

3000 LEUVEN 1

Verschijnt 4x per jaar,
jaargang 17, nummer 2, welwijs 2006



Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk

wel wijs

Majong

Maatschappij-
en jongerenproblemen

COLOFON

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

Redactie:

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

Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

Redactie-adres:

Redactie WELWIJS
Hooverplein 10
3000 LEUVEN

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

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

DE CLB-BIJDRAGE TOT GELIJKE ONDERWIJSKANSEN

Dit rondetafelgesprek is geïnspireerd door de *Onderwijsspiegel 2004-2005*, het jaarverslag van de onderwijsinspectie. Het jaarthema voor de inspectie was de doorlichting van het gelijke onderwijskansenbeleid in de praktijk. Deze *onderwijsspiegel* kreeg dan ook als subtitel: *Gelijke kansen voor iedereen? Hij is te raadplegen op de website van het departement: www.onderwijsinspectie.be/Onderwijsspiegel/onderwijsspiegel2006.pdf*

Het is een lijvig document (154 pagina's) met een brede kijk op de thematiek: bij armoede niet kijken naar wat ontbreekt maar naar wat anders verloopt en vooral oog hebben voor 'het sociaal kapitaal rond de scholen' (p. 19). Lijvig en rijk aan inhoud maar te omvangrijk voor één rondetafelgesprek. Dus werd er geknipt en gefocust op het zesde hoofdstuk van het eerste deel: *CLB en gelijke onderwijskansen*. Aan het rondetafelgesprek namen deel: Georges Baeten (CLB GO Tienen), Jan Tallon (redactie Welwijs), Laurent Thys (VCLB Leuven), Hugo Van de Veire (VCLB Gent), Bea Vandewiele (redactie Welwijs) en Nicole Vettenburg (redactie Welwijs). Hugo Van de Veire leidde het gesprek in, Laurent Thys zat de vergadering voor en Jan Tallon maakte het verslag.

Inleiding: het inschrijvingsbeleid

De *Onderwijsspiegel 2004-2005* focust voor het CLB vooral in op drie punten: het geïntegreerd ondersteuningsaanbod, het inschrijvingsbeleid en de deelname aan het LOP.

Dat vooral het inschrijvingsbeleid de agenda van de rondetafel bepaalt, mag niet verwonderen. Als CLB-medewerker kan je in verschillende settings met dit onderwerp in voeling komen: als leerlingbegeleider, als lid van het LOP en als lid van de bemiddelingscommissie. Het is vooral in een bemiddelingsprocedure dat je er een ongemakkelijk gevoel bij hebt of aan overhoudt.

Je kan het inschrijvingsrecht bekijken vanuit een dubbel en tegenstrijdig perspectief: zowel vanuit de school als vanuit de ouders of de leerling. In rechtstermen spreekt men dan van de onderwijsverstrekker en de onderwijsgebruiker. Hun belangen vallen niet altijd samen. Er is dan een belangenconflict en er dient dan in eerste instantie bemiddeld te worden. Op zich delicaat maar geen onmogelijke taak als het enkel bij bemiddeling zou blijven.

Op de achtergrond van een bemiddeling speelt echter steeds een weigering. De redenen om een leerling te weigeren zijn in het decreet van 15 juli 2005 duidelijk bepaald. Ze laten weinig discussie. Meestal gaat het dan ook om misverstanden en/of procedurefouten. Dit geldt voor drie van de vier gronden tot weigeren: het niet voldoen aan de toelatingsvoorwaarden, de materiële omstandigheden van de school en een eerder uitgesproken definitieve uitsluiting (het vorige of het daaraan voorafgaande schooljaar). Een vierde en laatste grond van weigering ligt wel moeilijker. Het betreft het weigeren van leerlingen met een inschrijvingsverslag dat hen oriënteert naar een type van het buitengewoon onderwijs (zie kader).

Dit ligt voor het CLB wat moeilijker. Het centrum kan tweemaal betrokken partij zijn: als opsteller van het inschrijvingsverslag (partij van de onderwijsgebruiker) en als medebeoordelaar van het draagvlak van

de school (partij van de onderwijsverstrekker). Hier vallen heel wat bedenkingen bij te maken.

Een eerste bedenking heeft te maken met het inschrijvingsverslag. Momenteel is het zo dat wanneer een leerling met een specifiek BO-attest op een school komt, de school de procedure opstart. De leerling wordt onder opschortende voorwaarde ingeschreven en meteen wordt overleg gepleegd, rekening houdend met de noden van de leerling, of de school de gevraagde zorg kan verstrekken. De meeste CLB's gaan ervan uit dat een BO-attest maar gevaloriseerd wordt met een inschrijvingsverslag op het moment dat de ouders zeggen dat ze ermee akkoord gaan. Heel wat centra spreken in deze context over het recht op BO. Als de deskundigen (de vroegere school en het CLB) tot de slotsom komen dat een leerling recht heeft op BO dan kunnen we hem dit recht niet ontzeggen. De redenering is dan: we geven een attest ook al wensen de ouders niet in te gaan op het voorstel. Hier is er echter discussie over. De tendens is er - en zeker van officiële zijde - om in de procedure van de verwijzing naar het BO het engagement van de ouders meer te betrekken. Het inschrijvingsverslag is dan geen eindpunt in de procedure maar een belangrijk gegeven bij het opstarten van de procedure. Blijft dan echter de hamvraag in verband met de rol van het CLB bij de toepassing van het inschrijvingsrecht: je moet rond de tafel gaan zitten en de confrontatie aangaan met de school die andere elementen zal aanbrengen die de uiteindelijke beslissing mee zullen beïnvloeden.

Een tweede bedenking heeft direct betrekking op het bepalen van het draagvlak van de school. Als CLB-medewerker valt het zwaar in je eigen school tot het besluit te moeten komen dat een leerling - omwille van de beperkingen van de school - het niet zal maken. Zeker als je weet dat die leerling elders aanvaard zal worden en er de nodige zorg zal krijgen. Waar leg je de grens voor je eendoordeel en hoe verantwoord je dit? Ondertussen zijn het wel scholen die onder jouw begeleidingsgebied vallen. Wij weten niet altijd expliciet, maar wel impliciet, een oordeel te vellen over het draagvlak van een school. Het is echter niet

evident om als CLB daar dan standpunten in te nemen of naar de school op een bepaalde manier te reageren. Zulke gesprekken voeren rond een tafel kan erg confronterend verlopen voor de school. Dit heeft wellicht ook voor een deel te maken met communicatie.

In het rapport van de inspectie wordt er ook gesproken over het houden van een ontradend gesprek in het kader van het inschrijvingsbeleid. Zonder dat de procedure op gang wordt gebracht, zonder dat de ouders goed weten waar het over gaat en waarom er precies ontraden wordt, zonder dat het CLB erbij betrokken wordt: is dit de oplossing?

Een derde bedenking heeft te maken met de rol van het LOP in het geheel. Tijdens deze eerste drie jaar heeft het LOP op heel wat plaatsen een evolutie doorgevoerd. In de opstartfase was het als nieuwkomer wat zoeken naar een eigen plaats onder de zon: mensen samenbrengen, verduidelijkingen geven, tot afspraken komen, procedures formuleren,.... Naar aanleiding van de eerste bijsturing van het GOK-decreet is er heel wat communicatie gevoerd rond de inschrijvingsperiodes.

Dit is op de meeste plaatsen op een meer professionele manier gebeurd dan dat dit jaren geleden zou gebeurd zijn. Er zijn ernstige inspanningen geleverd om ouders te bereiken die moesten bereikt worden. Er zijn afspraken gemaakt tussen de onderwijsetten. Er is duidelijk een platform gecreëerd waarop mensen van goede wil iets kunnen doen en waar wellicht de thematiek van de inschrijvingsperiodes kan opengetrokken worden naar het voeren van een inschrijvingsbeleid. Hoe ga je als school om met inschrijvingen? Hoe communiceer je daarover met de ouders? Wordt er bijgehouden welke richtingen volzet zijn, zodat er duidelijk kan gecommuniceerd worden met de ouders en dat ze meteen weten of hun kind ingeschreven is of niet?

Een vierde bedenking heeft te maken met het feit dat het GOK-beleid van een school in het algemeen en het inschrijvingsbeleid in het bijzonder niet altijd doordringt op niveau van de leerkrachten. Een aantal mensen binnen de school is er wel mee bezig maar de anderen blijven aan de kant staan. Dit weegt ook op het inschrijvingsbeleid. Zo komen heel wat misverstanden, die hadden kunnen voorkomen worden, op de agenda van de bemiddelingscommissie. Zo hoor je dan een directeur verklaren: die mensen zijn dan komen vragen maar het was mijn bediende en die heeft niet het juiste formulier meegegeven.

Een vijfde bedenking gaat over het leezorgkader dat van toepassing zal zijn vanaf 2009. Dus nog niet meteen een zorg voor de scholen. Er zijn zware discussies aan de gang met als achtergrond de fundamentele vraag: moeten alle scholen alle leerlingen aankunnen. Moeten in alle scholen alle clusters kunnen gerealiseerd worden en op welke niveaus? Als de ouders van een kind met een fysieke handicap voor een gewone school kiezen, kan de school dan zeggen dat het cluster 3 niet heeft? Moet het kleinste schoolje alle mogelijke problemen aankunnen of gaat men naar een scholengemeenschapniveau, waar afspraken ge-

Decreet houdende wijziging van het decreet van 28 juni 2002 betreffende gelijke onderwijskansen-I van 15 juli 2005 (B.S. 30.08.2005)

Artikel III.10. § 1. Het in artikel III.1, § 1, bedoelde recht op inschrijving geldt onverkort voor leerlingen die blijkens een inschrijvingsverslag georiënteerd worden naar een type van het buitengewoon onderwijs.

§ 2. Leerlingen die blijkens een inschrijvingsverslag georiënteerd worden naar een type van buitengewoon onderwijs, type 8 uitgezonderd, worden door een schoolbestuur of inrichtende macht van een school voor gewoon basisonderwijs en gewoon secundair onderwijs ingeschreven, onder de opschortende voorwaarde van de vaststelling van onvoldoende draagkracht in de school om tegemoet te komen aan de noden op het vlak van onderwijs, therapie en verzorging van de betreffende leerling.

§ 3. De inrichtende macht beslist tot weigering na overleg met de ouders en met het centrum voor leerlingenbegeleiding dat de school begeleidt. Zij houdt daarbij ten minste rekening met volgende elementen:

- 1° de verwachtingen van de ouders ten aanzien van het kind en ten aanzien van de school;
- 2° de concrete ondersteuningsnoden van de leerling op het vlak van de leergebieden, sociaal functioneren, communicatie, mobiliteit;
- 3° een inschatting van het regulier aanwezige draagvlak in de school inzake zorg. Het schoolteam concretiseert de mogelijkheden waarover ze beschikt om tegemoet te komen aan de noden van de betreffende leerling;
- 4° de beschikbare ondersteunende maatregelen binnen én buiten het onderwijs;
- 5° het intensief betrekken van de ouders bij de verschillende fasen van het overleg- en beslissingsproces.

www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13681

maakt worden over wie wat opneemt? Op de achtergrond speelt natuurlijk ook de problematiek van het herorganiseren van het buitengewoon onderwijs. Men zoekt een evenwicht tussen het principe van het zo breed mogelijk openstellen van de gewone school en het principe van de specialisatie binnen een verantwoord spreiding van het buitengewoon onderwijs. In de praktijk zou dit hierop kunnen neerkomen dat het inschrijvingsrecht evolueert naar een inschrijvingsrecht in een school die niet te veraf ligt. Dit laatste kan je alleen maar waarmaken als er meer scholen meer kinderen met bijzondere noden opnemen.

Tot slot: de kern van het inschrijvingsbeleid is het vinden van een balans tussen het principe dat kinderen overal terecht kunnen tegenover het principe van de

deskundigheid van de onderwijs- en zorgverstrekkers die het gevoel moeten kunnen behouden dat ze hun taak aankunnen. Als dat evenwicht zoek geraakt dan wordt het inschrijvingsrecht bedreigd vanuit een stuk onmacht van de zorg- en onderwijsverstrekkers. Als CLB zitten we daar tussenin geklemd. Als CLB moeten we ook zien dat leerkrachten het niet gemakkelijk hebben om zeer diverse groepen leerlingen op te vangen. We moeten begrijpen dat een school denkt dat ze een kind met bepaalde noden niet zal kunnen opvangen. Maar uitmaken of dit echt terecht is of dat het een excuus is? Waar ligt de grens? We zitten nu eenmaal in een dubbele rol: de schoolondersteunende rol maar ook de bewaker van de rechten en het welzijn van de leerling.

Het inschrijvingsrecht van de ouders of het diversiteitbeleid van de school

Volgens het GOK-decreet kadert het inschrijvingsrecht in de centrale doelstelling om de sociale diversiteit in een school te realiseren om alzo de maatschappelijke cohesie te bevorderen en tot stand te brengen. De school wordt met andere woorden gezien als het oefenterrein voor de multiculturele samenleving en de maatschappelijke diversiteit. Hoe wordt dit vertaald in de regelgeving en wie krijgt hier de grootste verantwoordelijkheid te dragen? Er wordt in eerste instantie beroep gedaan op de goodwill van de scholen. Als er echter iets moet afgedwongen worden is het aan de ouders om dit te doen. Als je dan ziet welke jongeren het meest gevaar lopen om gemarginaliseerd te worden in ons onderwijs dan zijn het de kinderen van de minst mondige ouders. Zij zouden plots voldoende kennis en assertiviteit moeten hebben om het recht op te eisen op inschrijving in de school van hun keuze. De zwaarste last voor de realisatie van de sociale diversiteit wordt zo gelegd op de schouders van de minst weerbaren.

