, noch de leer-

ling die instroomt beter van. Als men binnen het LOP kan komen tot zinvolle criteria waarmee men deze leerlingen kan richten, kan dat alleen maar de onderwijskansen ten goede komen.

Het kritieke punt is natuurlijk het feit dat leerlingen die definitief uitgesloten worden voor een groot deel dikwijls in een eerder beperkt aantal studierichtingen zitten. Wanneer daar een definitieve uitstluiting valt is het moeilijk om een andere school te vinden die niet reeds dezelfde problemen kent van gebrekkelijke studiemotivatie en veel mislukkingen. Met andere woorden: als men hier werkelijk wil aan werken zal men verder moeten kijken dan enkel de manier waarop elders uitgesloten leerlingen (individueel) kunnen georiënteerd worden.

Een andere vaststelling is dat er een gevaar is dat – als het LOP overeenkomt in vrij strakke criteria – leerlingen soms erg ver in de omgeving moeten gaan zoeken naar een school. Dat is uiteraard geen nieuw gegeven – het was ook al aanwezig voor het decreet bestond. Maar het geeft wel te denken als de overeengekomen criteria ertoe leiden dat juist van de meest kwetsbare jongeren – zij die het meeste zorg nodig hebben – verondersteld wordt dat zij de bijkomende problematiek van soms lange en moeilijke verplaatsingen erbij gaan nemen. Als diezelfde jongeren uiteindelijk en na een aantal weigeringen toch ergens "binnen geraken" kunnen we ons vragen stellen bij de motivatie die nog zal resten. Ook hier kan het LOP dus een preventieve functie hebben in het oordeelkundig bepalen van de mogelijke weigeringscriteria.

Speciale onderwijsbehoeften

Een weigeringsgrond die in het decreet voorzien wordt betreft leerlingen met een doorverwijzingsverslag dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs.

In dat geval moet de school die weigert aan een aantal voorwaarden voldoen:

- de verwachtingen van de ouders t.a.v. de school moeten ingeschat worden;
- de concrete ondersteuningsmogelijkheden (binnen en buiten onderwijs) waarvan de leerling kan genieten moeten in kaart gebracht worden;
- de school moet aangeven waar de mogelijkheden liggen van het eigen draagvlak aan zorg die kan geboden worden;
- indien de overwegingen n.a.v. de voorgaande punten leiden tot een weigering moet de school die conclusie binnen de 4 dagen aan ouders en het LOP melden.

Het gaat dus in geen geval om een principiële beslissing van de school om een leerling in deze situatie niet op te nemen, maar telkens om een individuele afweging. Logisch ook, geen twee gevallen zijn gelijk en op deze manier kan de school met de nodige zin voor nuancering een passende conclusie trekken.

Het knelpunt zit hier in het verschil in de conclusies die aan de ene kant door de school en aan de andere kant door de ouders kan worden getrokken. Beide partijen kunnen, elk van hun kant, op zorgvuldige, genuanceerde en eerlijke wijze tot een afweging komen die tot een verschillende conclusie leidt. Voor de bemiddelingscel is dit een zeer moeilijke positie, vooral omdat beide partijen hetzelfde argument – het wel-

zijn van het kind – als uitgangspunt inroepen. Elke partij steunt daarbij op de eigen deskundigheid. Aan de ene kant stelt het decreet dat er niet mag geoordeeld worden over de conclusie die de school trekt. Alles wat men vraagt is dat de verschillende stappen zouden gezet worden. Dat betekent dus in de praktijk dat de (bemiddelings)kous af is nog voor de bemiddeling is gestart. Als alle stappen door de school zorgvuldig doorlopen zijn is het verdict immers duidelijk en zelfs als de ouders klacht indienen bij de CLR zal er niets meer aan de situatie veranderen. Tegelijk kan dat voor ouders, die vanuit hun visie op de situatie reageren, ruim onvoldoende zijn. Omdat zij menen dat de school wel heel weinig kan/wil bieden, omdat de argumentatie van wat kan hun niet echt voldoende lijkt, omdat de noden van hun kind overschat en de mogelijkheden onderschat worden, omdat de school uitgaat van noden en principes zoals zij die niet voor hun kind van toepassing zien, omdat zij menen dat de school uitgaat van het pedagogisch aanbod en zichzelf verwijzen naar de pedagogische nood zoals zij die ervaren...³

Dit soort bemiddelingen vereist specifieke tact en vaardigheden. Als daarbij één zaak duidelijk is dan wel deze: dat men dit niet ad hoc kan oplossen, maar dat er binnen het LOP *vooraf* een grondig gesprek moet gevoerd worden over de mogelijkheden die men ziet, de kritische factoren die in rekening genomen moeten worden om tot een afgewogen oordeel te komen vooraleer men een weigering uitsprekt. Dat is dus veel meer dan verwijzen naar een standpunt “voor of tegen inclusie” of het ventileren van allerhande uitspraken die moeten duidelijk maken dat het “de achterliggende bedoeling is om het buitengewoon onderwijs af te schaffen” Met dergelijke ongenueanceerde aanpak vergroot men enkel de tegenstellingen en wordt bemiddelen een dovemansgesprek – en dus een schijnvertoning. Het zou daarentegen de bedoeling kunnen zijn dat alle betrokkenen – hoewel het “juridisch gelijk” in vele gevallen al vaststaat – via deze soorten van bemiddeling tot een verrijkend inzicht kunnen komen dat de basis kan vormen voor verdere open discussie die gericht is op het bieden van de beste kansen voor de betrokken leerlingen.

Meldingen van weigeringen

Het is zonder meer moeilijk om een juiste kijk te krijgen op het aantal weigeringen.

Daarvoor zijn er verschillende oorzaken:

- Wanneer een school vol is stellen de ouders veelal geen formele vraag tot inschrijving maar volstaan ze met een mededeling van de school (zie ook 4.4.1) Formeel is hier dus geen sprake van een weigering omwille van een volle school (niveau/vestiging/leerjaar) en wordt dit dus niet in de (meldings)gegevens opgenomen. We zien wel een stijging van het aantal weigeringen jaar per jaar. Dat betekent dus allicht dat meer en meer scholen de procedures correct toepassen. Ter illustratie: in het basisonderwijs steeg het aantal meldingen met 356% als we het (volledige) schooljaar 2003-04 vergelijken met 2005-06 (gedeeltelijk, tot 1 februari). In het secundair onderwijs is de stijging meer beperkt maar bedraagt ze voor dezelfde periode toch ook 239%.

Mogelijk heeft dat verschil te maken met de alternatieven die het SO kan bieden: wanneer bv. een studierichting vol is en er zijn geen alternatieven in de buurt zal men mogelijk kiezen voor een andere studierichting en komt er dus formeel ook geen weigering.

- Het aantal doorverwijzingen van leerlingen met “speciale onderwijsbehoeften”⁴ is zeer beperkt: nauwelijks een handvol gemiddeld per schooljaar, zowel in het basisonderwijs als in het SO.

Geregeld worden LOP's geconfronteerd met vragen van ouders i.v.m. inschrijvingsprocedures. Er is soms een grijze zone tussen goedbedoeld advies van een school en een effectieve weigering tot inschrijven. Scholen gaan soms heel verschillend om met de manier waarop een vraag tot inschrijving wordt gesteld: is een telefonische vraag voldoende, moeten één/beide ouders aanwezig zijn, moet er vooraf een afspraak gemaakt worden voor een informatief/intakegesprek vooraleer tot inschrijving overgegaan wordt...? Het lijkt er in sommige gevallen sterk op dat hier verschillende handelwijzen gebruikt worden, afhankelijk van de school, van de sociale achtergrond van de ouders, van het moment in het schooljaar...

Al deze elementen leiden ertoe dat de bemiddelingscel soms voor moeilijke situaties komt te staan omdat men feiten, wensen en interpretaties uit mekaar moet weten te halen. Wat door de school geen formele weigering is, kan dat voor de ouders wel zijn. Wat voor de ouders als weigering overkomt kan enkel het gevolg zijn van een misbegrepen reactie van de school op wat als een zeer informele vraag tot mogelijke inschrijving geïnterpreteerd werd....

Het is daarom dat verschillende LOP's een soort stappenplan ontwikkelen waarbij de eerste stap erin bestaat dat men zich ervan vergewist of er wel sprake is van een weigering en of er geen misverstanden in het spel zijn die mits duidelijker communicatie en/of afspraken gemakkelijk opgelost kunnen worden.

De limieten van de bemiddeling

Het enige positieve resultaat van de bemiddelingspogingen die het LOP onderneemt kan enkel een consensus zijn tussen de betrokken partijen. Er is geen afdwingbare toepassing van wat slechts welgemeende voorstellen kunnen zijn. Als de ouders niet op de voorstellen ingaan is er geen resultaat.

De bemiddelingscel kan niet oordelen over eventueel dubieuze weigerings- of ontradingspraktijken en kan bv. de bereidheid tot bemiddelen niet afhankelijk maken van het feit of weigering conform de regelgeving verliep. Als daarover betwisting bestaat kan enkel de CLR oordelen.

Dit gegeven, gecombineerd met de louter formele controle van het verloop van de inschrijvingsprocedure door de CLR als het tot een klacht komt, wordt door sommigen als een zwakte gezien.

Aan de andere kant plaatst dit de bemiddelingscel juist in een “zuivere” positie. Aangezien men niemand bij voorbaat moet “veroordelen” zal de mogelijkheid om te bemiddelen wellicht ook groter zijn. Uiteinde-

lijk is het trouwens moeilijk om van bemiddeling te spreken als je vooraf iemand de “foute” rol toekent. Het is wel belangrijk dat de situaties en praktijken waarmee de bemiddelingscel te maken krijgt voorwerp van gesprek worden in het LOP. Geen enkele bemiddelingscel zal bv. gelukkig zijn met taken die telkens weer het gevolg zijn van de negatieve houding van een bepaalde school. Het ligt voor de hand dat daarover in het LOP gesproken wordt en dat een vorm van sociale controle ontstaat die al te duidelijk ontsporingen zal ter discussie stellen.

In die zin is het werk van de bemiddelingscel dus de basis en voedingsbodem voor fundamentele discussies over de preventie van schoolmoeheid, de ongelijke verdeling van de lasten tussen scholen, de uitsluitingspraktijk die bepaalde scholen hanteren.... Dat dit met alle lokale betrokkenen en op basis van voldoende kennis van de plaatselijke situatie kan gebeuren kan een pluspunt zijn en tilt de discussie mogelijk boven het louter principiële niveau. De vaststellingen “krijgen een gezicht”, het gaat niet meer om discussies over louter principiële standpunten maar om de problemen van de scholen en de individuen die zeer herkenbaar zijn in de regio.