Zou het niet meer voor de hand liggen dat de school de opdracht krijgt om zich lokaal actief in te zetten voor de realisatie van de diversiteit? Wat doe je als school om die diversiteit te realiseren? Welk onthaalbeleid voer je? Welk wervingsbeleid heb je? Welke inspanningen lever je als school om die diversiteit binnen je eigen muren waar te maken, rekening houdend met de lokale en regionale situatie? Moeten deze zwakke onderwijsgebruikers niet beter beschermd worden door de scholen te verplichten een inschrijvingsbeleid te voeren dat ingebed is in een sociaal verantwoord onthaalbeleid en een maatschappelijk verantwoord wervingsbeleid?

De dynamiek die nu ontwikkeld wordt rond het inschrijvingsbeleid wekt nogal eens de indruk dat de regelgeving eerder gebruikt wordt om de eigen positie van de school te beveiligen veeleer dan om het inschrijvingsrecht van de maatschappelijk kwetsbaren te bevorderen. Zo is er onder meer de tendens tot vroeging van de inschrijvingsperiodes. Waarvoor is dit nodig? Wat is de beleidsmatige verantwoording hiervan? Wat ben je ermee in september van het jaar ervoor te weten hoeveel leerlingen er zullen ingeschre-

ven zijn in het jaar daarop? Moet je dat al weten in januari? Waarom volstaat april of mei niet... of juni? Gelukkig is er ook een tegenbeweging en zijn er ook regio's waar de scholen pleiten om niet te snel in te schrijven. Ouders voelen zich vroeg in het jaar nog te onzeker over de schoolkeuze en hebben dan de neiging om het kind in verschillende scholen in te schrijven met wachtlijsten als gevolg.

Het inschrijvingsrecht is een theoretisch recht

Het inschrijvingsrecht is bijna zoals het recht op arbeid. Wat moet diegene doen die geen werk heeft? Naar de rechtbank gaan en het afdwingen? Het is veel eerder een principieel recht. Wat heb je bekomen bij een aanmelding waarop je verneemt dat ze je liever kwijt dan rijk zijn? Je krijgt immers het signaal dat je niet welkom bent. Je moet dan al een doorzetter zijn om te zeggen: ik schud die opmerking even van me af.

Het inschrijvingsrecht stoot ook binnen scholen met een constructief diversiteitbeleid op zijn grenzen. Zo is er ooit een bemiddeling opgezet voor Turkse ouders die hun kind wilden inschrijven in een school die doelbewust een verhouding fiftyfifty nastreefde. Diversiteit was er geen ijdel woord. De school wilde met de diversiteit creatief kunnen omgaan. Ze hadden de ervaring als de verhouding fiftyfifty doorbroken werd dat Vlaamse kinderen gemakkelijker wegbleven. De school was perfect in orde met de regelgeving. De situatie wordt uitgelegd aan de ouders. De directeur stelt daarbij heel duidelijk dat hij voor een goeie sociale mix is. De ouders accepteren de weigering maar dan kwam de vraag naar een alternatief. Waar is er nog plaats? Uiteindelijk was er nog één school binnen de regio. Het was echter een concentratieschool. Hier worden eerst de principes duidelijk gesteld en aangetoond dat er werk van gemaakt wordt; vervolgens komt men met een totaal ander alternatief en dan hoor je die vraag stellen: zie je dat zitten? Op zo een moment zit je erg gewrongen. Of zou je botweg moeten zeggen dat daar in die concentratieschool geen werk kan gemaakt worden van een gezonde sociale mix maar we raden het je aan? Wat ben je dan eigenlijk aan het doen? Aan de ene kant vraag je aan de ouders om mee te gaan in het goede verhaal van de school maar anderzijds moet je wijzen op de regel - die de school in het kader van het inschrijvingsrecht mag invoeren en toepassen - maar op basis waarvan de school je kind weigert. Bovendien moet je verwijzen naar een alternatief dat er geen is of kan zijn voor die ouders.

Het inschrijvingsrecht als theorie is mooi. Maar wat zou hier een oplossing kunnen zijn? Ofwel moeten alle scholen zeggen dat ze iedereen inschrijven en zo het diversiteitbeleid gezamenlijk dragen. Maar ook hier zit je in bepaalde regio's moeilijk omdat de sociale mix niet in evenwicht is. Je zou dan een volledige herstructurering van een bepaald publiek krijgen. Ouders die met hun kinderen net een beetje verder uit hun buurt moeten gaan. Een oplossing waar die ouders zich niet gelukkig mee voelen

Is ieder kind wel zo welkom in zijn school?

Je kan het frequent horen: alle kinderen zijn bij ons welkom. Geen enkele directie zal het tegendeel publiekelijk toegeven. De meeste directies hebben inderdaad zeer gezonde ideeën in verband met inschrijvingen. De realiteit is echter dat de GOK-ideeën zeer moeilijk doordringen tot het leerkrachtenniveau. Wat ben je met een inschrijvingsrecht als de jongeren opgevangen worden in een school waar men tijdens het leerproces het gelijke behandelingsprincipe niet toepast. Vandaar dat je kan stellen dat men op school en in de klas veel meer moet vertrekken van het omgaan met de diversiteit. Het gaat niet om de vraag, hoe haal je ze binnen, maar wel hoe haal je uit elke leerling het beste. Niet de vraag 'wat mankeert ze' maar wel 'hoe pakken deze jongeren het vanuit hun achtergrond aan'. Dat is het gelijk behandelingsprincipe: ongelijken, ongelijk behandelen.

Het is wel al heel wat wanneer een directeur kan verkondigen dat alle kinderen welkom zijn en daarmee zijn personeel kan beïnvloeden. Je hebt dan al meer garantie dat hij achter de juiste beleidsopties zal staan en dat beleid ook consequent zal doortrekken. Het is alleszins beter dan dat de directeur stelt dat hij zal bewaken dat de school niet boven een bepaald percentage zal uitkomen. Of wat te denken van een school waarvan de directeur zegt dat het er vol zit met 'allochtonen' en als je dan na twee jaar werken de vraag stelt, naar het waarom van het niet lukken van NT2, je racistisch geladen antwoorden krijgt.

Het individuele belang en het maatschappelijk belang

Ook een veel gehoorde uitspraak: het belang van de leerling. Hoe moet dat geïnterpreteerd worden: maatschappelijk-ideologisch of pedagogisch-didactisch? Wat als bijvoorbeeld uit onderzoek blijkt dat allochtone jongeren beter af zijn in concentratiescholen, waar men een specifiek aanbod ontwikkelt afgestemd op de onderwijskundige noden van die doelgroep? Is dit niet dezelfde discussie die gevoerd wordt rond het inclusief onderwijs? Je kan denken dat die goede effecten te danken zijn aan de aangepaste methodiek maar daarmee werk je niet aan de integratie. Er is een afweging te maken. Maar hoe maak je die afweging?

In het kader van inclusief onderwijs verklaarde een moeder nadat haar kind het gewoon onderwijs had verlaten dat de eerste schooldag in het BO de mooiste dag in het leven van haar kind was omdat ze niet meer naar de gewone school moest gaan. Ze was blij om bij lotgenoten te kunnen zijn. Het was een doorbraak voor dat kind voor haar welbevinden. Op een bepaald moment in haar ontwikkeling had ze duidelijk nood aan lotgenoten. De moeder was nochtans altijd voorstander geweest van inclusief onderwijs en had ervoor gevochten en het kind heeft zitten wenen van geluk omdat ze het inclusief onderwijs kwijt was. Nogmaals, hoe maak je de afweging? De moeder was volledig voor inclusief onderwijs, maar niet de samenleving. Dus de gewone school heeft daar niet met open

armen gestaan. Heeft de maatschappelijke integratie hierbij geleden? De vraag kan gesteld worden maar een bevestigend antwoord is niet zeker.

Uiteindelijk behoren de andere kinderen van de klas ook tot de samenleving. Wat zal het gevolg zijn voor de maatschappelijke integratie van een schoolloopbaan in het gewoon onderwijs zonder welbevinden en wat van een schoolloopbaan in het BO met welbevinden? Trouwens ook in de kansarmoede werkt men categoriaal in de opleiding in het vooruitzicht op niet-categoriale tewerkstelling.

Moeilijke situaties resulteren in pedagogisch-didactische meerwaarden

Scholen die de diversiteit ervaren, daar op een positieve manier op reageren, die kunnen omgaan met verschillen, die groeien. Het is merkwaardig. Het staat in contrast met de scholen die bezwijken onder de zorgdruk of die iedere diversiteit angstig afwijzen uit vrees voor het begin van hun einde. Deze in omvang groeiende scholen geven blijk van een gezonde veerkracht. Ze hebben een drempel overschreden. Noodgedwongen zijn ze op zoek gegaan. Met de jaren hebben ze er terug vertrouwen in gekregen. Ze zijn zich bewust geworden dat hun aanpak resultaten oplevert. Dat ze een aanbod doen naar de jongeren, dat ze zoekend verder uitwerken en aanpassen.

Op een bepaald moment werden er andere succesfactoren gebruikt. Niet langer de kennis van de leerlingen maar een heleboel andere dimensies van het leven en samenleven in diversiteit zijn belangrijk geworden. Het criterium is niet langer dat ze allen een goed rapport mee naar huis nemen maar bijvoorbeeld dat er een goed overleg geweest is met de ouders. Dat de ouders de school beter hebben leren begrijpen en omgekeerd, dat de school de situatie van de leerling anders leert zien door het overleg met de ouders. Je voelt het dat deze leerkrachten anders spreken over leerlingen en niet meer (alleen) over prestaties. Dit wil niet zeggen dat deze leerkrachten geen prestaties van hun leerlingen zouden verwachten. Ze vullen die verwachting anders in. Een voorbeeld kan dit misschien duidelijk maken.

Een interculturele medewerkster op een centrum was op de school van haar dochttertje aangesproken over het feit dat ze niet beter Nederlands sprak. Zelf heeft ze heel haar schoolloopbaan in het Vlaams onderwijs doorgemaakt en spreekt ze vlekkeloos Nederlands. Het probleem voor de school was het feit dat het dochttertje minder goed inspeelde op de taalmethodiek van de school en de school dit toeschreef aan de thuistaal. De klacht van de moeder was dat de school niet goed begreep dat vanuit de gezinscultuur, ingebed in de Turkse cultuur, er minder ruimte was voor het leren luisteren naar de verbale taal. "Wij lezen geen verhaaltjes voor, dat zit niet in onze cultuur." De kinderen hebben het daardoor moeilijk om, wanneer er iets verteld wordt, dat dan op papier te zetten. Volgens de moeder zou dat wel moeten kunnen mogelijk gemaakt worden op school door er meer tijd voor uit

te trekken, anders te stimuleren, het anders aan te leren dan gewoonlijk. "Onze kinderen zijn niet dom. Ze geven blijkbaar wel de indruk."

Je kan hier heel wat bedenkingen bij maken. Als de leerkracht deze achtergrond begrijpt - en niet gaat zitten foeteren met nog eens te gaan bijwerken - dan wordt hij door het gezin op nieuwe paden geholpen: zoeken naar hoe andere leerstijlen kunnen aangesproken worden. Wellicht zullen ook andere kinderen daarop aangesproken worden. Maar ook omgekeerd, zo de leerkracht er niet op ingaat, en zeker zo deze houding een weerspiegeling is van de schoolcultuur, dan kan dit wel een punt van doorbraak worden voor 'de witte vlucht'. Het is beangstigend hoe snel 'de witte vlucht' een vlucht kan nemen.

Het leezorgkader

Van het vorige thema overstappen op het leezorgkader is maar een kleine stap. Voor het waarborgen van het inschrijvingsrecht vanaf 2009 zal het een stuk moeilijker liggen. Het is nu eenmaal zo dat ouders of jongeren door internationale verdragen het recht hebben toegekend gekregen op inclusief onderwijs. Over dit recht - om te mogen opgroeien in een reguliere onderwijsomgeving - kan eigenlijk niet worden gemarchandeerd. Toch zal er feitelijk gemarchandeerd worden en zal de school mogen zeggen dat ze het niet zien zitten omdat ze denken dat ze onvoldoende ervaring hebben. Dit is toch duidelijk een contradictie. Aan de ene kant poneert men een onvoorwaardelijk recht en tegelijkertijd wordt in een document van de minister al ruimte gecreëerd om dat recht onderuit te halen. Het is echt te vrezen dat de scholen die nu al de zorg realiseren voor de maatschappelijk kwetsbaren, dit er nog eens bij gaan krijgen.

De diversiteit tussen de scholen zal dan alleen maar gaan toenemen in plaats van afnemen. L'histoire se répète. We hebben het indertijd ook met de B-klas meegemaakt. De scholen die zich op de thematiek toelieden en zochten naar een brugfunctie tussen het basisonderwijs en het secundair, die kregen al maar meer leerlingen tot ze overbevraagd werden en over kop gingen. Wat rest ons in de meeste gevallen nog van 1B? Een eerste leerjaar van de B-stroom (lees van de lagere cyclus van het beroepssecundair onderwijs)?