Conclusies

Uit deze bespreking kunnen we een aantal elementen halen die de bemiddeling in een breder perspectief plaatsen:

- Momenteel lijkt de bemiddelingsactiviteit zich vooral toe te spitsen op de grootsteden waar we een combinatie vinden van een soms beperkt aanbod met een al dan niet specifieke vraag naar onderwijs in bepaalde buurten (basisonderwijs) of naar bepaalde studierichtingen (secundair). Andere gebieden worden veel minder met de vraag naar bemiddeling geconfronteerd.
- Zelfs als er nauwelijks moet bemiddeld worden zijn de gesprekken binnen het LOP over de werking van een bemiddelingscel nuttig omdat daardoor veel duidelijk wordt over de positie die iedereen toekent aan alle betrokkenen bij een bemiddeling. Dit leidt ongetwijfeld ook tot gesprekken over de meer fundamentele verhouding tussen scholen en ouders – al dan niet uit verschillende doelgroepen.
- De combinatie van wettelijk vastgelegde en (door het LOP) formeel overeengekomen aspecten bij de bemiddeling, en de uiteindelijk beperkte mogelijkheden van de bemiddelingscel kan leiden tot desillusies bij de ouders.. De bemiddelingscel is geen garantie op een (dé?) oplossing, ze biedt vooral ruimte om in een serene sfeer en los van eventueel eerdere betwistingen en misverstanden tot een open onderzoek en gedachtewisseling te komen over de best haalbare oplossingen. Het is aangewezen om vooraf dit kader duidelijk te schetsen zodat de ouders zich niet nog eens afgewezen gaan voelen als de bemiddeling niet zou lukken.
- Hoe dan ook zal, zeker voor kansarme en taalarme ouders, de stap naar de bemiddelingscel vrij groot blijven. Het is dus aangewezen om in elk LOP op zoek te gaan naar een bemiddelingspraktijk die

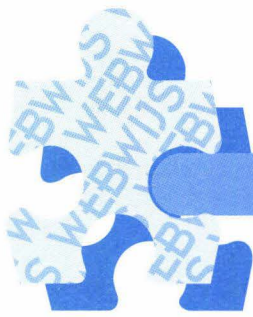
als voldoende nabij wordt ervaren door alle doelgroepen.

- De bemiddelingscel moet vooral bevolkt worden met een aantal mensen met bemiddelingsvaardigheden. Dat is belangrijker dan ervoor te zorgen dat alle mogelijke participanten erin vertegenwoordigd zijn. Dergelijke samenstelling zal ook de sfeer van de bemiddeling ten goede komen: ouders moeten niet verschijnen voor wat voor hen als een soort van tribunaal kan overkomen, maar er is ruimte voor een inlevend gesprek waarbij de vraag kan verduidelijkt worden en de bekommernis om haalbare oplossingen te vinden voor iedereen duidelijk “aanvoelbaar” is.
- Het is aangewezen dat de bemiddelingscel zich goed informeert vooraleer tot bemiddeling wordt overgegaan. Daardoor wordt inhoudelijk veel meer duidelijk over de omstandigheden waarin een weigering tot stand kwam. Het biedt tegelijk de mogelijkheid om misverstanden recht te zetten, te wijzen op de voorgeschreven procedures, en om iedereen de kans te geven alsnog eventuele vergissingen recht te trekken. Zo vermijdt men om bij de bemiddeling zelf te moeten vaststellen dat deze procedure eigenlijk gemakkelijk had kunnen vermeden worden. Een aantal LOP's heeft dat al ingezien en zij zijn met een “aanspreekpunt” gestart waardoor iedereen zich vooraf kan vergewissen of de bemiddeling noodzakelijk is, dan wel de zaken kunnen opgelost worden met een simpel informatief contact.
- De bemiddelingscel is een kans voor de LOP's om de reële gevoeligheden van zowel de scholen als de doelgroepen te peilen. Het is zonder meer noodzakelijk dat het LOP een structurele evaluatie inbouwt van de bemiddelingsgesprekken maar ook van de informele gesprekken vooraf waardoor eventueel een “echte” bemiddeling overbodig werd.
- Bemiddelingscellen kunnen best ook nazorg leveren. Zo kan men zich ervan vergewissen of de voorgestelde oplossingen uiteindelijk ook uitgevoerd werden en wat het resultaat ervan was op korte en middellange termijn.
- Een bemiddelingscel kan niet oordelen en kan evenmin oplossingen afdwingen. Niettemin kan een ernstig werkende bemiddelingscel de vinger aan de pols houden en het LOP informeren over de punten waarover een overleg zich opdringt.

Gil THYS
LOP-deskundige
Bijlokevest 29
9000 Gent

NOTEN

- ¹ Zie hiervoor de website van het Departement Onderwijs (www.onderwijs.vlaanderen.be), doorklikken naar “leren” en vervolgens onder Beleid en Bestuur naar Gelijke Kansenbeleid en dan naar Commissie Leerlingenrechten / jaarverslagen
- ² Het totaal aantal gemelde weigeringen steeg intussen met 356% tegenover het eerste jaar dat de regelgeving in voege was – vooral te wijten aan de meer en meer correcte implementatie van de regelgeving.
- ³ In een eerdere bijdrage hadden we het al over de inschatting van de “draagkracht” – zie Welwijs 2004- nr 2
- ⁴ Vanaf het schooljaar 2006-07 zijn dat geen doorverwijzingen meer maar weigeringen



De brede school

Het is niet alleen een nieuw onderwijsconcept maar ook een nieuw beleidsconcept. Het komt uit het buitenland overwaaien en zou voor Vlaanderen wel eens een betere benaming kunnen worden voor wat nu verstaan wordt onder GOK-school.

DE HISTORIEK

“It takes a whole village to raise a child” is een oud Engels gezegde waarmee in de jaren '80 de brede school werd gelanceerd.

www.discriminatie.nl/?groep=onderwijs&id=122

Groot-Brittannië en Zweden gingen voor. Nederland verscheen ook al snel op de scène. Ruim de helft van de Nederlandse gemeenten heeft momenteel reeds een lokaalbeleid ter zake. Een bondige historiek kan je vinden op:

www.vosabb.nl/actueel/achtergronden/id-db-413456

Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat het voornamelijk Nederlandse websites zijn die je onder deze vlag tegenkomt en waarop er heel wat info te rapen valt ¹. Dit wil echter nog niet zeggen dat Vlaanderen nog nergens zou staan. Heel wat scholen zetten, in het kader van de vakoverschrijdende eindtermen (VOET), de ramen en deuren open en heel wat externe instellingen hebben al de weg gevonden naar de lokale school. Dit alles gebeurt in Vlaanderen nog wat vrijblijvend en weinig systematisch en lokale overheden voeren nog geen beleid gericht op een geïntegreerde aanpak. Maar daar komt, laat ons hopen, verandering in met het Lokaal Sociaal Beleid en de beleidsnota's van de departementen onderwijs, cultuur en welzijn.

DE OPZET

In Nederland spreekt men over de brede school en de verbrede school. Twee termen die door de scholen door mekaar gebruikt worden. Er zijn geen wezenlijke verschillen vast te stellen. Het gaat telkens om scholen die structureel samenwerken met buitenschoolse instellingen. In die structurele samenwerking verschillen de initiatieven naar de aard (leerlingdoelen en/of intermediaire doelen), het aanbod (doorgaande leerlijn en/of verlengde schooldag) en de dimensies (de doelgerichtheid, de integratie en de bestrijding van onderwijsachterstanden). ²

De pedagogische kernidee van de brede school is een oefening in samenwerking en overleg tussen het zogenaamde eerste, tweede en derde opvoedingsmilieu. Met andere woorden, de ouders, de school en de vrijetijdsbesteding. Een school met een actief participatiebeleid, met een interne leerlingbegeleiding en een beleid rond de vakoverschrijdende eindtermen heeft een goede beginsituatie evenals een gemeente met een SIF-verleden en/of een goede LOP-werking. In essentie draait de brede school immers om een dubbele doelstelling: de ontwikkelingskansen van ieder kind (inhoudelijke doelen) en het vergroten van de sociale competentie van leerlingen in verbondenheid met de school en met de omgeving van de school (sociale doelen). De meerwaarde voor het pedagogische project van de school ligt voornamelijk in die verbondenheid en de interactie met de omgeving van de school.

www.cultuurplein.nl/po/cultuurbeleid/school/bredeschool/doelen

'Het kost meer tijd, maar je krijgt er meer voor terug, daardoor is het minder zwaar.' Nieuwe taken maken onmiddellijk een reactie los bij onderwijzers. Er wordt vooral gevreesd voor nog meer werkdruk en belasting. Je hoort dan de vraag: “Mogen we ook nog lesgeven a.u.b.?” En inderdaad meer overleg plegen met partici-

panten vraagt tijd. Of dit nu als een belasting of niet moet ervaren worden is een andere zaak. In Nederland heeft men blijkbaar al meer ervaring met deze aangelegenheid. Je kan je oor even te luisteren leggen:

www.tno.nl/kwaliteit_van_leven/actueel/tno_nieuws/2002/gemotiveerde_leraar_werkt/index.xml

HET CONCEPT VOOR VLAANDEREN ³

NITROX, van het Steunpunt Jeugd, hield op 23 juni 2005 een studiedag over dit onderwerp onder de titel – en met een vraagteken – ‘De Brede School?’. Het zeven pagina tellend verslag geeft je een vrij goed beeld over dit onderwerp.

www.steunpuntjeugd.be/docs/nitr-2005-06-23-N1.pdf

De sprekers behandelden drie thema's: de brede school met achtergrond en concept (Ella Desmedt namens HIVA), ervaringen en verwachtingen (Boris Mets namens de algemene dienst Onderwijs van Antwerpen) en praktijkvoorbeelden (Johan Lamote namens het departement Onderwijs). De powerpointpresentaties van de drie sprekers kan je downloaden van het net:

www.steunpuntjeugd.be/steunpunt/nitrox-studiedagen/De_brede_school/

BOCO – het “Brussels overleg – en coördinatiecentrum voor het officieel onderwijs” – heeft zich ook op 19 oktober 2005 over dit onderwerp gebogen. Prof. Ides Nicaise (HIVA) voerde hier het woord. Tevens werden er praktijkvoorbeelden aangehaald.