Welke lessen worden uit het verleden getrokken? Een aantal scholen die voor het inclusief onderwijs openstaan, zullen van zodra ze 6 à 7 leerlingen hebben op zorgniveau 3 voldoende omkadering krijgen om daar een apart klasje van te maken. Ze krijgen op die manier een profilering naar buiten. Men gaat dan zeggen, zoals we dat nu doen voor klassen met anderstalige nieuwkomers, jullie zijn daar goed in. Voor de andere scholen zal dit als excuus gebruikt worden en ze zullen met plezier bereid zijn daarvoor uren af te staan, met een glimlach. Ze krijgen er immers een maatschappelijke legitimering voor: we worden ervoor boet en we betalen toch. Financiële boetes zijn hier het geëigende middel. Het is alsof je zegt dat je door

het rood licht mag rijden als je maar betaalt. Nog niet beschikken over de expertise mag evenmin een geldige reden zijn om zorgleerlingen te weigeren. De scholen met de expertise hebben deze toch ook moeten verwerven. Scholen die de expertise weigeren te verwerven, maken zich schuldig aan plichtverzuim. Het is als rijden onder invloed.

Het beleidsniveau van de scholengemeenschappen zal tegen 2009 mogelijk gunstige effecten creëren. Zo heeft in een bepaalde regio een scholengemeenschap een studie gemaakt over de draaglast van alle eerste graden van alle scholen die aangesloten zijn bij de Scholengemeenschap. De scholen zijn stil geworden van de gigantische verschillen tussen de scholen. Het verhaaltje van 'ga maar naar dat schooltje daar kunnen ze die problemen goed aan' kan je niet langer blijven vertellen. Als je in dat schooltje, waarvan je dacht dat ze die problemen daar goed aankunnen, 80% leerlingen hebt met één of andere risico-indicator, en in je eigen school maar nauwelijks 4% haalt, ga je dan dat verhaaltje blijven vertellen?

Anderzijds is het ook zo dat die scholen altijd hebben kunnen vertellen dat ze heel wat leerlingen met leerstoornissen opvangen. Ze kunnen dit zelfs met cijfers over het aantal attesten staven. Ze vergeten daarbij dat het vooral leerlingen zijn uit de hogere en middenkaders die met attesten komen aandragen. De realiteit is, hoe meer risico-indicatoren je inbrengt en hoe fijner en gevoeliger je die maakt, hoe groter de verschillen in zorglast tussen de scholen. Een leerling met dyslexie uit een academisch midden is naar zorglast bovendien niet te vergelijken met een dyslectische leerling uit een gezin met generatiearmoede.

Het beleidsvoerend vermogen van de school

De kern van het probleem is het feit dat je mensen, die in een comfortzone zitten, er moet toe brengen om hun eigen discomfort te organiseren. Hoe nodig je hen uit dat te doen?

Dit binnen elke school apart aanpakken, heeft geen effect. Men is zo gewoon van de eigen situatie als referentiegegeven te nemen. Door gesprekken aan te zwengelen binnen de scholengemeenschappen is er meer kans. Centraal zou dan de vraag moeten staan van een gemeenschappelijke eerste graad. Wanneer iedere school blijft opteren voor een zesjarige cyclus, kan je het GOK vergeten. Het zou toch zot zijn voor een ASO-school om zijn poorten open te stellen voor iedereen.

In de tijd van de ongelijke lat van onderwijsminister Daniël Coens werd er eens opgemerkt dat binnen een bepaald net de lat ook niet gelijk ligt tussen de ASO-en de BSO-TSO-scholen omwille van de zorglast. Toen werd er opgemerkt door de vertegenwoordiger van het net dat zulke verschillen niet objectief te meten zijn en indien dit toch zou zijn dat de colleges dit nooit zouden aanvaarden. Nu dertig jaar later werken we met objectieve criteria, de GOK-indicatoren. Helpen deze indicatoren ons om beter om te gaan met de diversiteit in ons onderwijs? Dragen deze indicatoren

bij tot een gelijk onderwijskansenbeleid of ondersteunen ze het organiseren van het zelfcomfort?

Het beleidsvoerend vermogen van de scholen lijkt een ernstig knelpunt in heel deze materie.

Je kan je terecht de vraag stellen of ons onderwijs dit alleen aankan. Er is een parallel te trekken met het participatiebeleid binnen onze scholen. Na al die jaren is dit toch maar een mager beestje gebleven, op enkele uitzonderingen na. Het wordt als erg bedreigend ervaren dat andere participanten dan directie en personeel hun zeg zouden hebben in het beleid van de school. Schoolbesturen die het onderwijskundige blijven reduceren tot het aanbieden van studieprogramma's, leerplannen en het lesgeven en bovendien weinig of niet kunnen delegeren naar de andere onderwijsparticipanten, zitten naar de toekomst met een ernstig probleem.

De brede school

Het schoolbeleid zou zich moeten bewust zijn van de realiteit dat het lokaal en regionaal onderwijs bepalend is voor de toekomst van een regio. In deze context spreekt men steeds meer over: de school in het centrum van het sociaal en cultureel leven van een gemeenschap. En er wordt al in die richting gedacht, zeker in het buitenland. Het kind heeft zelfs al een naam gekregen: de 'brede school'

In een kennissamenleving zijn onderwijs, vorming en arbeidsmarkt zeer nauw met mekaar verbonden. De tijd is voorbij dat men bij het verlaten van de school een punt plaatste achter de studie of opleiding. Voor lokale politici is het dan ook een must om met deze verwevenheid rekening te houden. Het heeft dan ook helemaal niet te maken met het feit of een gemeente al dan niet secundair onderwijs op haar grondgebied heeft. Ieder lokaal bestuur heeft een visie te ontwikkelen over deze materie en moet durven gezonde standpunten in te nemen en initiatieven te ontwikkelen.

Je zou dan de vraag kunnen stellen of het inschakelen van het onderwijs in een ruimer kader van een lokaal beleid geen uitkomst kan bieden om de scholen te leren denken en zinvol te handelen in een maatschappelijke context.

Het spanningsveld tussen de schoolondersteuning en het inschrijvingsrecht

Tussen beide opdrachten is er ontegensprekelijk een spanning. Niet dat deze spanning permanent resulteert in botsingen. De vraag hier is of beide te verzoenen zijn. Je kan de vraag stellen of het ervaren van die spanning niet het gevolg is van de tendens om alles te willen problematiseren. Zelfs meestbegaafdheid is momenteel een probleem. Zijn kansarmen en allochtonen zo problematisch? Als we onze manier van kijken naar die groepen nu eens zouden veranderen? In plaats van ons te concentreren op die klei-

ne groepen is het wellicht beter om de anderen te mobiliseren en op te roepen om zich ook wat meer aan te passen aan de diversiteit. In plaats van altijd de tekorten van deze leerlingen in kaart te willen brengen, zouden we niet meer effect sorteren door te wijzen op hun specifieke mogelijkheden? Wat minder leerstofgericht denken en wat meer werk maken van basiscompetenties? Het leren zien naar en het aangeven van ontplooiingskansen zou meer aanwezig mogen en moeten zijn in het zorgkader.

Het is natuurlijk wel mooi gezegd en wellicht haalbaar met één leerling. Maar wat als je voor een klas staat met 75% en meer zorgleerlingen? Op dit niveau is het van uitzonderlijk belang dat de leerkracht zou ondersteund worden door handelingsgerichte diagnostiek, een vorm van diagnosestelling in de klas, bij en door de leerkracht zelf. Het is ook en vooral kijken naar positieve mogelijkheden. Als dit niet gaat, welke dingen gaan dan wel? Je krijgt immers meer effect door op de positieve aspecten verder in te gaan. Het leerzorgkader wekt al te vlug de indruk dat er gefocust wordt op problemen op basis waarvan dan een handelingsplan wordt opgesteld. Een zorgkader is geen bilan van vastgestelde tekorten met bijhorende remedies.

We moeten natuurlijk wel even opletten dat we niet in het andere uiterste vervallen alsof er geen noemenswaardige problemen zouden zijn. Door in je zorgkader te stellen dat er geen probleem is, stel je alles in vraag. Als er een probleem is dan moet dit ook benoemd worden. De houding hierbij moet zijn dat er niet alleen een probleem is maar ook een oplossing.

Laat ons ook eventjes teruggaan naar het verhaal van de Turkse ouders die kozen voor een school met gezonde mix en met hun jongen uiteindelijk naar een concentratieschool werden verwezen. Je kan inkomen in de argumenten van de directeur maar als je dan de gevolgen ziet voor de jongen dan krijg je er toch een minder goed gevoel bij. Oké, de regel is er maar moet die zo absoluut toegepast worden? Verleg het toelatingscriterium. Soms moet je dingen creëren die niet bestaan. Er moeten toch uitzonderingen mogelijk zijn. De regel is er toch niet voor de regel maar voor de mensen. Die regel moet toch op maat van de leerling kunnen toegepast worden of niet? Uiteindelijk zijn regels toch maar handvatten. Er moeten toch een aantal stappen kunnen gezet worden in de uitzondering op de regel. Je moet toch rond de tafel kunnen gaan zitten. Iedereen kan toch kenbaar maken wat ie belangrijk vindt. Dat moet toch uit te praten en uit te schrijven zijn.

Inderdaad, een regel blind toepassen is gemakkelijker dan een gegeven situatie toetsen aan een principe. Maar je zit intussen met de consequentie verbonden aan die regel: als je hem ruimer toepast dan zal je dit in de toekomst - in een soortgelijke situatie - even ruim moeten interpreteren. Calculeer je dit niet mee in dan kan je met je school in een moeilijk parket terecht komen: je verhouding fiftyfifty gaat eraan. Als directeur kan je die regel maar nuanceren in de mate dat je achterban, leerkrachten en ouders, er mee achter staan. Als CLB zit je met je eigen spannings-

veld, inschrijvingsrecht versus schoolondersteuning; Dit spanningsveld moeten we niet willen wegnemen. Het is er en het moet bespreekbaar gehouden worden.

Het GOK-decreet heeft geen of een te zwak maatschappelijk draagvlak

Als je nu alle op- en aanmerkingen op een rijtje plaatst dan zijn er toch heel wat vraagtekens te plaatsen bij het luik inschrijvingsrecht van het GOK-decreet. Je komt zo terug uit bij het VSO-verhaal. Dat was ook zo goed bedoeld: onderwijsvernieuwing om de maatschappij te verbeteren. In de onderwijs-geschiedenis staat het zo wat geboekstaafd als het 'bureaucratisch misverstand'. Hoe is het geëindigd? Wat is er uiteindelijk van over gebleven? De les te halen uit het VSO-débaclé komt erop neer dat je van bovenaf niets kan opleggen als er aan de basis geen minimaal draagvlak voor bestaat. Na drie jaar GOK-decreet moeten we ons toch ernstig de vraag gaan stellen of de bewaking van het inschrijvingsrecht, in de huidige regeling althans, wel voldoende maatschappelijk draagvlak heeft in die middens die het om het zeggen hebben.

Welke boodschap krijgt een leerling die finaal in een concentratieschool terechtkomt? Het is erg negatief wanneer de school inderdaad zichzelf beklaagt omwille van haar rekrutering en de povere schoolresultaten van de adepten. De situatie is wat ze is. Sommige scholen komen er 'goed' van af, andere zitten ermee. De scholen die ermee zitten, moeten een omslag maken willen ze niet gevangen blijven in een negatieve zelfperceptie. De traditionele maatschappelijke succesindicatoren loslaten en vervangen door andere, is een pijnlijk proces maar het opent perspectieven. Een concentratieschool moet haar zelfbeeld

bijsturen en het 'ideaalbeeld' van een goede school durven loslaten om een goede concentratieschool te worden.

Het 'ideaalbeeld' afzweren is helemaal niet gelijk te stellen met vrede nemen met het statuut van een 'zwakke' school. Moeilijke opvoedings- en onderwijs-situaties kunnen ook leiden tot pedagogisch-didactische meerwaarden, tot andere accenten, andere wijzen van aanpak, het hanteren van andere criteria,... Scholen die later of vroeger willen inschrijven om iets te forceren, laat ze doen.

Slotbeschouwing

Dit laatste is eigenlijk de kern van het geheel. Het stemt wat verdrietig. Het inschrijvingsrecht wordt geforceerd doorgeduwd. Men zou toch beter moeten weten: de realiteit verander je niet zo maar door iets in regels te gieten. Hoe belangrijk de maatschappelijke impact, hoe meer zorg er voorafgaandelijk zou moeten gaan naar het creëren van een maatschappelijk draagvlak. Hopen dat er vanzelf wel een maatschappelijk draagvlak zal komen, werkt niet.

Een mooi voorbeeld hiervan is toch de term die steeds meer in gebruik komt: 'GOK-school'. Wie heeft de term 'GOK-scholen' ooit bedacht? Noch in het decreet, noch in de discussienota kom je de term tegen. Toch ligt hij goed in de mond, al staat hij haaks op de geest van het decreet. Voor bepaalde scholen heeft hij een duidelijke boodschap naar de ouders: wij zijn geen GOK-school, wij hebben geen extra lestijden.

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

OUDERS ONDER VUUR: NIETS NIEUWS ONDER DE ZON

Moesten ouders vijftig jaar geleden van deskundigen hun kinderen anders opvoeden dan nu? De Nederlandse psychologe en historisch-pedagoge Janneke Wubs heeft voor haar studie 'Luisteren naar deskundigen. Opvoedingsadvies aan Nederlandse ouders' meer dan honderd van de meest populaire opvoedingsboeken van de laatste halve eeuw onderzocht. Zij concludeert dat door de jaren heen deskundigen vinden dat je opvoeding niet zomaar aan ouders kan overlaten. Ze schrijven dat ouders moeten luisteren naar hun kinderen, maar dat ze om de kinderen goed te kunnen begrijpen wel eerst moeten luisteren naar de deskundigen.

Zorgen over opvoeding

Uitgeverij Lannoo bracht dit voorjaar een nieuw boek op de markt: *Opvoeden in een verwenmaatschappij. Hoe maak je je kind toch gelukkig?* De titelkeuze suggereert van alles over de samenleving en over de ouders die hun best doen daarin hun kinderen groot te brengen, maar niet veel goeds. Op zijn website geeft Lannoo de nieuwsgierige lezer alvast een voorproefje uit het boek: een anekdote over ene Max die zijn ouders tiranniseert. Het kind noodzaakt ze bijvoorbeeld om in de vakantie alleen daar logies te zoeken waar een hamburgerrestaurant naar de smaak van Max in de buurt is. De uitgever verwacht klaarblijkelijk dat dit lezers trekt. Misschien gelooft men dat lezers zich herkennen? Of hun burens herkennen? De pedagoog die het boek schreef, Marijke Bisschop, heeft haar sporen verdiend als opvoedingsdeskundige. Zou zij zulke ouders daadwerkelijk ontmoeten? En moet ik, zonder overigens het boek nog gelezen te hebben, geloven dat het zo droevig gesteld is met vele Vlaamse ouders?

Het is een gedachte die breed opgeld doet: ouders weten sedert enige decennia niet meer waartoe ze hun kinderen moeten opvoeden en niet meer hoe dat moet. De samenleving is complex geworden, de methoden van de eigen ouders en grootouders voldoen niet meer. Bovendien zijn ouders zelf te verwend en te gemakzuchtig om er echt iets voor te willen doen, ze houden hun kinderen liever te vriend. Of ze zijn onzeker geworden doordat deskundigen zoveel adviezen op hen afvuren dat ze door de bomen het bos niet meer zien.¹ En we zijn er allemaal de dupe van, de kinderen zelf natuurlijk, maar ook de hele samenleving, die overlast ondervindt van de niet goed opgevoede generatie.

Ook Nederlandse uitgeverijen spinnen garen bij het vermeende opvoedingsfalen van ouders. Een recente bestseller is bijvoorbeeld: *En als we nu weer eens gewoon gingen opvoeden*². Ook hier spreekt de flaptekst boekdelen over kinderen en ouders van tegenwoordig:

'Het onbehagen over het gedrag van de jeugd groeit. Vandalisme. Druggebruik. Zinloos geweld. Alcoholgebruik. Spijbelen. Drop-out verschijnselen. Hooliganisme. Pesten. En wat gebeurt er binnen de muren van het ouderlijk huis? Kinderen die hun ouders de baas zijn. Ouders die te toegeeflijk zijn. Ouders die geen grenzen meer durven te stellen.

Kinderen die hun ouders treiteren. En als we nou weer eens gewoon gingen opvoeden? Die vraag stellen de auteurs, beiden verbonden aan de jeugdafdeling van een RIAGG. In hun dagelijkse werk worden ze geconfronteerd met de uitwassen van onze uit de hand gelopen vrije-opvoedings-gedachte. En ze schreven een modern opvoedingsboek voor ouders van kinderen van nul tot twaalf. Een boek dat voortkomt uit de praktijk, met voorbeelden uit de praktijk.'

Ik citeer uitgebreid, in de eerste plaats omdat hier met zoveel woorden gesteld wordt dat het echt zo erg is in de praktijk. In de tweede plaats omdat hier de suggestie gewekt wordt dat het nog niet lang zo slecht gesteld is met de opvoedingspraktijk: pas sinds de vrije-opvoedingsgedachte uit de hand is gelopen is het echt mis gegaan. Dat moet dus iets van de laatste vijftien tot twintig jaar zijn, sedert de jaren zestig en zeventig van de twintigste eeuw, toen die vrije-opvoedingsgedachte zo populair heet te zijn geweest.

Maar is de jongste generatie jeugdigen echt slechter af dan hun ouders waren? Het lijkt opvoedingsdeskundigen eigen te zijn de opvoedcapaciteiten van ouders gering te schatten. In mijn onderzoek naar opvoedingsadviezen voor Nederlandse ouders sedert de Tweede Wereldoorlog bleek dat schrijvers van opvoedingsliteratuur zich al lang zorgen maken over de opvoedingspraktijk.³



Goed ouderschap volgens deskundigen

Psychologisering halverwege de twintigste eeuw

Toen de Tweede Wereldoorlog voorbij was en de uitgeversindustrie weer langzaam oprabbelde, begonnen ook adviesboeken over opvoeding weer te verschijnen. Het waren vooral academici die voor ouders de in hun ogen zo belangrijke principes van opvoeding uitlegden. Hoogleraren psychologie, pedagogiek of psychiatrie en kinderartsen bezwoeren ouders de opvoeding toch serieus te nemen. Het was de enige manier om de samenleving weer in het gareel te krijgen.

Essentieel om dit te kunnen doen was kennis over kinderen. Ouders moesten weten hoe kinderen in elkaar zitten, hoe ze zich ontwikkelen, wat in iedere ontwikkelingsfase de behoeften van een kind zijn en hoe dus de aanpak moest zijn. 'Ouderinstinct en zelfs warme moederliefde'⁴ waren niet genoeg om het kind adequaat te begeleiden in de groei naar volwassenheid. De schrijvers waren erg enthousiast over 'de nog jonge kinderpsychologie'. Tijdens het interbellum waren Nederlandse opvoedingsvoorlichters hun deskundigheid in toenemende mate gaan ontlenen aan theorieën en onderzoek van vooral Duitse psychologen. De lijnen van de religieuze verzuiling volgend rukte de psychologie op. Vrijzinnig protestantse en niet-religieusgebonden gezinspedagogen liepen daarin voorop. Vanaf de jaren dertig begonnen ook orthodox-protestantse en katholieke opvoedingsdeskundigen problemen met kinderen in psychologische termen te formuleren in plaats van alleen in morele termen. Na de oorlog probeerden de deskundigen met eens te meer inzet psychologische visies op ontwikkeling en opvoeding onder ouders te verspreiden. Kennis over het kind en de kinderlijke ontwikkeling zou de opvoeding naar een hoger plan kunnen brengen en zo ook gunstig zijn voor de zo geteisterde en vervalten samenleving.

Zo enthousiast als ze waren over de kansen die de psychologie bood voor de opvoeding, zo wantrouwend stonden ze tegenover de capaciteiten van ouders om een en ander in praktijk te brengen. Liefde voor hun kinderen hadden ouders wel, en die was ook nodig. Maar de echte, totale inzet voor hun kinderen ontbrak veelal. Het opdoen van kennis kostte tijd en energie. Het was maar de vraag of ouders, en dan vooral vaders, bereid waren om die daarvoor te gebruiken. Als ouders dat wel wilden en deden, was het volgende struikelblok het in praktijk brengen van die kennis: dat vergde niet alleen tijd en energie maar ook geduld, wilskracht en opofferingsgezindheid. Om van kinderen die volwassenen te maken die de maatschappij zo hard nodig had: met verantwoordelijkheidsgevoel en gemeenschapszin, moesten ouders alles geven. Goede opvoeding vergde volgens de opvoedingsvoorlichters van ouders dat ze van zichzelf en hun behoeften konden afzien om hun kinderen centraal te stellen. In alles het goede voorbeeld zijn, trouw in werk en andere verplichtingen, tevreden met wat het leven ze te bieden had, hetzij weinig, hetzij veel. 'Geestelijke rijpheid' noemden de deskundigen dit. En die

was dun gezaaid onder ouders, zo meenden ze. De Nijmeegse katholieke hoogleraar psychologie A.J.M. Chorus had het al tijdens de oorlog geschreven. Er zijn vier soorten ouders:

1. Diegenen die hun kinderen verwennen en het zelf weten en het niet anders willen.
2. Diegenen die hun kinderen verwennen en het zelf alleen weten, als ze héél goed en héél oprecht nadenken.
3. Diegenen die absoluut ontkennen dat zij hun kinderen verwennen, omdat zij niet weten wat verwennen is of omdat ze zelf ook verwend zijn.
4. Diegenen die hun kinderen niet verwennen.⁷

Het akelige vond de professor dat alleen de vierde categorie uit goede opvoeders bestond, en dat deze soort ook nog eens zo zeldzaam was, 'dat men alleen maar bidden kan om er toe te mogen behoren'.⁵

Funeste invloed van 'moderne verworvenheden'

Verwennen was een van de meest besproken 'opvoedingsfouten' in de adviesboeken. Je kind niet verwennen betekende een weloverwogen gulden middenweg zoeken tussen enerzijds te streng, koud en afstandelijk opvoeden - dé valkuil voor vaders - en anderzijds te emotioneel, grillig en toegeeflijk opvoeden - de meest voorkomende zonden tegen de goede opvoeding onder moeders -, aldus de schrijvers.

Dat ouders vooral deze fouten maakten had niet alleen te maken met hoe mannen en hoe vrouwen volgens de deskundigen nu eenmaal waren: rationeel en onverschillig tegenover overbetrokken en bezorgd. Ook de invloed van de naoorlogse maatschappij baarde de opvoedvoorlichters serieuze zorgen.

De oorlog en alle gevolgen van dien zoals de naoorlogse woningnood waren moeilijk geweest voor de gezinnen, maar de toenemende welvaart was veel gevaarlijker. De schrijvers van opvoedingsboeken vonden dat kinderen zaken als zakgeld, speelgoed en uitjes zo gemakkelijk kregen dat zij die niet langer als luxe ervoeren. Ze kritiseerden bioscoop, tv, radio en 'automatisch speelgoed' als veel te passief vermaak: zelfs hun fantasie hoefden kinderen niet meer te laten werken, ze hoefden alleen nog maar alles over zich te laten komen. En al deze dingen waren beschikbaar in zulke hoeveelheden dat kinderen veel te veel moesten verwerken en concentratieproblemen zouden krijgen. Funest voor hun initiatief en doorzettingsvermogen, oordeelden de deskundigen. Men sprak over de 'comfort-cultuur', die 'geestelijke verarming' zou veroorzaken; over kinderen die zouden opgroeien tot 'futloze' en 'slappedanige' types.⁶

Behalve de overmaat aan luxe en amusement, speelde ook het 'jachtige', het 'neurotische' dat volgens de schrijvers de naoorlogse samenleving eigen was, een belangrijke rol.⁷ Er was gebrek aan stilte, gebrek aan rust, gebrek aan uren samen binnenshuis, in de vrije natuur of elders waar een rustgevende sfeer heerste. Dat werd volgens de auteurs mee veroorzaakt doordat welvarende ouders veel te veel kansen hadden om uit te gaan. Ook dat zorgde voor concentratieproblemen en gebrek aan doorzettingsvermogen. Een vader bijvoorbeeld die van 'kilometervreten' hield en zijn zoon wekelijks op autotochtjes meenam, deed daar geen goed aan. Het zou funeste oppervlakkig-

heid kweken: 'Vandaag nog roetsj-roetsj door het landschap, morgen roetsj-roetsj door het huiswerk. En dan, beste vader, helpen oorvrijgen ook niet meer!' ⁸

Kortom: opvoeden was toch al een taak die ouders nauwelijks aankonden, in de moderne maatschappij kwam er helemaal weinig van terecht. Juist omdat er zoveel kon misgaan in de aanpak van de tere kinderziel, zoals de psychologen leerden, en het geordend voortbestaan van de maatschappij van opvoeding afhankelijk was, was dit falen van ouders dramatisch. De opvoedingsdeskundigen lieten dan ook niet af te benadrukken hoe belangrijk zelfopvoeding van ouders was.

Dokter Spock de zwarte piet

Er was echter een uitzondering. Het wereldberoemde boek van de Amerikaanse kinderarts Benjamin Spock was in 1950 in Nederlandse vertaling verschenen, en hij legde de lat veel minder hoog. ⁹ Terwijl de meeste auteurs wilden dat ouders zichzelf stevig onder handen namen om het goede voorbeeld aan hun kinderen te kunnen geven, zag Spock graag dat ouders een beetje flexibel waren. De kern van het verschil in opvatting tussen Spock en de continentaal-Europese voorlichters van vóór 1970 is de gegeven rationale van het ouderschap. Spock zag het grootbrengen van kinderen niet in eerste instantie als maatschappelijke verantwoordelijkheid, maar als 'onze zichtbare onsterfelijkheid'. In tegenstelling tot wat de mythe wil doen geloven, propageerde Spock niet zo zeer toegeeflijkheid naar kinderen, maar was hij toegeeflijk naar ouders. 'Welbeschouwd zou het geen goede scholing voor een kind zijn, als hij werd grootgebracht door volmaakte ouders, want dan zou hij niet goed voorbereid zijn voor deze wereld.' ¹⁰

Nederlandse opvoedingsdeskundigen konden dat niet zo makkelijk accepteren. Men kon zijn boek wel aan ouders aanbevelen, en een enkeling deed dat ook, maar men gaf daarbij toch ook blijk van enige huivering voor het gemakkelijke in Spocks adviezen. Ook in België kon Spock op enige tegenstand van professionals rekenen. In haar licentiaatsverhandeling over de ontvangst die Spocks werk in Vlaanderen ten deel viel vertelt Anne-Greet Denolf over reacties van kinderartsen die zij interviewde: veel te laks en permissief, noemde een van hen Spocks opvoedingsopvattingen. ¹¹ In Nederlandstalige tijdschriften en vakbladen werd Spocks boek eigenlijk genegeerd. Toch werd het binnen luttele jaren het meest verkochte opvoedingsboek. Ouders hadden kennelijk andere behoeften en ideeën dan de deskundigen.