www.bocobrusseel.be/ThemasBredeschool.htm

HET NATIONALE BELEID

De voorstudie werd in opdracht van het departement Onderwijs uitgevoerd door het HIVA o.l.v. Ides Nicaise en afgerond in maart 2004. In de eerste fase ging het om een literatuurstudie en een internationale verkenning; in de tweede fase om een verkenning van aanzetten. Je kan dit eindrapport en de synthese ervan downloaden van:

www.wvc.vlaanderen.be/jeugdbeleid/beleid/onderzoek/brede_school/

Het HIVA voerde ook een onderzoek uit in opdracht van de Cel voor Cultuurbeleid, Administratie voor Cultuur, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Het betrof dan meer het sociaal-culturele luik van het bredeschoolconcept. De grote lijnen van het verslag kan je lezen op:

www.wvc.vlaanderen.be/jeugdbeleid/beleid/onderzoek/documenten/synthesebredeschool.doc

De start werd gegeven in de beleidsnota van het Ministerie van Onderwijs waarin er verwezen wordt naar de brede school in het kader van een zorgcontinuüm voor de leerlingbegeleiding en de rol van de lokale overheden hierin. De minister heeft het eveneens over interdepartementaal overleg en samenwerking en mogelijk de eerste proeftuinprojecten voor het schooljaar 2006-2007.

www.ond.vlaanderen.be/beleid/brief/beleidsbrief2005-2006-full.htm

Deze intentie wordt ook beaamd in de beleidsnota van het Ministerie van Cultuur, Jeugd, Sport en Brussel

www.wvc.vlaanderen.be/jeugdbeleid/beleid/beleidsnota_jeugd/inhoudelijke_doelstellingen/index.htm#7

In een recent nummer van het Vakblad van het Jeugdwerk (juni-augustus 05) verscheen een interview met Valerie Del Re van het kabinet over de beleidsintenties van de minister. Je kan dit interview downloaden van:

www.steunpuntjeugd.be/docs/krax-05-N2-bredeschool.pdf

Het woord en de daad is nu aan de basis

Vanaf nu kunnen projecten ingediend worden. De voorwaarden liggen vast en die kan je vinden op de onderstaande website van het departement, Onderwijs

Projectoproep proeftuinen Brede School

www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/BL601/bredeschool.doc
en meer praktische informatie over hoe je een project best opstart en indient
www.wvc.vlaanderen.be/jeuqdbelid/beleid/documenten/oproep_proeftuin_bredeschool.doc
en de ideeën van de minister vind je op zijn eigen website in de rubriek toespoken: De proeftuinen onderwijsvernieuwing. Startmoment van de projectscholen (donderdag 15 september 2005)
www.ministerfrankvandenbroucke.be/

HET LOKALE BELEID ⁴

Meer dan ooit is onderwijs en vorming een beleidsitem voor de overheid. Maar wie is de overheid? Er zijn zo veel niveaus: mondiaal, Europees, nationaal, gemeenschaps en lokaal niveau. Wie is verantwoordelijk voor wat? Immers opvoeding, onderwijs en vorming zijn ook zulke belangrijke items voor de burger. Het is meer dan ooit verantwoord om de burger erbij te betrekken en dit vanaf het laagste beleidsniveau. Vandaar ook dat de brede school zoveel aandacht besteedt aan de participatie en maar echt rendeert wanneer er linken zijn met het lokaal beleid. Voor de brede school betekent dit dat het integraal deel zou moeten uitmaken van het Lokaal Sociaal Beleid van de gemeente ⁵.

DE ONDERSTEUNING

Nieuwe initiatieven staan of vallen met de ondersteuning. Dit is zeker het geval voor de brede school. Ons onderwijs heeft al te lang op een maatschappelijk eilandje gezeten, afgeschermd van de buitenstaander en zelfs van het gezin. Die 'leken' schrikken soms wel even wanneer er gedreigd wordt met de "pedagogische vrijheid". Weet – als 'leek' – waaraan je begint.

Waar te rade gaan? Het zou verkeerd zijn te denken dat we in Vlaanderen nog nergens zouden staan. Een oorspronkelijk hoofdthema van de brede school was wel het bevorderen van gelijke kansen. Op dit terrein is er al wel een hele weg afgelegd. De Stichting Koningin Fabiola heeft in samenwerking met het HIVA een databank opgericht. Je kan deze raadplegen onder het thema "brede school". www.school-ecole-plus.be/Databank.htm

Opening expertisecentrum Brede School in Tielt KATHO Tielt heeft de laatste jaren heel wat kennis over het concept Brede School vergaard: door contacten met en studiebezoeken in het buitenland, door contacten met plaatselijke scholen en door vorming. Om die kennis en ervaringen optimaal te ontwikkelen en in te zetten in Vlaanderen, opent KATHO Tielt op 10 februari het Expertisecentrum Brede School Vlaanderen. Het centrum heeft als doel het concept vanuit verschillende invalshoeken te benaderen (pedagogisch, juridisch of organisatorisch), kennis te verspreiden en te delen met anderen. Er wordt ook een studiedag gepland onder het motto: Op naar een brede school in Vlaanderen. Raadpleeg hiervoor de website. www.bredeschoolvlaanderen.be/

Andere nuttige websites Er bestaat ook een aparte website waarop je meer neemt over het wel en wee op de werkvloer. <http://www.bredeschool.nl/> Ook Vlaanderen werkt aan een eigen website. Je moet nog wel even geduld beoefenen. www.bredeschool.com/03/

De potentiële actoren voor jouw netwerk: brede school

Veel voorkomende partners in het netwerk van de brede basisschool in Nederland zijn: de gemeente, het buurthuis, het welzijnswerk, instellingen voor kunst en cultuur, de politie, sportverenigingen, aanbieders van opvoedingsondersteuning en ontwikkelingsstimulering, het maatschappelijk werk en instellingen uit de gezondheidszorg, bibliotheken, instellingen voor sociaal-cultureel werk, de kinderopvang, de speeltuin, en soms arbeidsvoorziening. De cruciale partners zijn en blijven de ouders. Voor Vlaanderen zijn er ook al heel wat actoren beschikbaar.

• Het buurtwerk en de opvoedingsondersteuning

'Samenlevingsopbouw' is de nieuwe benaming voor het Vlaams Instituut voor Samenlevingsopbouw (VIBOSO) en de Regionale Instituten voor Samenlevingsopbouw (RISO's). Dit organisme doet aan (sociaal-agogische) interventies op het lokale niveau. Twee centrale elementen in het samenlevingsopbouwwerk zijn: de lokale samenleving en het beginsel van de participatie. Ze zijn actief op een zestal domeinen: wonen, arbeid, samenleven in diversiteit, ondersteuning van buurtwerk, ondersteuning van armenverenigingen en ten slotte in ondersteuning van de participatie in het onderwijs. www.samenlevingsopbouw.be/pdf/hautekeur_g.pdf

Op hun website word je doorverwezen naar de websites van de verschillende provincies. Hier kan je dan de initiatieven vinden die lopen in je eigen locatie.

• De cultuureducatie

Het lokaal cultuurbeleid en de brede school hebben mekaar nodig. De lokale bestuursleden hebben hun Steunpunt voor Lokaal Cultuurbeleid met een eigen website waarop je als burger ook terecht kan en waar het item van de brede school ook te vinden is: www.cultuurlokaal.be/

Onderwijs en cultuurbeleving is niet zo evident als men zou denken. Beschouwingen van een onderwijsdeskundige over de wenselijkheid/noodzakelijkheid van samenwerking tussen de school en plaatselijke kunstbeoefenaars.

www.vti.be/pdf/Lezing_MiekeVanHecke.pdf

Jongeren zijn meer bezig met kunst dan we denken op voorwaarde dat we vertrekken van hun belevingswereld, wat een heel vruchtbaar uitgangspunt of verrijking kan zijn van de schoolcultuur en wellicht zelfs een remedie tegen schoolvervreemding en het voortijdig schoolverlaten. Ook hier kan heel wat inspiratie gevonden worden. www.cultuurnet.be/front/inhoud/detail.jsp?id=55983

"Vlaggen & Wimpels project" is een project in de Wereldschool op het Zuid in Antwerpen om schoolexterne artistieke componenten in te brengen in de school. Het beoogt niet alleen maar heeft ook impact op pedagogische veranderingen in de school, een meer planmatige aanpak van de communicatie met de buurt., een andere instroom van leerlingen,....

www.veerman.be/vlaggen&wimpels/index.html

Koor & Stem vzw is een *samenwerkingsverband* tussen drie koorfederaties: Koorfederatie Het Madrigaal, Koorfederatie Vlaanderen en de Vlaamse Federatie van Jonge Koren. De drie federaties werken samen rond het vormingsaanbod, de dienstverlening, het repertoire en de communicatie en willen de sector vocale muziek en in het bijzonder de koorwereld op deze vier vlakken actief begeleiden en ondersteunen. Hun handleiding voor projectwerking kan je downloaden van hun website.

www.koorenstem.be/pdf/WKE5003HandProjTekst.pdf

• De gezondheidszorg ⁶

Het Vlaams instituut voor Gezondheids promotie werkt ook samen met de scholen. Je kan een tekst downloaden: Gezondheidsbevordering op school: principes en methodieken met een stappenplan om te komen tot een geïntegreerd programma. www.vig.be/content/pdf/ON_gezondheidsbevordering.pdf

Je vindt er ook een aparte site voor het onderwijs met een database voor didactisch materiaal.

www.vig.be/content/html/gezondeschool.htm

Hoe kan een gezonde school concreet vorm krijgen?

In het kader van het project 'Het gezonde scholenetwerk Vlaanderen' werd de idee van gezondheidsbevordering vertaald naar een realistische schoolsituatie. Hierbij werd GVO (niveau 1) uitgebreid met bepaalde ingrepen in het schoolbeleid en de schoolinfrastructuur (niveau 2) en met de integratie in de lokale gemeenschap (niveau 3).

http://www.nice-info.be/html/PROF/prof_setFLASH.htm?

http://www.nice-info.be/html/PROF/prof_nutriflash_zoom.asp?intArticleID=95

• Het jeugdwerk

Zoek je vanuit het jeugdwerk naar mogelijke onderwerpen om de lokale school te helpen of zoek je als school naar concretiserings van de eindtermen, dan kan je wellicht inspiratie opdoen bij: Besprekingsvoorstel: Inhoudelijk kader voor jeugdactiviteiten in de brede school. <http://img.swphost.com/boeken/Formulieren.doc> Het gaat over activiteiten rond maatschappelijke participatie, levensrecht oriëntatie en ontmoeting en ten slotte over de ontwikkeling van specifieke competenties. Je kan je in deze materie natuurlijk ook laten inspireren door het boek: Jeugdactiviteiten in de brede school. www.swpbook.com/711

Je kan ook heel wat informatie opdoen en inspiratie vinden over de inbreng vanuit het integraal jeugdbeleid in Vlaanderen via de website www.steunpuntjeugd.be/steunpunt

• De kinderopvang

Kind & Gezin De kinderopvang staat, historisch gezien, aan de wieg van de brede school. Het kan dan ook niet anders dat Kind & Gezin mee achter het initiatief gaat staan. Als je de zoekfunctie op hun website inschakelt dan krijg je meer dan 170 verwijzingen. Genoeg om je een tijdje mee bezig te houden. Je zal ook meteen merken dat heel de kinderopvang in volle evolutie is. www.kindengezin.be/KG/Professioneel/Kinderopvang/

• De lokale bibliotheek

Het Vlaams Centrum voor Openbare Bibliotheken (VCOB) is het culturele steunpunt voor alle openbare bibliotheken in Vlaanderen. Dit centrum besteedt veel aandacht aan het bevorderen van de leescultuur in het algemeen en bij jongeren in het bijzonder. www.vcob.be

Ze werken nauw samen met de Cultuurelcel van het Departement Onderwijs (CANON) maar ook met andere initiatieven: Stichting Lezen, NCJ/Villa Kakelbont, KCLB en LINC en hebben een eigen website. Deze website is een bron van inspiratie om – hetzij vanuit de school hetzij vanuit de lokale bibliotheek – met een samenwerking van start te gaan. Je treft er ook een databank aan. Zo kan je zeer gericht zoeken naar werkveld en doelgroep van eerder opgestarte initiatieven. www.scholenbibliotheek.be

Mocht je nog niet overtuigd zijn dan kan je nog een ander document downloaden dat pleit voor de verrijkende inbreng van de lokale bibliotheek www.probiblio.nl/bestanden/producten/Notitie%20Brede%20School%20ProBiblio.pdf

• De milieueducatie

Educatief Natuurbeheer maakt kinderen warm voor de natuur. Leerlingen van de derde graad van de basisschool worden actief betrokken bij het natuurbeheer in een gebied vlakbij de school. www.natuurpunt.be/default.asp?ID=466

• De mondiale vorming

Het Netwerk Ontwikkelingseducatie is een samenwerkingsverband tussen ALFA (Regionaal Centrum voor Wereld & Vredesopvoeding) – www.alfavzw.be/ – en DJAPO (Centrum voor Mondiale Vorming) – www.djapo.be/. Er is een netwerk uitgebouwd op provinciaal niveau dat scholen ondersteunt bij de programmering van allerlei activiteiten, gelinkt aan de eindtermen. www.wereldwegwijzers.be/index.php?art=9

Kleur bekennen is een educatief programma om mondiale vorming en actief wereldburgerschap in het onderwijs te promoten, te stimuleren en te ondersteunen. Met hun zoekrobot kan je heel wat adressen vinden van organisaties die hun diensten aanbieden aan de scholen. www.kleurbekennen.be/web/kb/web/zoek€txt2.asp?a=2&id=9

• De sport

'**Schoolsport in Vlaanderen**' is de verzamelnaam van sportactiviteiten, die georganiseerd worden buiten het normale lessenrooster en bij uitzondering en met toelating binnen het normale lessenrooster, waaraan de leerlingen kunnen deelnemen. De Stichting Vlaamse Schoolsport is een onderdeel van de Vlaamse Openbare Instelling (VOI) en meer bepaald het Commissariaat-generaal voor de Bevordering van de Lichamelijke Ontwikkeling, de Sport en de Openlucht recreatie, beter gekend als het BLOSO.

Schoolsport in Vlaanderen heeft een aparte website waarop je onder de rubriek, structuur, meer verneemt over de kernwerking en het 'lokaal samenwerkingsmodel'. Onder de rubriek 'reglementen' vind je niet alleen het reglement van een specifieke sporttak maar ook de website van de sportfederatie. Op deze verschillende websites kan je dan weer verder op zoek gaan naar het jongerenaanbod. www.schoolsport.be/new€site/index.htm

Het KAS-project (Korfbal Actieve School) is een schoolvoorbeeld van een samenwerking tussen de lokale school en een sportfederatie. www.korfbal.be/download/sch0506kasproject.pdf

STICHTENDE VOORBEELDEN VOOR VLAANDEREN

Officieel komt de Brede School wat laat en traag op gang in Vlaanderen. Dit wil echter niet zeggen dat de basis passief afwacht. Alle netten geven aanzetten. Het vrij gesubsidieerd katholiek onderwijs heeft een rits scholen die experimenteren op de meest uiteenlopende terreinen: <http://ond.vsko.be/pls/portal/docs/167855.DOC>. Het gemeenschapsonderwijs is vooral actief op het terrein van de sport: www.gemeenschapsonderwijs.be/NR/rdonlyres/364B3994-194B-41C6-9AFF-983FB7C3460D/0/Wijzer2.pdf. In het gesubsidieerd officieel onderwijs zijn het de grote onderwijscentra, Antwerpen en vooral Gent, die het voortouw nemen.

Een netoverschrijdend samenwerkingsverband voor de realisatie van een naschoolse opvang voor de Brugse-Poortbuurt in Gent. De idee voor een brede school in de Brugse Poort is ontstaan vanuit de vaststelling dat de schoolprestaties van leerlingen ook sterk beïnvloed worden door allerlei factoren die exogeen zijn aan het onderwijs, en die zich situeren in de ruimere maatschappelijke context van de leerlingen: de (pedagogische) draagkracht van de ouders, de thuistaal, het materiële comfort,... www.pbdgent.be/opvoedingonderwijs/prnbrugsepoort.htm

Het brugfigurenproject in Gent is een onderwijsproject dat een bijdrage beoogt te leveren aan de democratisering van het basisonderwijs in Gent. Het beoogt een betere communicatie en een verhoogde samenwerking tussen ouders en (basis)school in Gent (1997-2003). www.pbdgent.be/opvoedingonderwijs/artbrugfigurengent.htm

De warmste school van Vlaanderen ligt voor dit jaar in Gent

De leerlingen van het Sint-Janscollege in St. Amandsberg van de laatste twee jaar besteden de beide uren van hun vrije ruimte aan vrijwilligerswerk in plaats van aan extra wetenschappen, taal, wis- kunde of welk ander vak ook. Ze gaan de boer op en nemen contact op met de allochtone buurt. www.leerlingenkaart.be/modules/news/article.php?storyid=1080

Sint-Amandsbasischool Noord, Kortrijk. De school werkt samen met verschillende diensten, namelijk het CLB, een revalidatiecentrum, het plaatselijk Centrum voor Wijkontwikkeling, het Migranten- centrum, het Centrum voor Basiseducatie, het Inloophuis (buurt- huis) en het OCMW. Het doel van deze samenwerking is enerzijds om de ouders van alle leerlingen (ook allochtone of kansarme ouders) te betrekken bij het schoolgebeuren en anderzijds om in de school een ontmoetingsplaats uit te bouwen waar ouders met allerlei vragen en problemen terecht kunnen. www.katho.be/pho/leerkracht/goodpractices/brede_school.pdf

BOEKEN EN MATERIAAL

Naar een brede school in Vlaanderen van het Hoger Instituut van de Arbeid (HIVA), is een must voor wie plannen smeedt. Na een internationale verkenning wordt er ruim veel aandacht besteed aan aanzetten in Vlaanderen: in het onderwijs, het welzijnswerk, de gezondheidssector, de cultuursector, het jeugdwerk en de sport en ten slotte de milieusector. Je kan het bestellen via www.hiva.be/publicaties.php?language=nl

Bibliografische referenties i.v.m.

• gelijke onderwijskansen

Het HIVA, verbonden aan de K.U.-Leuven heeft al jaren studiewerk verricht rond de thematiek van gelijke onderwijskansen. Je kan hier een rijke waaier aan bijdragen vinden over dit onderwerp, dat één van de centrale thema's vormt van de brede school. http://perswww.kuleuven.ac.be/~u0014508/interactum/bib_int_thema.htm

• kinderdagverblijven en schoolmanagement

Het pedagogisch Centrum van de stad Gent is ook al meerdere jaren actief op dit terrein en heeft heel wat in voorraad over een ander centraal thema van de brede school.

www.pbdgent.be/informatiecentrum/aanwinsten/okt04.doc

• buurtwerk en schoolopbouwwerk

De 'Samenlevingsopbouw, Vlaanderen' heeft in haar rubriek info & documentatie heel wat nuttige data ter zake.

www.samenlevingsopbouw.be/

Ook op de Nederlandse markt valt er natuurlijk heel wat te rapen:

- http://winkel.bruna.nl/Boeken/Management,044_economie,044_marketing/Management/9035226372.htm
- www.pjpartners.nl/informatie_en_documentatie/publicaties/school_en_samenleving/BredeSchool.htm
- <http://edu.fss.uu.nl/ord/fullpapers/Emmelot%20FP.doc>
- 'Meetlat pedagogische kwaliteit van de buurt' een instrument ontworpen door Sardes voor de gemeente Heerlen www.sardes.nl/simple/download.php?fileId=191
- Een checklist om de sterke en zwakke punten van een netwerk in kaart te brengen [www.kpcgroep.nl/assets/Paragraph/2020/Assets/1464/Checklist%20Brede%20School%20\(word\).doc](http://www.kpcgroep.nl/assets/Paragraph/2020/Assets/1464/Checklist%20Brede%20School%20(word).doc)
- Leesplezier in de brede school In opdracht van Stichting Lezen verscheen *Leesbevordering in de brede school*, een praktische handreiking voor iedereen die met de brede school te maken heeft. www.leesplein.nl/6LLvolg.html?http://www.leesplein.nl/includes/weetjes_ll.php?forward=1&id=1454
- Welzijn in de brede school of wat hebben het welzijnswerk en de brede school elkaar te bieden? www.swpbook.com/550
- De brede school in beweging: een onderzoek naar de organisatie en de sociale opbrengst van sport- en beweegactiviteiten in het kader van de brede school. http://dbiref.uvt.nl/iPort?request=full_record&db=scr&language=eng&query=168615
- Op zoek naar de oorsprong van de Brede School in Zweden www.europeesplatform.nl/index.php?var_content=uitgave&bestelnr=85
- Een pedagogisch tijdschrift voor kinderopvang De brede school is schatplichtig aan de kinderopvang. Dit werk ligt aan de basis van het concept. Dit Nederlands vaktijdschrift, waaraan ook de Vlaamse kinderopvang meewerkt biedt zeer nuttige en concrete informatie. www.kiddo.net

Losse thema's

OVERHEID

Beter Bestuurlijk Beleid (BBB)

De Vlaamse Regering is gegroeid in functie van de federalisering van ons land. Dit had tot gevolg dat ze er voortdurend meer bevoegdheden en diensten bij kreeg. Beter Bestuurlijk Beleid is een grootscheeps vernieuwingsproject dat de Vlaamse overheid nog transparanter en slagvaardiger moet maken. Het beleidswerk wordt opgedeeld in 13 beleidsdomeinen en ondersteund door 7 departementen⁷: http://www2.vlaanderen.be/ned/sites/bbb/mijn_beleidsdomein/index.htm