Verdere psychologisering na 1970

Het was vanaf 1970 dat Nederlandse opvoedingsdeskundigen anders over ouderschap gingen schrijven. Belangrijke oorzaak daarvan was de steeds groter wordende invloed van de psychologie in de opvoedingsvoorlichting. Tot aan 1970 hadden de voorlichters ouders duidelijke opvoedingsdoelen voorgeschreven. Om deze te bereiken moest de ouder het kind psychologisch verantwoord aanpakken, dus rekening hou-



den met de ontwikkelingsbehoeften van het kind. Daarin is de invloed van de psychologie duidelijk merkbaar. Maar de opvoedingsdoelen als zodanig, 'zelfstandigheid' en 'gemeenschapszin', werden door de schrijvers sterk moreel gekleurd: religieus bij de katholieken, sociaal bij de liberalen. Vanaf 1970 was de reden om kinderen psychologisch verantwoord aan te pakken niet langer het behalen van de opgestelde doelen, maar kwam de psychologische ontwikkeling als zodanig centraal te staan. Opvoedingsdeskundigen deden geen uitspraken meer over moreel bepaalde opvoedingsdoelen. Ten dele omdat ze vonden dat hierover moraliseren hen niet langer paste en ouders zelf dergelijke keuzen konden maken, maar vooral ook omdat zij nu eenmaal professionals waren met verstand van kinderlijke ontwikkeling. Al het andere was hun stiel niet. Ze sloegen dan ook een volstrekt andere toon aan. Ze wilden naast ouders staan en hen een hart onder de riem steken. Ze wilden hun bijdrage leveren aan democratisering door hun professionele kennis beschikbaar te stellen aan ouders. Dus werden er niet langer eisen aan ouders gesteld of oordelen over hen uitgesproken. Opvattingen over goe-

de opvoeding waren er nog wel, 'liefde en discipline' bleef ook in deze jaren het devies, dat was immers het beste voor de ontwikkeling van kinderen; maar eisen aan ouders hoorden daar niet meer vanzelfsprekend bij. Plezier in het opvoeden werd van belang, ouders moesten authentiek zijn in hun liefdebetoon aan de kinderen. Dit heeft ongetwijfeld ook te maken gehad met het feit dat ouders kinderen niet meer vanzelfsprekend kregen, maar er in steeds meer gevallen bewust voor kozen.

Ondertussen echter begon zo omstreeks 1980 in de adviezen een nieuwe impliciete normativiteit te ontstaan. Immers, als er steeds meer kennis was bij professionals over wat wel en niet goed is voor de kinderlijke ontwikkeling, hoe zou een ouder dan die kennis nog links laten liggen en een eigen weg kiezen in de opvoeding? Het was niet dat de deskundigen ouders weer opnieuw de les gingen lezen. Integendeel, ze bleven hun best doen om naast ouders te gaan staan in hun boeken. Zo werd in flapteksten regelmatig de ervaringsdeskundigheid van auteurs geroemd: als iemand zelf moeder of vader was dan was dat zeker een aanbeveling voor de lezer. Maar ondertussen was zo iemand ook professional en kon zij of hij bijvoorbeeld de lezers het verschil uitleggen tussen verschillende opvoedingsstijlen: autoritair, permissief of autoritatief, er was er maar eentje die volgens psychologisch onderzoek positief correleerde met de ongestoorde ontwikkeling van kinderen. De boodschap voor de lezer is duidelijk: een andere manier van doen is niet goed voor je kind.

Met deze nieuwe normativiteit veranderde ook het beeld van ouders dat de deskundigen schetsten. Vanaf de jaren tachtig waren veel van de schrijvers van opvoedingsboeken werkzaam in de opvoedingsondersteuning. Het waren niet langer wetenschappers die hun vak aan ouders uitlegden, maar professionele voorlichters en hulpverleners in de opvoeding. In hun praktijk kwamen ze vooral in aanraking met probleemgezinnen. Ongetwijfeld heeft dat hun beeld van de opvoedingspraktijk gekleurd. Als zij tenminste voorbeelden beschrijven, figureren daarin ouders die door hun gebrek aan psychologische kennis goedbedoelend gigantisch blunderen. Ouders doen het net als voor 1970 weer niet vanzelf goed, ze moeten weten wat ze doen, en die wetenschap is te verkrijgen bij de professionals.

Ouders opnieuw gekapitteld

Het is in de jaren negentig als in nieuwe boeken over opvoeding, schrijvers beginnen de op psychologie gebaseerde informatie te combineren met een beroep op de vermeende behoefte aan nieuwe strengheid. Opnieuw wordt, sinds zo'n 25 jaar, de maatschappij een bron genoemd van verderfelijke invloed op de opvoeding. Ouders die gebrek aan kennis hebben over wat goed is voor kinderen, en bovendien zelf verwerende producten zijn van een jaren zestig opvoeding, hebben opvoedingsadviezen hard nodig. In deze lijn past bijvoorbeeld het boek dat ik aan het begin noemde *En als we nu weer eens gewoon gingen opvoeden*. Van veranderde opvattingen over opvoeding en ontwik-

keling is in deze boeken geen sprake. Schrijvers prijzen zoals altijd een afgewogen combinatie aan van liefde en discipline. Dat ze deze als nieuw of hernieuwd presenteren is misschien te begrijpen uit marketingoverwegingen, maar geen enkele van de generaties deskundigen vóór hen heeft ooit iets anders aangeprezen. Ook niet in de jaren zestig, zoals ik hierboven heb gepoogd te laten zien, integendeel. Evenmin zijn hun zorgen over de opvoedkunsten van ouders nieuw. Deskundigen hebben zich altijd al zorgen gemaakt over de opvoedingspraktijken in gezinnen en de toestand in de wereld heeft hen daar in ieder tijdperk serieuze aanleiding toe gegeven. Dat zegt vooral iets over de idealen van deskundigen, echter weinig over de werkelijke gang van zaken in de gezinnen. Als dan ook het antwoord van hedendaagse opvoedingsdeskundigen op de vraag of de jongste generatie jeugdigen slechter af is dan eerdere generaties, ja is, hoeft dat de argeloze lezende ouder nauwelijks zorgen te baren. Gelukkig maar.

J.M. WUBS

Haagse Hogeschool, afd. Social Work
Postbus 13336
2501 EH Den Haag
(+)31 70 - 445 8388
J.M.Wubs@hhs.nl

NOTEN

- ¹ Zie bijvoorbeeld Nelleke Bakker, Ouderadvisering in historisch perspectief. Over de geschiedenis van opvoedingsvoorlichting en opvoedingsonzekerheid. In M. Akkerman-Zaalberg van Zelst et al. *Ouderbegeleiding nader bekeken: schouders onder ouders*, Lisse: 1998, pp. 31 e.v.
- ² Gitty Feddema en Aletta Wagenaar, *En als we nu weer eens gewoon gingen opvoeden*. Houten, 1999 (11^e druk 2003)
- ³ Janneke Wubs, *Luisteren naar deskundigen. Opvoedingsadvies aan Nederlandse ouders, 1945-1999*. Assen, 2004. Voor dit onderzoek heb ik de ruim honderd in Nederland meest verkochte opvoedingsboeken geanalyseerd.
- ⁴ Olga van Andel-Ripke, *Nieuw leven op deze wereld*. Utrecht, 1949 (citaat uit tweede druk, 1956, p.13)
- ⁵ A.J.M. Chorus, *Waarheen? De opvoeding van het kleine kind*. Haarlem, 1957, p.22-23. De ouders uit de tweede categorie 'zijn vrij talrijk en omvatten wel een kwart van alle ouders'. 'De derde soort omvat meer dan de helft van alle ouders', bij de eerste categorie noemde Chorus geen percentage.
- ⁶ Sis Heyster, *Levende opvoedkunde ten dienste van grote en kleinere kinderen II*, Leiden, 1948. p.161; G. Klasen, 'Het derde milieu' in P. Post (red.), *Kinderen grootbrengen*, 1956², p.170, Chorus, *Waarheen*, 1957, p.27.
- ⁷ Marinus Knoop, *Omgang met kinderen*. Utrecht, 1960. Citaat uit derde druk, 1962, p.109.
- ⁸ M.Z. Thomas, *Ons kind van 0-7 jaar. Praktische wenken voor elke dag*. Amsterdam/Tielt: Lannoo, 1969. Citaat uit de druk van 1975, p.148.
- ⁹ Benjamin Spock, *Baby- en kleuterverzorging*. 's Graveland, 1950.
- ¹⁰ Ibidem, p.203.
- ¹¹ www.ethesis.net/spock.

WELKE LADING DEKT DE PAV-VLAG?

De Karel de Grote Hogeschool (KdG) van Antwerpen heeft in het kader van haar lerarenopleiding het opleidingsonderdeel Project Algemene Vakken (PAV). Dit komt erop neer dat jongeren, die zich geroepen voelen om zich speciaal voor te bereiden op een leraren-begeleidersopdracht in het beroepsonderwijs, hier een aangepaste opleiding kunnen volgen. In het kader van deze opleiding startte KdG op 26 januari 2006 met een Project Algemene Vakken Dienstverlening & Archief (PAVDA).

Naar aanleiding van de opening van dit PAVDA werd er wat nagekaart over beide - PAV en PAVDA - met de verantwoordelijke Ronny Smet. Wat houdt PAV eigenlijk in? Welke groeilijn of doorlopende lijn ligt erin vervat: van de eerste graad van het secundair onderwijs tot en met het tweedekansonderwijs (TKO)? Hoe verhoudt PAV zich ten overstaan van de vakoverschrijdende eindtermen (VOET-en) en hoe weerspiegelt zich dat in PAVDA? ¹

PAV op de KdG

PAV is op de KdG gegroeid vanuit de ervaringen opgedaan tijdens de stages in BSO en TSO en met de grootstedelijke problematiek op de achtergrond.

Met het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO) van de jaren zeventig was in de lerarenopleiding stilaan het besef gegroeid dat er wat fout zat met de stages van onze studenten. De stageplaatsen werden toen nog bij voorkeur gekozen in colleges en athenea (scholen met ASO-bovenbouw). Men speelde op veilig zowel voor de student als voor de stagebegeleider. Meer en meer begon men in te zien dat dit ook een nadelig effect had voor beiden. De studenten waren zeer slecht voorbereid op het beroepsonderwijs, waar de meeste beginners die van start gingen in een technische school, juist hun vuurdoop kregen. Maar ook de begeleiders kregen niet de kans om in voeling te komen met scholen die op zoek waren naar alternatieve leermethodes en werkvormen om minder gemotiveerde groepen weer actief bij het onderwijsgebeuren te betrekken.

Samen met de lerarenopleiding van Vorselaar heeft KdG dit probleem toen onderkend en aangepakt. Bij de aanvang ging het om PAV-modules. Alle studenten - en dit in tegenstelling tot nu - kregen een PAV-bad. PAV kwam toen vooral neer op vakkenintegratie en projectmatig werken. Soms werden er ook werkstukjes gemaakt. Centraal in dit alles stonden de stageplaatsen in BSO en TSO en de aandacht voor de grootstedelijke problematiek. Nu is PAV een apart opleidingsonderdeel geworden waarvoor zeer expliciet gekozen wordt.

Om de studenten de kans te bieden om een verantwoorde keuze te maken, worden bezoeken gebracht aan scholen die PAV toepassen. Wat de kandidaat-PAV'ers vooral aanspreekt is het feit dat er in PAV geen vaste leerplannen gevolgd worden. Voor sommigen speelt hier wellicht ook mee dat het niveau van vakkennis hier niet bepalend is. De meeste kandidaten worden echter vooral geboeid door de creativiteit en de inventiviteit die vereist wordt. Er zijn ook heel wat kandidaten die reeds in contact kwamen met PAV via een broer of zus in het beroepsonderwijs en dus weten welke effecten PAV op de leerlingen heeft. In ieder geval ligt de motivatie bij de kandidaten zeer hoog.



Nu, na tien jaar, is er al heel wat ervaring opgedaan. Er zijn duidelijk nieuwe accenten in de opleiding. Dit zowel intern als in het overleg en de samenwerking met de scholen waar de stages doorgaan. Er worden in de opleiding minder vakken aangeboden wat tot gevolg heeft dat er minder lesgegeven wordt. De vrijgekomen tijd gebruikt het lerarenkorps vooral voor de begeleiding van de kandidaten. Van de studenten wordt er meer zelfwerkzaamheid verwacht. Dit betekent meer persoonlijk studiewerk en meer aandacht voor de ontwikkeling van hun competentie op de werkvloer. Voor dit laatste krijgen ze ruimschoots de kans door intensief samen te werken met de stagescholen. De samenwerkende scholen nemen allerlei initiatieven waar de stagiairs bij betrokken worden onder meer in het kader van "Accent op Talent".

Zo hebben de studenten verleden werkjaar samengewerkt met TKO-Hoboken in voorbereiding op het invoeren van PAV in het Tweedekansonderwijs (TKO). In het derde en laatste jaar van de PAV-opleiding dienen studenten te bewijzen dat ze als groep zelfstandig een PAV-project kunnen concipiëren. De concrete vraag naar ondersteuning van het Tweedekansonderwijs Hoboken bood de gelegenheid om deze opdracht in een reële context in te passen. Het TKO Hoboken diende immers, conform de decretale richtlijnen, zijn curriculum voor algemene vakken in de basisvorming BSO3 om te turnen tot het PAV-concept. Om deze omschakeling vlotter te laten verlopen werkten de derdejaarsstudenten reeds een viertal thema's als pilootproject uit: politiek België, cultuur, gezondheid en bewust consumeren.

Deze samenwerking verliep erg intens. Het centrum werd meermaals door de studenten bezocht en er werd tijd gemaakt om te praten met leerlingen en leerkrachten. Tijdens het werkproces kreeg KdG op zijn buurt regelmatig bezoek van leerkrachten uit het TKO-Hoboken om de projecten tussentijds te evalueren en feedback te genereren.

Zowel studenten als de ankerpersonen uit het TKO waren erg positief over deze samenwerking en er werden reeds afspraken gemaakt om het project volgend jaar te herhalen.

Er is ook heel wat uitwisseling van expertise met de andere hogescholen. Zo wordt er tweemaal per jaar binnen de koepel expertise uitgewisseld. Bovendien wordt er ook met de pedagogische begeleiding van het secundair onderwijs tweemaal per jaar overleg gepleegd.

PAV en functioneel leren

De jaren negentig zijn zeer belangrijke jaren geweest voor het beroepsonderwijs. Deze onderwijsvorm is erin geslaagd om zich - verschillend van de andere onderwijsvormen - met eigen werkvormen te profileren. Met de leerplichtverlenging was de druk op deze onderwijsvorm zo hoog geworden dat er wat diende te gebeuren. Het had geen zin om nog langer abstract te blijven lesgeven.

Deze zeer heterogene BSO-leerlingengroep had toen en heeft ook nu nog wel wat gemeen. Deze leerlingen zijn niet geïnteresseerd in langer schoollopen, laat staan in verder studeren. Ze willen integendeel zo snel mogelijk aan de slag. Deze schoolmoeë leerlingen hebben dan ook geen boodschap aan de traditionele onderrichtvormen. Vooral de klassieke manier van lesgeven spreekt deze jongeren niet meer aan: programma's eenzijdig gericht op de kennisoverdracht, het kunstmatig opdelen van de kennis in van mekaar losstaande leerplannen, de leerstof geordend volgens de logica van het vak (lees: van een wetenschappelijke discipline waarnaar het vak verwijst), enz.

Het alternatief werd dan gezocht in het doorbreken van de vakgebondenheid. Het beroepsonderwijs heeft echter niet alleen goede stielmannen af te leveren. Die stielmannen moeten ook als burger kunnen functioneren. Een job hebben en die goed aankunnen is weliswaar één van de belangrijkste voorwaarden om zich als burger goed in zijn vel te voelen. Maar om - zowel in je job als in de maatschappij - goed te kunnen functioneren, heb je meer nodig dan enkel stielkennis en stielvaardigheden. Waar moeten die andere inhouden gezocht worden? Zo is men op zoek gegaan naar inhouden die relevant zijn voor de latere leef- en werkomgeving. Deze contextgebondenheid van de leersituatie wordt daarom als een zeer belangrijk kenmerk gezien van PAV.

Dit contextgebonden werken laat zich didactisch vertalen in projectmatig en geïntegreerd werken rond breed maatschappelijke en beroepsgerichte thema's. Het gaat dan niet langer om de maximale overdracht van theoretische kennis maar om het kunnen oplossen van problemen binnen voor hen levensechte situaties. Het PAV-register wordt dus ruimer opengetrokken naar functionele kennis en vaardigheden gekoppeld aan persoonlijke motivatie en teamspirit of eenvoudig gesteld naar de basiscompetenties van de leerlingen. Met andere woorden het accent in het onderrichtgebeuren verschuift van de kennisoverdracht naar de leerprocessen.²

De basiscompetenties als doorlopende lijn van PAV

PAV is een specifieke aanpak voor het BSO met uitlopers naar de eerste graad en naar het TKO. Het heeft dus een groot bereik: van prepubers over adolescenten tot volwassenen. PAV verschilt dan ook naar inhoud en vorm naargelang de doelgroep die gevisseerd wordt. Als doorlopende lijn gelden de basiscompetenties. Deze groeilijn moet zo gezien worden dat er bij de start in het secundair onderwijs meer gestructureerd les wordt gegeven om geleidelijk over te gaan - en zeker in het TKO - tot het begeleiden van een zelfsturend leerproces. Er blijven echter twee knelpunten: de eerste graad van het secundair onderwijs en het TKO. Deze beide niveaus zijn jonge PAV-toepassingsgebieden. Er is hier nog relatief weinig (eerste graad) tot geen (TKO) ervaring aanwezig.

Van bij de aanvang was PAV voor de eerste graad een twistpunt. Vooral in het vrij katholiek onderwijs opteerde men eerder voor de remediëring dan voor PAV. Als groot argument werd hiervoor aangehaald dat het ontwikkelen van vaardigheden een minimale kennis veronderstelt. Dit standpunt leeft nog in heel wat scholen. De voorstanders van PAV wijzen erop dat het remediëren, op deze leeftijd, zich niet leent tot veel klassikaal lesgeven en eerder moet gebeuren aan de hand van individuele handelingsplannen. Zeker als het remediëren niet gebeurt onder deskundige leiding wordt het snel gereduceerd tot reteaching (het wegwerken van leerhiaten door de leerstof voor de zoveelste maal opnieuw aan te bieden) met zeer dubieuze resultaten op halflange en lange termijn. Het functionele leer kader van PAV zou meer garantie inhouden voor blijvende leereffecten. Bovendien zou PAV ook meer flexibel zijn om te differentiëren naar werkvormen. KdG houdt zich in deze aangelegenheid bij het officiële standpunt van het net.

Een nieuw en vrij acuut probleem ligt aan de andere kant van de lijn, nl. het TKO. Bij decreet zijn hier ook de eindtermen-PAV van toepassing. De doelgroep van het TKO is de groep van voortijdige schoolverlaters, adolescenten die noch diploma noch kwalificatie hebben gehaald in het leerplichtonderwijs. Ondanks het feit dat de leerplicht de ambitie had dit fenomeen van voortijdige schoolverlaters weg te werken, blijft dit fenomeen overeind. Dat deze cursisten een vrij heterogene groep vormen, wordt wel bewezen door de ambitie binnen deze groep volwassenen. Heel wat onder hen - en voornamelijk zij die eerder ASO gevolgd hebben - ambiëren hoger onderwijs en kiezen heel pragmatisch voor het programma BSO, kantoorverkoop. Met het beëindigen van het programma van het derde leerjaar van de derde graad, verwerven ze op een snelle en zekere wijze het diploma van het secundair onderwijs.

Tot hier geen probleem maar in confrontatie met het PAV-aanbod in hun programma hebben de cursisten blijkbaar wel een probleem. Het is een merkwaardig fenomeen: in het verleden zijn ze gesneuveld op de vakkenlogica en nu voelen ze zich niet zeker met PAV omdat ze de vakkenlogica missen. PAV komt hen te vrijblijvend over. "We komen terug om een diploma te behalen en niet om een bezigheidstherapie te volgen" is een veelgehoorde opmerking. Gefixeerd op het leerstofgericht werken, vatten ze niet meteen dat PAV andere leerstijlen aanspreekt. Ze zijn zo geconditioneerd en afhankelijk gemaakt van een gestructureerde leerstof dat ze zich onzeker voelen in confrontatie met het functioneel leren van PAV.³

PAV-bundels en VOET-projecten: het tweesporenbeleid van PAVDA

Werken met PAV vraagt een heel andere instelling van de leerling/cursist dan het lesvolgen bij het traditionele lesgeven. Binnen PAV gaat het in de eerste plaats om de leerprocessen en niet om de systematiek van het vak. Dit wil echter niet zeggen dat de lessen geen inhoud zouden hebben. De beide aspecten van de PAV-

leersituatie, het begeleiden van de leerprocessen bij de leerling en het werken met contextgebonden inhouden, maken dat PAV van de leerkracht ook een totaal andere instelling vraagt. De leerkracht is de leerkracht-begeleider en in functie van dat begeleiden van het leerproces heeft hij keuzes te maken naar inhoud en werkvormen.

Binnen PAV ligt de leerstof niet definitief vast en is ze ook niet geordend volgens de logica van een vak. M.a.w. PAV is geen vak en er is dan ook geen leerplan en er zijn geen handboeken. Hier schuilt het grote gevaar voor de PAV-leerkracht. Als de leerkracht voortdurend nieuw materiaal moet opsporen en ontwikkelen dan kan hij wel eens in tijdnood komen. Op langere termijn kan hij hierdoor ontmoedigd worden omdat hij het gevoel krijgt te veel energie te steken in de middelen. Dit gevaar is des te groter naarmate PAV meer gestructureerd moet verlopen en vooral dan in de lagere leerjaren en bij structuurafhankelijke leerlingen of cursisten. Om tegemoet te komen aan deze materiële nood van de PAV'er heeft KdG het initiatief genomen om een dienstverlening en archief op te starten.

Wat wordt er verstaan onder "dienstverlening"?

PAVDA staat in voor de service aan scholen op het vlak van projectmatig werken. Zowel individuele leraren als onderwijsinstellingen kunnen beroep doen op de expertise van PAVDA. KdG wil hierdoor impliciet de samenwerkingsverbanden tussen de hogeschool en de partnerscholen verstevigen en de ervaringskansen van de studenten in de opleiding vergroten.

Wat wordt er verstaan onder "archief"?

PAVDA biedt een selectie aan van thematisch geordende documentatie, zoals die door studenten vanaf 1997 werd verzameld en een voorraad PAV-bundels en VOET-projecten, aangemaakt voor diverse doelgroepen. Dit archief kan ter plaatse geraadpleegd worden. Er staan ook computers met internet ter beschikking. Om het bestand niet te verarmen, wordt er in principe niet ontleend. Kopiëren kan wel.

PAVDA kan bezocht worden op dinsdag- en woensdagmiddag van 13 tot 17 u - lokaal 3.02

Karel de Grote - Hogeschool,
departement lerarenopleiding
Pothoekstraat 125
2060 Antwerpen

Bijkomende info i.v.m. PAV: ronny.smet@kdg.be of
tel 03 217 42 36
Bijkomende info i.v.m. VOET:
serge.coppens@kdg.be

PAV-bundels en VOET-projecten

PAV en VOET-en (vakoverschrijdende eindtermen) hebben dit gemeen dat ze niet vakgebonden zijn. Het grote verschil tussen beide bestaat erin dat PAV in eerste instantie geldt voor leersituaties waarin voornamelijk met algemene kennisinhouden wordt gewerkt en dat VOET staat voor leersituaties waarin vooral attitudes aan bod komen. Indien er in VOET-en ook met kennisinhouden wordt gewerkt, hebben deze voornamelijk betrekking op wereldoriëntatie. Bovendien gelden de VOET-en voor het hele leerplichtonderwijs, nl. de A-stroom van de eerste graad en de vier onderwijsvormen (ASO, BSO, KSO en TSO); PAV daarentegen is een exclusieve BSO-aan gelegenheid.

De leerkrachten, die thematisch willen werken rond een VOET-item, hebben dan ook een andere hulpvraag naar PAVDA dan PAV'ers. Het thematisch werken in VOET-context in het BSO verschilt fundamenteel van het thematisch werken buiten PAV. Binnen PAV is een thema een middel en geen doel op zich omdat de thema's niet op zich staan maar een ordeningskader vormen voor de algemene kennisinhouden van PAV. De VOET-en kunnen bovendien in het BSO, dank zij PAV, meer flexibel en frequenter geïntegreerd worden in de algemene kennisinhouden dan in de andere onderwijsvormen waar thematische werken eerder uitzonderlijk en los van de klassieke vakken wordt toegepast.

Ook de omvang van de thema's verschillen naargelang ze al dan niet in PAV geïntegreerd zijn. VOET-thema's buiten PAV zijn in tijd beperkt en staan los van de vakeindtermen. Toch ziet het PAVDA een evolutie ten goede i.v.m. de VOET-thema's. Niet alleen neemt de vraag toe maar er wordt ook steeds meer klas- en leerjaar doorbrekend gewerkt en zelfs dagoverschrijdend.⁴

“PAV als vakkenintegratie of als werkvorm” of “PAV als werkvorm of als visie op het leerproces”?

Op de werkvloer zelf blijven de meningen verschillen. Er zijn scholen die de klemtoon leggen op de vakkenintegratie en deze zelfs beperken tot de vakken ‘aardrijkskunde’ en ‘geschiedenis’. Ze geven deze vakken dan onder de benaming ‘maatschappelijke vorming’ of kort, MAVO. Voor andere scholen betekent PAV een specifieke werkvorm.

Maar ook de visie op PAV als werkvorm verschilt nogal eens. Er zijn leerkrachten die de klemtoon leggen op levens nabije en voor de leerlingen herkenbare situaties en andere gaan het zoeken in het ervaringsgericht werken. De ene legt meer de klemtoon op de aard van de leerstof; de andere op de begeleiding van de leerprocessen of het ‘kennen, het ‘kunnen’ en het ‘zijn’ van de leerlingen. Veel hiervan is ook afhanke-

lijk van de leerlingenkenmerken en van de schoolkenmerken. Als je te maken krijgt met leerlingen/cursisten die meer structuur nodig hebben zal je PAV anders vorm moeten geven dan wanneer je leerlingen/cursisten voor je hebt die zelf al heel wat initiatieven kunnen nemen. Het zal evenzeer afhankelijk zijn van de visie van de school. Ziet de school een groeilijn van gestructureerd leren naar zelfsturend leren of niet? Ziet de school deze groeilijn als één groeilijn ongeacht welk studieonderdeel of verschillend naargelang de leerlingenkenmerken van een studieonderdeel?

Intussen zijn er de deskundigen die zich meer en meer vragen beginnen te stellen over de benaming PAV. Is deze benaming niet achterhaald nu men de functionele geletterdheid - zoals deze trouwens ook terug te vinden is in de eindtermen - als doorlopende lijn begint te onderkennen. PAV heeft niet zo veel meer te maken met projectonderwijs, waar staat de ‘P’ dan voor? En wat te denken van de verouderde term ‘algemene vakken’, waar staat de ‘AV’ eigenlijk voor? Gaat het in PAV niet eerder om een nieuw concept voor een “minimale basisvorming” in het kader van levenslang en levensbreed leren (LLL)?