Je kan hierover wat meer te weten komen via een intern informatieblad voor de ambtenaren. http://www2.vlaanderen.be/ned/sites/bbb/documenten/nieuws/bijblijfbld/bijblijfbld5_2006-01.pdf BBB heeft ook een eigen site. www.vlaanderen.be/bbb

Inwerkingtreding van het beleidsdomein "Werk en Sociale Economie" op 1 april 2006;

Met een gezamenlijke nota richten de minister-president, de minister van Werk, Onderwijs en Vorming en de minister van Mobiliteit, Sociale Economie en Gelijke Kansen zich tot de leden van de Vlaamse Regering om kond te doen dat het beleidsdomein, sociale economie in het kader van BBB, wordt opgestart op 1 april 2006. Duidelijk niet bedoeld als aprilgrap.

http://www2.vlaanderen.be/ned/sites/bbb/documenten/nieuws/snelfo/20060217_start_wse_nvr_bvr.pdf Het bevoegdheidspakket kan je vinden onder: http://www2.vlaanderen.be/ned/sites/bbb/documenten/beleidsdomeinen/wse/beleidsdomein_wse.pdf

• Vlaamse Regering

Kaderdecreet bestuurlijk beleid van 18 juli 2003 (B.S. 22.08.2003)

Het BBB-decreet is al een tijdje uit en kan je vinden op:

<http://212.123.19.141/cgi-bin/toonfiche.exe?nr=11920&tab=0> of

www.wvc.vlaanderen.be/juriwel/bestuur/rg/bbb/decr180703.htm

Decreet tot regeling van strategische adviesraden van 18 juli 2003 (B.S. 22.08.2003)

Het BBB-project is niet zonder belang voor het departement welzijn. Het decreet voorziet ook in een strategische adviesraad, die het middenveld bij het beleid wil betrekken.

<http://212.123.19.141/cgi-bin/toonfiche.exe?nr=11919&tab=2> of

www.wvc.vlaanderen.be/juriwel/bestuur/rg/pdf/decr180703-1.pdf

• Departement Onderwijs

Decreet betreffende de organisatie van tijdelijke projecten in het onderwijs

De tijd dat men geloofde in grootse onderwijsvernieuwingen van bovenuit, is voorbij. Om de vernieuwing van onderuit mogelijk te maken en te ondersteunen, is een nieuw decreet in het leven geroepen. www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13749

Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de structuur van het secundair onderwijs voor sociale promotie van 21 oktober 2005 (B.S. 10.02.2006)

In bijlage bij dit besluit vind je de opleidingen en de combinaties van opleidingen leidend tot een diploma secundair onderwijs.

www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13751

GELIJKE KANSEN, DIVERSITEIT EN INBURGERING

Niet-begeleide minderjarige vreemdelingen

In het What Do You Think?-project, gecoördineerd door Unicef België, wordt sinds augustus 2002 samen met niet-begeleide minderjarige vreemdelingen nagedacht over hoe we hun situatie in België kunnen verbeteren. Een 150-tal niet-begeleide minderjarige vreemdelingen hebben de kans gekregen zich op verschillende manieren uit te drukken. De vele bijeenkomsten, de bezoeken aan meerdere open centra en de debatten in de Kamer, de Senaat en bij Minister Laurette Onkelinx hebben geleid tot een rapport dat de ideeën, de suggesties en de voorstellen van die 150 jongeren bundelt. Het rapport "Wat denken niet-begeleide minderjarige vreemdelingen ervan?" kan gratis verkregen worden bij What Do You Think: www.kinderrechtencoalitie.be/newsletterdetail.asp?id=107

ONDERWIJS, VORMING EN OPLEIDING

De participatiebarometer in ons onderwijs

Iedereen heeft de mond vol van de mondige burger en alle onderwijsdeskundigen zien een duidelijke link tussen de actieve betrokkenheid van alle onderwijsparticipanten en een dynamisch onderwijsbeleid van een school en toch vlot het niet zo met de participatie in onze scholen. Vandaar het invoeren van een participatiebarometer. Deze barometer wil het fenomeen in beeld brengen en meer bespreekbaar krijgen. In 2007 komt er een steekproef in een representatief aantal basis- en secundaire scholen, het jaar daarop een grondige evaluatie van de participatie in het basis- en secundair onderwijs. Na het onderzoek zullen scholen de barometer ook zelf kunnen gebruiken.

www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2006p/0210-participatiebarometer.htm

Het participatiedecreet zelf vind je op: www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13504

Maximumfacturen in het onderwijs vanaf 1 september 2007

De scholen mogen vanaf die datum de kosten voor de ouders niet meer boven een bepaald plafond laten stijgen. Die maatregel is nodig omdat het bedrag van de gemiddelde schoolfactuur de jongste tien jaar sterker gestegen is dan de gemiddelde levensduurte. Deze plannen kondigt minister Vandenbroucke aan in zijn speech over armoede en onderwijs. Ze moeten nog besproken worden met alle betrokken partners, zoals inrichtende machten en armoedeverenigingen. Lees meer in de speech 'Onderwijs moet de wereld van de armen leren kennen' www.frankvandenbroucke.be

Een gezondheidsbeleid in elke school vanaf 1 september 2007

Het gebeurt niet zo vaak dat ministers openlijk hun violen op mekaar afstemmen. Het gaat om de minister voor onderwijs, voor volksgezondheid, voor sport en de minister-president. De preventieve gezondheidszorg blijkt dit wel waard te zijn en ze geven hierbij 13 goede en dwingende redenen om dit te doen.
www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2006p/files/intentieverklaring-26-01-2006.pdf

Leidraad voor onthaalonderwijs. Het uitgangspunt hiervan is dat de leerlingen taalboodschappen in uiteenlopende vakken, richtingen en situaties moeten begrijpen. De vijftien algemene ontwikkelingsdoelen zijn ondergebracht in vier contexten waarin de leerlingen Nederlands nodig hebben: participeren in klas en school, lesinhouden begrijpen en verwerken, informele contacten leggen en participeren in de maatschappij. Het referentiekader werd ontwikkeld door het Steunpunt NT2 van de K.U.Leuven
<http://fuzzy.arts.kuleuven.be/ctm/an/doelen> De vijftien ontwikkelingsdoelen vind je op http://fuzzy.arts.kuleuven.be/ctm/an/doelen/overzicht_ontwikkelingsdoelen_ref.pdf

Het jo-jo-project voor een warme school

Er gaan tweehonderd extra jo-jo's aan de slag in secundaire scholen. Dat zijn jongeren die via een startbaan binnen het project 'Scholen voor jongeren, jongeren voor scholen' werken aan de 'preventie van antisociaal gedrag op school'. Ze bouwen er aan een positief schoolklimaat en verbeteren de contacten tussen de leraren en de leerlingen en hun gezinnen. Meestal zijn jo-jo's allochtoon of kansarm en hebben ze geen diploma. Ze willen wel graag in een school en met jongeren werken. Via hun startbaan doen ze werkervaring op en krijgen ze eventueel de smaak te pakken om een opleiding te volgen of in een andere job te stappen. Voortaan komen ook jongeren uit de deeltijdse leerplicht in aanmerking om als jo-jo te werken, maar dan voor nieuwe praktische taken zoals onderhoud en renovatiewerken. <http://www.ond.vlaanderen.be/school-direct/BL601/geweld.doc> Meer informatie over het jo-jo-project <http://www.ond.vlaanderen.be/jojo/algemeen.htm>

Het volwassenenonderwijs

De Dienst voor Onderwijsontwikkeling heeft in 2004 en 2005 de Centra voor Volwassenenonderwijs en de Centra voor Basiseducatie bevestigd naar aanleiding van de ontwikkeling van nieuwe modulaire opleidingen. Minister voor Onderwijs en Vorming F. Vandenbroucke heeft de goedkeuring gegeven aan de publicatie van de resultaten van die bevestiging. Vooral de bijlage 3 is leerrijk en geeft een mooi overzicht over de stand van het aanbod.
www.ond.vlaanderen.be/dvo/volwassenen/index.htm

Een site voor jongeren en leerkrachten - secundair onderwijs

Deze site is een rijke bron aan informatie. Alleen al voor de links is het bijna een onmisbaar instrument bij het snel en efficiënt opzoeken van info over de meest uiteenlopende onderwerpen: beroepsopleiding, economie, informatica, kunst & cultuur, sociale vakken, sport, taal, wetenschappen en de onmisbare rubriek, algemeen. www.pienternet.be/

Het actieplan 'Wetenschapsinformatie en Innovatie 2005-2006'

Vlaanderen zit met een probleem tengevolge van zijn star categoriaal onderwijs en de nog steeds te vroege studiekeuze. Te veel jongeren en zeker meisjes 'kiezen' voor niet wetenschappelijke-technische studiegebieden. Dit blijft niet zonder gevolgen voor de economie. Voor heel wat bedrijven wordt het zeer moeilijk om het middenkader van technici op peil te houden. Dit wordt zo stilaan ook een handicap voor nieuwe investeringen. Deze zorg van het bedrijfsleven wordt dan ook gedeeld door de regering die projecten opstart om het te doen keren. Er lopen momenteel 18 projecten om de wetenschappen te populariseren.
www.wetenschapmaaktknop.be/

Techniek op School voor de eenentwintigste eeuw (TOS-21)

In het TOS-21project spelen de Lissabondoelstellingen mee. De hoofdbekommernis is echter de technologische opvoeding eindelijk wat meer inhoud te geven en wat aantrekkelijker te maken.
www.wetenschapsinformatienetwerk.be/

Testen op school

'Ranking' van scholen, volledige openbaarheid van inspectierapporten, centrale toetsen,... Ons land is een van de weinige in Europa die zulke toetsen en bijhorende thema's niet kent. De Euro-

pese druk stijgt. De OESO wil de onderwijskwaliteit in de lidstaten zo goed mogelijk kunnen vergelijken. Ook op de doorstartdag van de VLOR kwam deze item ter sprake:
www.oivo-crioc.org/teksten/549.shtml

Oei, oei, die letterwoorden toch

Het is soms om je dood te ergeren en heler teksten worden er voor een leek haast onleesbaar door. Begin er maar eens aan om een tekst over het onderwijs in Nederland te begrijpen als er voortdurend letterwoorden in verschijnen als MUL0, IMEU, LBGO,... En zijn onze eigen Vlaamse teksten altijd vlot te begrijpen met: TIBO, ASBO, CBE,... Geen nood en mocht je toch nog verrast worden, bewijs de samenleving een dienst en meld de vreemde lettercombinatie aan de taalunie: <http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/>