Ja, welke lading dekt de PAV-vlag? Het hoger onderwijs en meer bepaald de lerarenopleiding heeft PAV ontdekt en maakt er werk van. Wanneer volgt de universiteit - en dan liefst interdepartementaal - met meer studiewerk over deze materie?

Jan TALLON
Molenstraat, 97
3010 Leuven

NOTEN

¹ De voetnota's zijn bedoeld als achtergrondinformatie voor de PAV-leek. Ze zijn niet rechtstreeks aan bod gekomen in het gesprek.

² Het kan niet anders of dit nieuw BSO-profiel is ook terug te vinden in de eindtermen. Heel wat PAV'ers hebben immers zowel aan het voorontwerp (DVO-fase) - als aan het voorstel voor decreet (Vlor-fase) meegewerkt. De rode draad doorheen de PAV-eindtermen is dan ook de functionele geletterdheid samen met problemen kunnen oplossen en teamwork. Hoe die vakkenlogica gelost wordt in de PAV-eindtermen is het best te merken in de derde graad. In de leerplannen van de derde graad is er geen sprake van rekenen, laat staan van wiskunde. In het kader van de geletterdheid werden er wel eindtermen geformuleerd voor “functionele kwantitatieve geletterdheid”.

³ Meer info over deze competenties voor de TKO-cursisten, zoals vastgelegd in het DVO-voorstel, dat voorgelegd is voor advies aan de Vlor, vind je op: www.ond.vlaanderen.be/dvo/volwassenen/inhouden/sosp/algemenevorming/ONT_AO%20AV%20015_2005januari.pdf

⁴ De andere onderwijsvormen komen zo stilaan in de pioniersfase van PAV terecht. PAV heeft in de jaren tachtig als voorloper het projectonderwijs gehad. Coloma-Mechelen heeft hier een voortrekkersrol vervuld onder de leiding van Mevr. Marie-Jeanne Sente en met de steun van Mère Hildegard. Iedere beroepsafdeling had een langlopend project dat rond een vaste datum werd afgesloten met een publieke presentatie of openbaar.



DREMPELS NAAR PARTICIPATIE IN LOKALE VERENIGINGEN

1. Een onderzoek naar de toegankelijkheid van het reguliere verenigingsleven bij kansarmen

We horen her en der: "Participatie is een recht", "Participatie is een weg naar sociale en culturele ontplooiing". Participatie wordt al lang expliciet geformuleerd in beleidsnota's, in statuten van organisaties, bij culturele evenementen en als aandachtspunt bij tal van initiatieven. Dit groeiend bewustzijn maken de drempels naar participatie voor een kansarm individu echter niet minder groot. Om tal van redenen komen kansarmen niet in contact met een vereniging, haken ze af of komen ze vaak niet tot (volwaardig) lidmaatschap. Vanuit deze vaststelling gaf het OCMW van Mol in september 2004 aan de onderzoeksgroep van het departement Sociaal Werk van de Katholieke Hogeschool Kempen de opdracht om te onderzoeken wat het beleid, wat lokale verenigingen en wat kansarmen kunnen doen om te komen tot *volwaardige* participatie in de bestaande jeugd- en sportverenigingen of andere socioculturele organisaties van Mol, een gemeente in de Antwerpse Kempen.

Het veldwerk van dit onderzoek vond plaats in het voorjaar van 2005 en bestond uit een semi-gestructureerde bevraging van zeven focusgroepen, waarvan vier met kansarmen en drie met verenigingen. Deze gesprekken werden digitaal opgenomen, woordelijk uitgetypt, gecodeerd en geanalyseerd. De resultaten werden in juni 2005 gepresenteerd. Uit dit onderzoek vloeide in het najaar van 2005 een boek voort dat de resultaten veralgemeent en de aanbevelingen van het onderzoeksrapport breed toepasbaar maakt (Lievens, 2005).

In dit artikel zullen we slechts die aspecten van het onderzoek uitlichten die betrekking hebben op *maatschappelijk kwetsbare jongeren*. Hoewel het onderzoek niet expliciet gericht was op jongeren, geven heel wat onderzoeksresultaten de dynamiek weer van subtiele uitsluitingsmechanismen die ook voor kansarme jongeren van toepassing zijn. *Kansarme jongeren* omdat hun ouders laagopgeleid, langdurig werkloos, leefloongerechtigd of migrant zijn. Recent onderzoek (o.a. Smits, 2005) toont aan dat deze jongeren eveneens minder participeren in jeugdbewegingen, dat ze minder lid zijn van sportverenigingen en minder deelnemen aan culturele vrijetijdsbestedingen. Voor hen is het lokale verenigingsleven dus minder toegankelijk. En dit is jammer want sociologen weten al lang dat personen die participeren verdraagzamer zijn, meer democratische burgerzin aan de dag leggen, beschikken over een breder wereldbeeld, meer vertrouwen hebben in de mensheid en meer

zelfvertrouwen uitstralen. Je kan stellen dat een samenleving waarin meer geparticipeerd wordt, ook een kwaliteitsvollere samenleving is. Om sociaal wenselijke houdingen en verdraagzaamheid te bevorderen komt het er dus op aan de drempels naar het lokale verenigingsleven weg te werken.

2. Samen op stap, naar lidmaatschap

Participatie in het verenigingsleven is niet zozeer een product, een statische situatie van een persoon of groep die participeert. Het is een dynamisch proces van groeien in betrokkenheid bij een bepaalde vereniging. Het onderzoeksopzet ging uit van het feit dat er verschillende stappen moeten gezet worden in het participatieproces (zie tabel). Lidmaatschap start dan bij interesse tonen (door informatie te vragen) en kan gaan tot het effectief mee trekken en vormgeven van de vereniging waarin men participeert. Uiteraard is de indeling van deze stappen arbitrair. De stappen vloeien in de praktijk in elkaar over en participatie is evenmin een lineair proces. Er kunnen stappen overgeslagen worden of men kan teruggaan naar een vorige stap. Bij iedere stap treden er specifieke drempels op voor zowel de vereniging als voor kansarmen.

We geven een voorbeeld. Indien jeugdbeweging X onvoldoende of via een slecht kanaal communiceert naar jongeren in het BLO, het (deeltijds)beroepsonderwijs of het BSO over haar activiteiten, zal ze weinig nieuwe leden uit deze bevolkingsgroep aantrekken. Tegelijk is het zo dat jongeren in het (deeltijds)beroepsonderwijs weinig informatiekanalen ter beschikking hebben en hierdoor niet op de hoogte zijn van een bepaald aanbod. Om deze reden zijn we ervan uitgegaan dat verenigingen stappen moeten zetten naar kansarmen en kansarmen stappen moeten zetten naar de vereniging (zie tabel).

3. Drempels naar participatie

Participatie werd dus opgevat als een dynamisch interactieproces van meer en meer betrokken worden, betrokken zijn en betrokken blijven van individuele leden in een vereniging. De vereniging en de kansarmen zetten hierbij op verschillende momenten van het lidwordingsproces stappen naar elkaar toe. De mate waarin deze stappen effectief gezet kunnen worden is afhankelijk van de drempels die beiden ervaren. De kansarmen formuleerden volgende drempels:

- Psychologische drempels: kansarmen hebben een zekere angst om niet te worden aanvaard of om op te vallen tussen de andere leden. Zich thuis voelen in de groep en niet minderwaardig behandeld of bekeken worden, zijn voor hen belangrijke verwachtingen. Kansarmen wensen gastvrij en gelijkwaardig ontvangen te worden.
- Culturele drempels: de waarden, normen en overtuigingen van kansarmen sluiten niet aan bij de cultuur van zich verenigen, zich engageren of deelnemen aan het bestuur. Verwachtingen van verenigingen zoals op tijd komen en regelmatig deelnemen kunnen dan een drempel vormen voor gezinnen die een minder gestructureerd leven leiden.
- Financiële drempels: (onzekerheid over) de kostprijs van het lidgeld, van verplaatsingen of van het nodige materiaal vormen een hindernis. Ook verborgen of impliciete kosten zoals de verwachting om loten te verkopen, een doktersbriefje binnen te brengen bij ziekte of een pot te leggen als men samen iets drinkt vormen een drempel voor kansarmen.
- Inhoudelijke drempels: activiteiten die niet aansluiten bij hun interesse, de sportieve rol die men niet (meer) mag opnemen of het gebrek aan waardering voor hun engagement kunnen drempels vormen tot (verder) lidmaatschap. Kansarmen wensen kansen te krijgen om zich te ontplooien, om zich te ontspannen of om hun hobby uit te oefenen maar vinden dat het inhoudelijke aanbod van de vereniging onvoldoende deze behoefte bevredigt waardoor duurzame participatie uitblijft.
- Sociale drempels: het groepsklimaat in de vereniging kan onvriendelijk zijn voor kansarmen zodat zij moeilijkheden ervaren bij het participeren. Voor hen vormen het sociale cement (geen klikjes, noch uitsluiting), duidelijke communicatie, gelijkwaardigheid en ongedwongen interactie noodzakelijke voorwaarden om geen drempels te ervaren.
- Praktische en toevallige drempels: de bereikbaarheid van de activiteiten, het moment waarop de vereniging samenkomt of de tijd die men heeft om deel te nemen worden door kansarmen genoemd als drempel.

Deze drempels staan los van de fase in het lidwordingsproces en kunnen op elk moment op de voorgrond treden. Het zijn subtiele uitsluitingsmechanismen die maken dat een kansarme de vereniging niet vindt en de vereniging er niet in slaagt om kwetsbare jongeren te betrekken.

4. Drempels naar participatie wegwerken

Bij elke stap in het participatieproces (zie tabel) bespreken we vaststellingen uit het onderzoek. We zullen nagaan welke acties er door verenigingen kunnen worden ondernomen om hun toegankelijkheid voor maatschappelijk kwetsbare jongeren te verhogen.

4.1. Informatieverspreiding: de bereikbaarheid van kansarme jongeren

Vaststelling: nieuwe media (internet, sms) zijn goede manieren om kansarme jongeren te bereiken. Maatschappelijk kwetsbare jongeren (uitzondering migranten?) kunnen via het internet uitstekend geïnformeerd worden over het aanbod van een vereniging. Dit informeren van potentiële leden gebeurt het best via lokale portaalsites (bv. www.vrijetijd.gemeentemol.be) die een goede (navigatie)structuur bieden, interactief zijn, korte zinnen en een verstaanbare inhoud hebben. Door bij deze jongeren het mailadres, hun msn-gegevens of hun gsm-nummer (via vrienden) op te vragen, kan een vereniging ook deze kanalen gebruiken om hen te contacteren. Contacten via nieuwe media dient men te zien als aanvulling op face to face contacten met deze jongeren in hun natuurlijke omgeving en te laten verlopen via hun bestaande relationele netwerken.

4.2. Informatieverwerking: imago van de vereniging

Vaststelling: kansarme jongeren vinden het belangrijk vooraf geïnformeerd te worden over de kosten verbonden aan lidmaatschap. Onzekerheid of onduidelijkheid over financiële aspecten doet kansarme jongeren afhaken en het kan hen verplichten om zichzelf te identificeren als kansarm op het moment dat ze zelf extra informatie moeten opvragen. Verenigingen moeten dus steeds alle kosten (verplaatsingen, uniformen) of verplichtingen (doktersattest, consumpties, verkoop van tombolaloten of kaarten van de fuif) duidelijk vermelden. Verenigingen dienen bij zichzelf een gewetensonderzoek te doen over de noodzaak van deze kosten. Hoe kunnen ze vermeden worden door jongeren met een moeilijke financiële achtergrond? Indien een vereniging reducties geeft, moeten deze ook eenduidig en transparant worden gecommuniceerd. We raden verenigingen

Stappen van kansarmen naar de vereniging	Te zetten stap in het lidwordingsproces	Stappen van de vereniging naar kansarmen
Interesse tonen, informatie vragen/zoeken,...	1. Informatieverspreiding over een vereniging ↓ ↑	Communicatiekanaal, inhoud en taalgebruik aanpassen,...
Een positief beeld vormen van de vereniging, vooronderstellingen laten vallen,...	2. Informatieverwerking, kennis over en imago van de vereniging ↓ ↑	Kiezen voor openheid, bereidheid tonen om aanbod en identiteit af te stemmen, ...
Deelnemen, de stap zetten, bewogen worden, (m.a.w. de sociale, fysieke en mentale afstand overbruggen)...	3. Eerste kennismaking met vereniging of activiteit ↓ ↑	Activiteiten organiseren, uitnodigen tot deelname, warm onthalen en contacten met andere leden bevorderen...
Aangesproken worden door een bepaald aanbod,...	4. Onregelmatig deelnemen Ongebonden lidmaatschap ↓ ↑	Voorwaarden tot deelname versoepelen, ...
Zich betrokken/thuis voelen, een identiteit opbouwen, agenda afstemmen,...	5. Lid worden en lid blijven Volwaardig lidmaatschap ↓	Integreren, omgaan met verschillen, flexibel naar oplossingen zoeken,...
Zichzelf engageren, afspraken nakomen,...	6. Actief lid zijn, Geëngageerd lidmaatschap ↓ ↑	Middelen ter beschikking stellen, afstemmen,...
Zichzelf uiten, strategische keuzes maken,...	7. Bestuurslid zijn, Volwaardig participeren	Doelen en structuur mee laten bepalen,...

aan ook de baten van bepaalde kosten te vermelden (verzekering, materiaal,...) en de concrete bedoeling van verplichtingen voldoende duidelijk te maken. Wanneer we kijken naar jongeren die afhaken in sportverenigingen, heeft dit juist te maken met onduidelijkheid over deze verwachtingen (verplicht naar de training te komen om deel te nemen aan de competitie). Zo dient een sportvereniging in haar rekruteringsinformatie duidelijk het niveau te vermelden. Gaat het over initiatie, recreatie of competitie?