SOCIAAL-CULTUREEL WERK

ICT-ongeletterdheid

Wa'bleift is stilaan gekend in Vlaanderen. Het is een krant die nieuws brengt in een zeer verstaanbare taal en dan ook zeer toegankelijk is voor mensen die niet vlot kunnen lezen. Met de voortschrijdende informatisering van de media lopen we het risico dat we achter de feiten aanhollen. In Nederland is men gestart met een ICT-project om de ICT-ongeletterdheid op te vangen. Maak zelf kennis met dit initiatief www.mijnabc.nl/#
<http://www.mijnabc.nl/netnieuws/hulp-start.html>

Het verenigingsleven en zijn interactie met de overheid

Wist je dat België meer dan 100.000 verenigingen telt waarvan 16.000 geregistreerd staan als vzw, ivzw, stichting of beroepsvereniging. Deze geregistreerde groep vertegenwoordigt 5% van het bruto binnenlands product en telt 9,6% van de bezoldigde arbeid. Ze werken voor 2/3 op basis van overheidsfinanciering. Bij de ivzw's zijn meer dan 1,6 miljoen vrijwilligers betrokken, die staan voor 76.000 voltijdse equivalenten bovenop de 258.000 voltijdse equivalenten aan loontrekkenden. Deze gegevens wijzen al voldoende op het belang van het verenigingsleven vanuit politiek oogpunt. Dit laatste was nu juist het onderwerp van een studiedag die ingericht werd door de Koning-Boudewijnstichting op 6 december 2005. Een uitvoerig verslag vind je op www.kbs-frb.be/files/db/NL/VERSLAG_6-12-2005.pdf

Wijs beleid door overleg

Onder dit moto hield de VLOR haar doorstartdag (een bijdrage hierover vind je elders in dit nummer). Er werd vooral stilgestaan bij het meest recente PISA-onderzoek. Vlaanderen scoorde wel goed maar er zijn naar de toekomst toe – en zeker wat de gelijke onderwijskansenthematiek betreft – heel wat vraagtekens te plaatsen bij ons categoriaal onderwijs. Meer hierover op www.vlor.be/

Europees Burgerdebat 'Meeting of Minds'

De gedragsbiologie is onder invloed van de innovaties van het neurologisch onderzoek volop grensverleggend bezig. Deze nieuwe evolutie zal een zeer sterke impact hebben op het leven en samenleven. Er werd een hele procedure opgesteld om burgers bij dit debat te betrekken om deze ongerustheid die leeft bij de leken onder woorden te brengen en door te spelen aan het Europees Parlement. Een puik staaltje van inspraak van en op een zeer hoog niveau. De Koning-Boudewijnstichting blokletterde dit onder het motto: Grootste Europese wetenschappelijke burgerconventie ooit.
www.kbs-frb.be/code/

[page.cfm?id_page=125&id=711&lang=NL&frommail=1](http://www.meetingmind-seurope.org/europe_default_site.aspx?SGREF=14)

Wil je nog meer vernemen, raadpleeg dan: http://www.meetingmind-seurope.org/europe_default_site.aspx?SGREF=14

P.S. Ook interessant om weten voor onderwijsmensen: de gedragsbiologie zal in de toekomst de klassieke onderwijsleerpsychologie grondig beïnvloeden. Dus ook te volgen door onderwijsmensen.

ONDERZOEK

Statistieken over de onderwijssituatie over de hele wereld

Ben je op zoek naar statistische gegevens over het onderwijs van de 180 landen, aangesloten bij de Unesco dan kan je terecht op hun nieuwe website: <http://gmr.uis.unesco.org/>

Global Education Digest 2005

Het secundair onderwijs – voor de leeftijdsgroep tussen 10 en 15 jaar – zit wereldwijd enorm in de lift. Van 321 miljoen in 1990 is dit gestegen tot 492 miljoen in 2002/2003. Vooral de stijging in Zuid-

Afrika is merkwaardig. Dit verslag (157 pagina's) kan je in één van de vijf gebruikelijke talen downloaden van het adres:

www.uis.unesco.org/ev.php?ID=6100_201&ID2=DO_TOPIC

Vocational education: the comeback?

Onder de druk van de globalisering besteden steeds meer regeringen aandacht aan de beroepsopleidingen. Vlaanderen mag gerust op beide oren slapen: ons BSO en TSO was toch van het beste wat er ooit was en als we ons koest houden zal de globalisering misschien wel aan ons voorbij gaan zonder al te veel brokken te maken.

http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=39282&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

United Nations Decade of Education for Sustainable Development

Op 1 januari 2005 is de decade voor duurzame ontwikkeling van start gegaan onder het moto: kwaliteitsvol leven. Tien jaar lang zal alle aandacht van het TVET (staat voor: Technical and Vocational Education and Training) gaan naar economische, ecologische en sociale aspecten van het samenleven op wereldschaal.

http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=30498&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Jan TALLON

jan.tallon@telenet.be

NOTEN

¹ Je kan er de verschillende jaarverslagen van de voorbije jaren in kijken en je komt er alle betrokken ministeries in tegen: het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, het Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport, het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, het Ministerie van Volks-

huisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieubeheer en, last but not least, de Vereniging van Nederlandse Gemeenten. Wil je meer weten hoe het Nederlandse onderwijsbeleid de brede school ziet, dan vind je antwoorden op

<http://www.minocw.nl/bredeschool/>.

² EMMELOT, Yolande, van der VEEN, Inneke, Brede basisscholen uitgelicht, A'dam, SCO-Kohnstamm Instituut, 2003, 234 pp. ISBN 90-6813-726-3

³ Wat moeten we onder brede school in Nederland verstaan? Een goede eerste kennismaking krijg je met de zoekfunctie van <http://davindi.kennisnet.nl>

⁴ Nieuwe lokale beleidstaken hebben niet zelden ook consequenties op het vlak van ruimtelijke ordening en infrastructuur. Richtlijnen voor een businessplan voor brede scholen in multifunctionele accommodaties vind je in een 90 pagina tellende bijdrage op: www.vng.nl/Documenten/Extranet/Sez/businessplandefiniteif.pdf?& en www.malburgen.com/graslaan.2.html

⁵ zie WEBWIJS, Welwijs, 2005 (16), n° 4, 36.

⁶ Het gezondheidsbeleid dat vanaf 1 september 2007 in elke school operationeel moet zijn, zal de Brede School mee ondersteunen. www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2006p/files/intentieverklaring-26-01-2006.pdf

⁷ **Beleidsdomein:** een verzameling van beleidsvelden die zowel vanuit politiek als maatschappelijk oogpunt een herkenbaar en samenhangend geheel vormen.

Departement: het onderdeel van het Vlaams ministerie dat, onder het rechtstreeks gezag en de rechtstreekse verantwoordelijkheid van de bevoegde minister, belast is met beleidsondersteunende taken en met de beleidsuitvoerende taken die niet aan een agentschap zijn toevertrouwd.

<http://www2.vlaanderen.be/ned/sites/bbb/woordenlijst/index.htm#Beleidsveld>

Studievoormiddag Welwijs

Welwijs organiseert, in samenwerking met de Vakgroep Sociale Agogiek UGent en de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie K.U.Leuven een studievoormiddag over

Time-out en Hergo Constructieve antwoorden op antisociaal gedrag op school

Wanneer: dinsdag 25 april 2006

Waar: College De Valk, Zaal Zeger Van Hee, Tiensestraat 41 te Leuven

Programma

9.15u. Verwelcoming door Nicole Vettenburg - voorzitter van de studievoormiddag

9.20u. Time-outprojecten in Vlaanderen
- Resultaten van het evaluatieonderzoek - Saskia Decraene
- Ervaringen uit de praktijk
- Vragen uit het publiek

10.40u. Koffiepauze

11.00u. Herstelgericht groepsoverleg op school (Hergo)
- Resultaten uit de opvolging van een experiment - Dieter Burssens
- Videofragmenten "Hergo op school"
- Vragen uit het publiek

12.20u. Afsluiting van de studiedag

Prijs: 15 euro

Inschrijving: Inschrijven kan online of per post: zie www.welwijs.be

Meer informatie: www.welwijs.be



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Studiedag: verantwoord omgaan met cliëntgegevens in de hulpverlening

Onder de titel "Geheimhouding verplicht?!" organiseert het Vlaams Welzijnsverbond op vrijdag **21 april 2006** van 9 tot 16.30 uur in het Markiesgebouw te Brussel een studiedag waarop het derde advies van de Ethische Commissie voorgesteld wordt, dat handelt over 'Verantwoord omgaan met cliëntgegevens in de hulpverlening'. In de voormiddag is er een voorstelling van het advies, wordt een breed juridisch kader geschetst en wordt stilgestaan bij de kijk van de zorgethiek. In de namiddag zijn er diverse workshops die de band leggen naar de sectorale praktijk en/of dieper ingaan op de uitgangspunten van het advies. Minister Vervotte zal de slottoespraak houden. Het volledige programma vindt u op de website www.vlaamswelzijnsverbond.be.

Studiedag: werken in 'probleembuurtten' met maatschappelijk kwetsbare jeugd

In opdracht van de Preventiecel van de Bijzondere Jeugdzorg van de regio Antwerpen realiseerden Lien Warmenbol en Luc Goossens het onderzoeksrapport "Aandacht in 't kwadraat: werken in 'probleembuurtten' met maatschappelijk kwetsbare jeugd". In deze studie worden jeugdwerkingen gericht op 'probleemjongeren' in 'buurtten met aandacht' onder de loep genomen, met een sterke focus op Arktos vzw. Naar aanleiding van de publicatie wordt op vrijdag **21 april 2006** in Antwerpen een studiedag georganiseerd. Voor verdere informatie over het onderzoek, de (voorlopige) programmering en de toegangsprijs kan u terecht op www.ua.ac.be/oases.

'Draagkracht geven als uitkomst voor de toekomst'

Onder dit motto viert het Expertisecentrum ErvaringsGericht Onderwijs samen met 3000 onderwijscollega's op **21 en 22 april 2006** zijn 30-jarig bestaan met een groots congres in Antwerpen met een keuze uit 70 lezingen, debatten, workshops en ontmoetingsmomenten. Er worden bijdragen verwacht van ondermeer Minister Inge Vervotte, Ferre Laevers, Marc Depaepe, Peter Adriaenssens, Anke Van de Kerckhoven, Bert van Oers, Luc Stevens. Het congres richt zich op leerkrachten, zorgcoördinatoren, lectoren, directies, begeleiders en inspectieleden uit het kleuter-, lager, secundair en hoger onderwijs en op begeleiders en leidinggevend in de kinderopvang- en zorgsector. Inschrijven kan nog tot uiterlijk 20 maart. Voor meer info, raadpleeg de website: www.cego.be.

Studiedag: "Als jongeren spijbelen..."

Op **18 mei 2006** organiseert de Vlaamse wetenschappelijke vereniging voor jeugdgezondheidszorg vzw een studiedag rond het thema spijbelen. Op deze studiedag komen volgende aspecten aan bod: het nieuwe spijbelactieplan, een theoretische verklaring van spijbelen vanuit maatschappelijke kwetsbaarheid, preventie en con-

crete aanpak, medische aspecten bij leerplichtbegeleiding en voorstelling en ervaringen van het centraal meldpunt Antwerpen. Locatie: Sportplaza, Leuven. Voor meer informatie: www.vwvj.be, email: info@vwvj.be of 016/30 89 49.

Bijscholing: islamitische visies op relaties en opvoeding

Het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen biedt de mogelijkheid tot continue bijscholing over gezin, opvoeding en aanverwante thema's. Korte, praktische trainingen tot bekwaamheidsverhoging via het inoefenen van communicatietechnieken en hulpverleningsmethodieken. Het gaat hierbij om interactieve sessies in kleine groepen.

Een driedaagse vorming wil de wederzijdse verstandhouding bevorderen tussen personen met een westerse opvoeding en mensen uit de islamcultuur, door kennis aan te reiken over de waarden en normen over relaties en opvoeding in de twee cultuursferen. Ze wil het nadenken over verschillen tussen de westerse en islamitische cultuur inzake relaties, gezin en opvoeding stimuleren. Doel is ook om de hulpverlening aan personen uit de islamcultuur te optimaliseren door inzicht te verschaffen in de culturele bepaaldheid van relatievorming, opvoeding en samenleven in gezin en familie. Deze vorming wordt gegeven door verschillende deskundigen, zowel van autochtone als van allochtone afkomst, zowel wetenschappers als mensen die in de praktijk met deze thema's werken. De opleiding vindt plaats op vrijdag 5, 12 en 19 mei 2006. Programma's en inschrijvingsformulier vindt u op de website: www.hig.be. Deelname kost 150 euro.

Avondlezingen autisme

'Autisme Centraal' organiseert in samenwerking met de Koninklijke Hogeschool Limburg een aantal avondlezingen rond het thema autisme.

- **Vrijwillig!:** kinderen met autisme in de jeugdbeweging, jongeren met autisme mee op kamp, thuisoppas bij kinderen met autisme: het lijkt op het eerste zicht niet vanzelfsprekend. Hoe ga je hier als vrijwilliger mee om. Op deze avond staan de organisatoren stil bij een aantal praktische tips die je als begeleider helpen om met deze kinderen om te gaan. Spreker: Annemie Mertens - woensdagavond 3 mei 2006.
- **Mensen met autisme aan het woord:** inleiding van het thema door de video automatisch: 61 233 beelden over autisme. Volwassenen met autisme en een normale intelligentie getuigen wat autisme voor hen betekent. Vragen en discussie achteraf. Spreker: Lies De Lameilleure - woensdagavond 31 mei 2006.
- **Autisme en humor:** over het autistische in humor en het humoristische in autisme. Wat is er grappig aan een ernstige handicap als autisme? En mogen we daar wel om lachen? En wat is er artistiek aan humor? Hebben mensen met autisme humor en begrijpen ze humor? We verkennen op humoristische wijze de raakvlakken van twee ogenschijnlijk tegengestelde werelden. Spreker: Peter Vermeulen - dinsdagavond 27 juni 2006.

Alle avonden gaan door in de aula KHLim, Oude Luikerbaan 79, 3500 Hasselt van 20 tot 22 uur. Deelname kost 3 euro. Vooraf inschrijven niet nodig. Meer info via www.autismecentraal.com.

CAW-Jaarboek 2005

Het Steunpunt Algemeen Welzijnswerk publiceerde het "CAW-Jaarboek 2005". Met deze jaarlijkse publicatie wordt een algemeen beeld geschetst van de werking van de CAW's en worden enkele thema's nader belicht.

Het eerste deel van het jaarboek bevat algemene gegevens over de werking van de 27 CAW's in Vlaanderen. Na een beknopt overzicht van de belangrijkste praktijk- en beleidsontwikkelingen, gaat het CAW-Jaarboek dieper in op 7 specifieke thema's. K. De Groof houdt een pleidooi voor een meer integrale benadering van de problematiek van intrafamiliaal geweld. A. Vander Steene beschrijft de impact van scheiding op het welzijn van partners en kinderen en de gevolgen voor de hulpverlening. R. Martein benadrukt het belang van de aanpak van seksueel misbruik op jonge leeftijd en I. Vandewalle beschrijft hoe kinderen die slachtoffer zijn van een schokkende gebeurtenis opgevangen worden in doe- en praatgroepen. D. Lesrauwaet toont aan welke meerwaarde een inlooppcentrum kan hebben voor het bereiken van de meest kwetsbare groepen en T. De Meersman vraagt zich af of de verbeterde rechtspositie van gedetineerden ook zal leiden tot een afwerking van het strategisch plan van de Vlaamse overheid. K. Stas tenslotte vestigt de aandacht op de preciaire positie waarin vele jongeren verkeren in de kwetsbare leeftijdsfase van de jongvolwassenheid.

Het CAW-Jaarboek 2005 kan besteld worden bij het Steunpunt Algemeen Welzijnswerk aan de prijs van 7 euro. Meer info op het nummer 03/366 15 40 of op de site www.steunpunt.be.

Jaarboek Steunpunt Gelijkekansenbeleid

Het derde jaarboek van het Steunpunt Gelijkekansenbeleid 'Het leven zoals het zou kunnen zijn: (on)gelijke kansen in de levensloop' is recent verschenen.

Gebeurtenissen in een leven die nieuwe kansen creëren of mensen juist in een achterstandspositie plaatsen, zijn het leidmotief van het boek. Het boek bestaat uit vijf hoofdstukken met bijdragen van befaamde binnen- en buitenlandse onderzoekers. Elk hoofdstuk wordt afgesloten met een reflectie van een steunpuntonderzoeker. Beleidsmakers, onderzoekers, veldwerkers, journalisten... kortom, iedereen die bekommerd is om gelijke kansen, krijgt via dit jaarboek meer inzicht in de -ongelijke- kansen tijdens de levensloop.

U kunt het jaarboek bestellen bij het Steunpunt Gelijkekansenbeleid aan de prijs van 30 euro plus 2,50 euro verzendingskosten. Dit kan via een mail naar steunpuntgeka@ua.ac.be of telefonisch op 03 / 220 42 96

Themanummer Perspectief: 'de participatie van de burger in het gemeentelijk gebeuren'

Sociumi is een door de Vlaamse Gemeenschap gesubsidieerde sociaal-culturele beweging, gespecialiseerd in actief burgerschap. Sociumi wil op kleine schaal de participatie, de maatschappelijke betrokkenheid en inzet van burgers in Vlaanderen en Brussel activeren.

Concreet wil Sociumi burgers mobiliseren tot maatschappelijke participatie door zich praktijkgericht te specialiseren als kennis- en actiecentrum in actief burgerschap, door advies en begeleiding te bieden en door de participatie-idee op het publieke forum te promoten met campagnes en publicaties.

In 2005 startte Sociumi met een vernieuwd tijdschrift 'Perspectief'. In 2005 kwamen o.a. de volgende thema's aan bod: participatie, levenslang en levensbreed leren, vrijwilligerswerk, diversiteit, Europees burgerschap, sociaal-artistieke methodieken maar ook bibliotheek-gebonden onderwerpen. Het eerste nummer van Perspectief dit jaar (verschijningsdatum eind maart) wordt volledig gewijd aan het thema 'de participatie van de burger in het gemeentelijk gebeuren' n.a.v. de komende provincie- en gemeenteraadsverkiezingen.

Meer info op www.sociumi.be. U kan er o.a. de reeds verschenen nummers van Perspectief downloaden.

Werken aan diversiteit in welzijnsvoorzieningen

Diversiteit is 'in' en niet meer weg te denken uit beleidsverklaringen. Zelfs het Vlaams Akkoord in de non-profit voorziet een extra inspanning voor tewerkstelling van allochtonen in de voorzieningen. De non-profitsector kan ook hier (weer) een pioniersrol vervullen naar andere economische sectoren toe. Om de welzijnssectoren hiertoe een steuntje in de rug te bieden, werd eind vorig jaar een themanummer uitgegeven van het Tijdschrift voor Welzijnswerk. (jg. 29, nr. 271, oktober-november 2005)

Aan bod komt: onderzoek naar diversiteitsplannen in Vlaanderen, steunmaatregelen vanuit overheid en VIVO, een visie vanuit het minderhedenforum, en vooral praktijkgetuigenissen en -reflecties vanuit voorzieningen in gehandicaptenzorg, bijzondere jeugdzorg, gezinsondersteuning en kinderopvang. Het themanummer sluit af met een overzicht van het integratie- en inburgeringsbeleid van migranten in Vlaanderen. Dit nummer biedt een schat aan nuttige informatie voor wie aan een diversiteitsbeleid wil beginnen, en laat zien dat het in de praktijk ook blijkt te lukken, soms met vallen en opstaan, maar uiteindelijk steeds tot tevredenheid van alle betrokkenen!

Een gedetailleerde inhoudsopgave is te vinden op www.vlaamswelzijnsverbond.be. Dit themanummer telt 92 blz. en kost 10 euro en is te bestellen, zolang de voorraad strekt, bij het Vlaams Welzijnsverbond VZW, Guimardstraat 1, 1040 Brussel, e-mail: sabine.vankogelenberg@vlaamswelzijnsverbond.be.

Jongeren in de knel

Ouders van tieners of jonge twintigers, die lijden aan depressie, verslaving, angsten... hebben het vaak moeilijk om de problemen die ze bij hun kinderen vermoeden te herkennen, onder ogen te zien en bespreekbaar te maken.

Op 13 mei 2005 organiseerde het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen en het Vlaams Centrum voor het Welzijn van Kinderen en Gezinnen een forumdag. Beleidsmensen, wetenschappers, hulpverleners en organisaties die dagelijks werken met jongeren brachten er hun visie. Deze bijeenkomst wierp belangrijke vragen op: voor welk mens- en maatschappijbeeld willen wij staan? Voor een maatschappij die veel geld veil heeft voor dure apparatuur, maar niet voor trage en diepgaande gesprekstherapie? Voor een hulpverlening die symptomen bestrijdt zonder het fundament van problemen aan te pakken.

Het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen en het Vlaams Centrum voor het Welzijn van Kinderen en Gezinnen brachten hierrond een publicatie uit: Jongeren in de knel. Psychische problemen van jongeren bespreekbaar maken in gezinnen (2005).

BOEKEN

Praten met kinderen en jongeren in crisissituaties Life space crisis intervention

LONG N., WOOD M., & FECSER F.

Leuven, Lannoocampus, 2003, 36,50 euro.

Life Space Crisis Intervention (LSCI) is een therapeutische, verbale interventiemethodiek voor kinderen en jongeren in crisis. Als een kind door een stressvol incident in conflict komt met leeftijdgenoten, opvoeders of leerkrachten kan dit gepaard gaan met heftige emoties. LSCI levert een procedure om gericht met die emotie om te gaan en te vermijden dat de situatie ontwrichtend werkt of zelfdestructief gedrag veroorzaakt. Via het systematisch doorlopen van de verschillende LSCI-fasen worden de conflicten pedagogisch positief benut. De uiteindelijke doelstelling is de jongere tot zelfregulerend gedrag te brengen. In een eerste deel worden de verschillende aspecten van een 'conflictcyclus' besproken; in deel twee wordt dieper ingegaan op de zes fasen binnen LSCI; het laatste deel illustreert hoe het proces concreet kan worden aangewend bij zes specifieke vormen van zelfdestructief gedrag.

Handboek orthopedagogische hulpverlening/1
Een orthopedagogisch perspectief op kinderen en jongeren met problemen

GRIETENS H., VANDERFAEILLIE J., HELLINCKX W., RUIJS-SENAARS W. (red.)
Leuven, Acco, 2006, 30 euro.

Uit de talrijke vragen waarmee de auteurs tijdens opleidingen en nascholingen voor diverse beroepsgroepen (orthopedagogen, psychologen, maatschappelijk werkers, artsen, sociaal-verpleegkundigen, schoolhoofden) geconfronteerd worden, blijkt de behoefte aan een boek dat op een snelle en bevattelijke manier informatie biedt over de pedagogische handelingsverlegenheid van ouders, leerkrachten, beroepsopvoeders en dat inzicht geeft in de verschillende problemen en handicaps die bij kinderen en jongeren voorkomen. Naast algemene bijdragen over kinderen met gedragsproblemen, leerstoornissen, handicaps, enz. wordt aandacht besteed aan bijzondere doelgroepen in de hulpverlening: jeugdige delinquenten, kinderen met autismespectrumstoornissen, vluchtelingenkinderen.

Handboek orthopedagogische hulpverlening/2

Nieuwe orthopedagogische hulpverlening

GRIETENS H., VANDERFAEILLIE J., HELLINCKX W. (red.)
Leuven, Acco, 2006, 26 euro.

De organisatie van de jeugdhulpverlening in Vlaanderen is complex. In het doelhof van diensten en voorzieningen vinden zowel ouders als professionals vaak hun weg niet. Bovendien is het veld voortdurend in beweging en volgen nieuwe ontwikkelingen elkaar in snel tempo op. In dit handboek brengen de auteurs de actuele organisatie van de jeugdhulpverlening in Vlaanderen n kaart. Ze beschrijven op een systematische en bevattelijke manier de verschillende zorgsectoren: de preventieve zorg, het onderwijs, de bijzondere jeugdbijstand, de zorg voor personen met een handicap, enz. Ook gaan zij in op belangrijke sectoroverschrijdende actuele thema's: inclusief onderwijs, interculturalisering van de hulpverlening en integrale jeugdhulp.

Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie

DEPAEPE M., SIMON F. & VAN GORP A. (red.)
Leuven, Acco, 2005, 40 euro.

Dit handboek in de pedagogische historiografie is de vrucht van interuniversitaire samenwerking. De basisteksten die inleiden in diverse domeinen van de culturele geschiedenis van opvoeding, vorming en onderwijs, werden geschreven door auteurs van diverse achtergrond. Elke auteur heeft vanuit zijn eigen specialiteit oog voor een of meerdere paradoxen waartoe de aanhoudende 'pedagogisering' - in de betekenis van toenemende zorg voor kinderen en jeugdigen- aanleiding heeft gegeven. meer opvoeding, vorming en onderwijs hoefde niet noodzakelijk in meer autonomie, volwassenheid en/of emancipatie uit te monden. Tussen opvoedingsintenties en opvoedingseffecten gaapt een vaak onoverbrugbare kloof. met het aanboren van dat soort paradoxen wordt een van de essentiële aspecten van het wordingsproces van de moderne samenleving in het licht gesteld, dat doorgaans in het kader van de culturele geschiedenis onderbekt wordt blijft.

Zelfevaluatie in gezondheids- en welzijnsvoorzieningen

VOCA

Tielt, Lannoo, 2005, 12,50 euro.

Als zelfkennis het 'begin van alle wijsheid' is, dan is een zelfevaluatie een goede keuze om beter vat te krijgen op uw organisatie. Maar: hoe begin je eraan? En vooral: waartoe dient al die wijsheid? Deze brochure begint bij de laatste vraag: weet waarom je iets wil weten, anders is al die kennis doelloos en wordt elke zelfevaluatie een vermoeiende activiteit die kwaliteitszorg tot een sleur maakt.

VEVAK. Een meetinstrument om arbeidskwaliteit vast te stellen en te verbeteren in gezondheids- en welzijnsvoorzieningen. Herwerkte versie

VOCA
Tielt, Lannoo, 2005, 12,50 euro.

VEVAK staat voor: Vaststellen En Verbeteren van ArbeidsKwaliteit. Het is een gestandaardiseerde vragenlijst die uitspraken bevat over de werksituatie, het persoonlijk functioneren en de effecten van de arbeidskwaliteit. Hierbij wordt ook de medewerkers gevraagd of ze al dan niet akkoord gaan (aan te duiden op een 4-puntenschaal). Daarnaast is er ook een luik dat de medewerkers toelaat eigen bedenkingen over arbeidskwaliteit te noteren. De instellingen kunnen voor de verwerking van de bekomen gegevens en de terugkoppeling van de resultaten een beroep doen op VOCA, Training & Consult.

Netwerken en samenwerken van zorgorganisaties.

Over draken en prinsessen.

VOCA

Leuven, Lannoocampus, 2005, 18,95

Geen enkele organisatie in de gezondheids- en welzijnszorg kan er nog onderuit: samenwerking met andere organisaties is wenselijk, noodzakelijk en soms verplicht - o.a. door de schaarste aan middelen, de doorgedreven specialisatie, de professionalisering (ook van het bestuur), de veranderende zorgvraag van de patiënt of cliënt, bepaalde overheidsmaatregelen, enz. Hoe kies je nu de juiste samenwerkingsvorm? Welke voorbereidende en begeleidende maatregelen dien je te nemen? Hoe omschrijf en implementeer je de beoogde doelstellingen? Hoe voorkom je weerstanden? Hoe ga je om met cultuurverschillen en -conflicten? Deze vragen kwamen aan bod op het symposium, georganiseerd door VOCA, met als thema 'Netwerken en samenwerken van zorgorganisaties'. In dit boek zijn de bijdragen van dit symposium opgenomen.

Overzicht en synthese van recent jeugdonderzoek in Vlaanderen

VETTENBURG, N., ELCHARDUS, M. & WALGRAVE, L. (red.)
Leuven, LannooCampus, 2006, 345p., 39,50 euro.

De jongeren onder de 25 vormen een derde van de bevolking in Vlaanderen. Zij zijn slecht gekend. Dit boek brengt - voor de eerste keer in Vlaanderen - een overzicht van recent jeugdonderzoek. Gegevens uit bestaand onderzoek worden samengebracht rond de onderwerpen: gezin, kinderopvang, onderwijs, werk, wonen en mobiliteit, vrije tijd, welzijn en gezondheid, delinquentie, samenleving en politiek. Het resultaat is nuttig voor praktijk en beleid en zonder meer boeiend voor wie gewoon wat meer wil weten over de jeugd van tegenwoordig.

Het opsporen van al de relevante rapporten, publicaties, e.d., de verwerking en de synthese ervan werden uitgevoerd door het Jeugdonderzoekplatform (JOP), een interdisciplinair en interuniversitair samenwerkingsverband van de Onderzoeksgroep Tempus Omnia Revelat (TOR - Vrije Universiteit Brussel), de Vakgroep Sociale Agogiek (UGent) en de Onderzoeksgroep Jeugddelinologie (OGJC - K.U.Leuven).

Dit boek komt zo tegemoet aan de nood aan een betere en ruimere communicatie van de beschikbare onderzoeksresultaten. Het maakt ze kenbaar en toegankelijk voor collega-onderzoekers, maar vooral ook voor de beleidsmakers en praktijkwerkers.

MAJONG

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

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

MAJONG wil haar doelstelling in eerste instantie realiseren door **de samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk** te bevorderen. Hiertoe werden volgende activiteiten opgezet:

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

MAJONG v.z.w. - Hooverplein 10 - 3000 Leuven.

PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

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

Jongeren typeren elkaar en stemmen hun eigen handelen hier op af. De bijdragen in dit verslagboek proberen inzicht te geven in dit fenomeen en zoeken naar manieren om er mee om te gaan. Met bijdragen van : M. Bouverne-De Bie ; J. Heene ; P. Allegaert en L. Vanmarcke ; P. Van Den Bossche en J. Tallon ; J. Hazekamp.

LEERLINGENBEGELEIDING : een antwoord op veranderende leerlingssituaties (1993), 139 p. (8,68 €)

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

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

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

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

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

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

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

Naar aanleiding van 15 jaar Welwijs werd een speciaal nummer uitgegeven met een selectie van vroegere bijdragen, een index met de 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

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

INHOUD

Beroering in Vlaanderen... moeten scholen verbreden?!? Naar een brede school op maat van Vlaanderen <i>W. Gebruers</i>	p. 3
Gelijke onderwijskansen: meer dan recht <i>op</i> onderwijs? <i>L. Bradt en D. De paepe</i>	p. 9
Doorstartdag Vlor <i>G. Van Neste en J. Tallon</i>	p. 13
Het CLB als lerende organisatie <i>J. Tallon</i>	p. 15
Katern Meisjes voor 't Mussennest. Gender in een brugproject <i>K. Demuyne</i>	p. 20
Een wisselwerking tussen Europese financiering en welzijnswerk Of, hoe Klein zijn weg vindt in Groot <i>L. Deneffe</i>	p. 24
Bemiddelen in het LOP <i>G. Thys</i>	p. 28
Webwijs De brede school Losse thema's <i>J. Tallon</i>	p. 34
Agenda en documentatie <i>E. Verduyck</i>	p. 40