4.3. Aangename kennismaking?

Vaststelling: kansarme jongeren hebben nood aan tijd om te acclimatiseren tijdens het eerste contact met de vereniging. Dit is anders dan de ouders van deze jongeren, zij uit de wens om zelf aangesproken te worden tijdens een kennismaking. Naast een gastvrije en gelijkwaardige ontvangst, vertellen kwetsbare jongeren dat ze wensen aanvaard te worden zoals ze zijn om zich thuis te kunnen voelen in de vereniging. In het onderzoek stelden we dan ook vast dat gevoelens van onzekerheid en minderwaardigheid één van de grootste drempels vormen tijdens een kennismakingsactiviteit. We raden verenigingen dan ook aan om te wachten met situaties waarbij de maatschappelijk kwetsbare jongeren zich moeten identificeren als kansarm (bv. huisbezoek). Het organiseren van een laagdrempelige kennismakings- of rekruteringsactiviteit biedt het voordeel dat men niet als individu in een bestaande groep wordt geworpen. Maar ook dan moeten verenigingen voorzichtig zijn met vragen zoals: "*Vertel eens wat je studeert en waar je woont...*". Een goede gewoonte van verenigingen is om een regulier lid de verwelkoming van het nieuwe lid als expliciete taak te laten opnemen. Een alternatief is het werken met een meter-en peterschap. Belangrijk aandachtspunt hierbij is dat men deze taak naar de andere leden toe niet motiveert vanuit de noodzaak om kansarmen een plaats te geven in de vereniging maar vanuit hun verdienste overweg te kunnen met nieuwe leden of vanuit het belang voor de vereniging om nieuwe leden warm te onthalen en te integreren.

4.4. Onregelmatig deelnemen

Sommige jongeren betalen lidgeld maar komen slechts sporadisch of nooit opdagen. Andere jongeren zijn geen echt lid, maar nemen min of meer regelmatig deel aan activiteiten.

Eerste vaststelling: kansarme jongeren hebben het moeilijk om op regelmatig basis deel te nemen aan de activiteiten. Vertegenwoordigers van verenigingen zeggen dat zelfs wanneer het lidgeld werd betaald, de ouders hiervoor onvoldoende structuur bieden of discipline aan de dag leggen om jongeren te stimuleren regelmatig te komen. Een vereniging kan deze structuur zelf bieden door regelmatig aan (onverwachte) activiteiten te herinneren, een activiteitenkalender mee te geven, een herinneringsbriefje rond te dragen of aan een lid dat in de buurt woont te vragen om het ongebonden lid te gaan oppikken (*to re-member*). Tegelijk is dit samen-naar-de-activiteit-gaan ook een stimulans. Een alternatieve oplossing is een paradigmawissel. Momenteel beklemtonen veel verenigingen in hun werking het regelmatig deelnemen heel erg. Leden die niet voldoende deelnemen zijn geen goede leden en aangezien dit bij kansarme jongeren nogal eens voorkomt, worden ze opgescheept met een schuldgevoel. Wanneer verenigingen de druk om te komen wegnemen, zal dit motiverend werken en misschien zorgen voor een grotere deelname op lange termijn. Dit is vaak het geval bij laagdrempelige initiatieven zoals een speelpleinwerking of een Grabbelpas/Swap. 'Je hebt wat gemist!' wordt dan de invalshoek in plaats van 'Waarom ben je niet komen opdagen?'. De stap die een ver-

eniging hierbij makkelijk kan zetten is een ledenprijs aanbieden voor halftijds lidmaatschap (bv. ook bij co-ouderschap waarbij jongeren maar om de week in de buurt wonen) of bijvoorbeeld een systeem van een 10-beurtenkaart uitwerken. Als laatste aanbeveling kunnen we stellen dat praten werkt. De zin: 'Ik stop ermee' niet zomaar aanvaarden en luisteren naar dieperliggende oorzaken.

Tweede vaststelling: op het moment dat het lidgeld betaald is, geven maatschappelijk kwetsbare jongeren vooral psychosociale drempels aan die duurzame participatie in de weg staan. De manier van handelen (de cultuur) van de andere leden beïnvloedt hun deelname. Zich aanvaard voelen en bij de groep horen is voor ieder mens erg belangrijk, dus zeker voor deze jongeren. Wanneer een lid zich afvraagt: 'Ga ik bij de groep horen?' 'Gaan ze mij niet uitlachen?' of 'Kijken ze naar mij?', dan is het sociale cement vaak te klein om het lid te motiveren tot regelmatige deelname. Dit betekent dat een vereniging houdingen die het sociale cement versterken expliciet moet verwachten van haar leden. M.a.w. leefregels of visieteksten rond openheid, respect, rechtvaardigheid, een pest-actieplan,... zijn nodig. Uitsluiting door andere jongeren niet aanvaarden en als leiding of bestuur hierover in dialoog gaan met de andere leden zijn erg belangrijk. Uit het onderzoek blijkt dat vooral verplichtingen die geassocieerd worden met het schools milieu (regels zoals toestemming vragen, verplicht inschrijven, vaste uren, enz.) het afhaken van jongeren bevordert. Inspraak in activiteiten en een vriendschappelijke, gelijkwaardige band met het bestuur of de leiding daarentegen werken regelmatig deelnemen in de hand. Een vereniging dient een associatie met één bepaalde muziekstijl of een bepaald uitgangsmilieu te vermijden. Indien een dominante groep van haar leden eenzelfde smaak heeft, kan dit andere of potentiële leden afstoten. Zo is bijvoorbeeld geweten dat jongeren uit het technisch en beroepsonderwijs (kansarmen?) eerder een voorkeur voor dansmuziek hebben terwijl jongeren die lid zijn van een jeugdwerk- en culturele vereniging eerder een voorkeur hebben voor rootsmuziek en harde muziek (Smits, 2005). Een vereniging zou erover moeten waken dat dit geen kloof kan vormen tussen haar leden.

4.5. Lid worden: moet ik dan een cent betalen ja of nee?

Vaststelling: open communicatie binnen de leiding over een gezin in financiële moeilijkheden is niet de beste oplossing. De afspraken die er in het bestuur worden vastgelegd (rond bijvoorbeeld verlaging van het kampgeld) zijn soms onvoldoende flexibel naar individuele problemen. Het uitvoerig bespreken van de achtergrondsituatie is niet altijd respectvol naar kwetsbare jongeren die problemen vaak als hun privacy beschouwen. Regelingen die voortvloeien uit open communicatie kunnen soms kwetsend of stigmatiserend zijn. Daarom is het goed om algemene regelingen (bv. halftijds lidmaatschap) los en flexibel toe te passen. Een betere oplossing is onzichtbare flexibiliteit bij zelfselectie. Met het principe van de 'onzichtbare flexibiliteit' bedoelen we dat de vereniging aan haar leden communiceert dat het lidgeld kan aangepast worden aan de gezinssituatie en dat men hierover altijd inlichtingen kan vragen bij één verantwoordelijke vertrouwenspersoon. Binnen de vereniging hoeft deze persoon geen verantwoording af te leggen aan andere bestuursleden over zijn beslissingen over de betalingsmodaliteiten van het lidgeld. Hierbij wordt een faire algemene regel uitgewerkt (bijvoorbeeld door aan de hand van objectieve criteria bedragen af te spreken voor leefloongerechtigden, langdurig werklozen,...) waarbij men garandeert dat andere leden niet op de hoogte worden gebracht over op wie deze regel van toepassing is. Deze onzichtbare flexibiliteit kan de drempel om een regeling te treffen ver-

lagen, maar een kansarme jongere moet wel zelf naar de vereniging toestappen met zijn vraag (zelfselectie). Indien bijvoorbeeld het OCMW in stilte de gezinssituatie van de leefloongerechtigde bekendmaakt aan de vertrouwenspersoon in de vereniging, dan verkleint dit de kans op uitsluiting. Echter, wanneer een activiteit of lidmaatschap gratis wordt, verliest het zijn waarde. Kansarmen willen niet dat andere mensen voor hen betalen.

4.6. Geëngageerd lidmaatschap

Vaststelling: voor kwetsbare jongeren is engagement in een vereniging vaak een aanleiding om te stoppen. Eens men de stap zet om mee de kar te trekken, vergroot de kans op afhaken. De mate waarin er overleg is rond de invulling van de taakinhoud en inspraak over de algemene organisatie van het engagement is een belangrijke variabele die de mate van voldoening uit het engagement bepaalt. Inspraak en overleg garanderen bovendien een afstemming van de draaglast op de draagkracht van de kwetsbare jongeren. In de eerste plaats moet een vereniging dus zorgen voor maatwerk. Stem het engagement af op wat de jongere kan en wil doen. Nieuwe mensen, betekent dus nieuwe taken. Beperk het engagement in tijd en begrens de taak. Maak duidelijk wat nog wel verwacht wordt, en wat niet meer. In het bijzonder met laagopgeleide jongeren is het belangrijk te werken met kleine, concrete taken die haalbaar en realistisch zijn. Maak hierbij ruimte voor een leerervaring. Neem tijd om de taak uit te leggen, ze voor te doen en de taak eigen te maken. Samen doen en samen zoeken naar een gepaste werkwijze is erg belangrijk. Laat deze leerervaring plezierig zijn en geef ruimte om te experimenteren en te mislukken. Respecteer en motiveer iedere bijdrage met een expliciete waardering. Een kaartje of klein cadeautje vlak na de inspanning doen wonderen. Begin elk engagement met een verantwoording. Dit is een uitleg die zegt waarom de gevraagde inspanning noodzakelijk is voor de (doelen van de) vereniging. Sluit elk engagement af met erkenning van het resultaat en wijs op het belang van de taak voor de vereniging.

4.7. Volwaardige participatie

Vaststelling: kennis en specifieke vaardigheden vormen een belangrijke drempel voor kansarme jongeren om lid te worden van de leiding of om volwaardig te participeren in het bestuur. Kansarmen participeren meer en makkelijker op het operationele, praktische niveau van besluitvorming. Vanuit hun cultuur hebben ze minder de neiging om op organisatorisch (structuur van de vereniging) vlak mee te beslissen. Nadenken over strategische keuzes van een vereniging en op dit niveau invloed hebben, is allicht een bijzonder hoge drempel (zie ook: Van den Eeckhout, 1999). Indien een vereniging kiest om kansarme jongeren volwaardig te laten participeren, is bewustwording, motivatie, begeleiding, opvoeding en geduld noodzakelijk. Volwaardig participeren is een nieuwe rol waaraan kansarme jongeren moeten wennen en die ze moeten aanleren. Bij het betrekken van kansarme jongeren in het bestuur, dient men zowel een algemene vraag ("Onze club is op zoek naar een materiaalverantwoordelijke") te stellen als een specifieke ("We denken dat jij een schitterende materiaalverantwoordelijke zou zijn, heb je geen zin om je kandidaat te stellen"). Hierbij is het belangrijk dat de inhoud van de functie voldoende duidelijk wordt gemaakt en afgebakend. Een afbakening in tijd is noodzakelijk om te garanderen dat het gaat om een bestuur tussen, voor en onder leden. Uiteraard is een openheid rond beslissingen en transparantie in budgetten (door een jaarverslag) vanzelfsprekend.

5. Hoe lang is de weg naar volwaardige participatie?

Dit artikel suggereert enkele methodieken om de toegankelijkheid van het verenigingsleven te verhogen voor kwetsbare jongeren. De studie die aan de basis ligt van deze aanbevelingen geeft slechts in beperkte mate informatie over kwetsbare jongeren en was te klein van omvang om definitieve uitspraken te doen rond de toegankelijkheid van verenigingen. Verder onderzoek zal moeten uitmaken of ieder van bovenstaande suggesties even succesvol zijn. Toch tracht dit artikel inspiratie te leveren om ondanks dit beperkt zicht drempelverlagend te werken voor kansarme jongeren.

De waarde van het bevorderen van participatie ligt naast de meerwaarde die het kan bieden voor het individu ook in haar preventieve karakter. Door kwetsbare jongeren te laten deelnemen aan het verenigingsleven integreren we hen niet alleen in de maatschappij maar beschermen we de maatschappij tegelijk tegen onverdraagzaamheid, wantrouwen en geweld. Volwaardige participatie kan een antwoord bieden voor kwetsbare en zoekende jongeren. Kan bieden, want niemand kan eenvoudige en pasklare oplossingen bieden voor maatschappelijke problemen. Dus, ja de weg is nog lang.

Pieter LIEVENS
Kwakkelberg 75
2440 Geel
pieter.lievens@khk.be

Het boek "Drempels naar participatie in lokale verenigingen" brengt in kaart welke moeilijkheden kansarmen ondervinden om volwaardig lid te worden of hun inbreng te doen in het bestuur van een vereniging. Tegelijk komen in het boek verenigingen aan het woord over de moeilijkheden die zij ondervinden bij het betrekken van kansengroepen.

Daarnaast bevat deze publicatie tal van heldere beleidsaanbevelingen op lokaal niveau, formuleert het concrete suggesties voor verenigingen inzake toegankelijkheid, engagement van leden en het betrekken van jongeren. Het boek geeft ook aanbevelingen voor kansarmen bij deelname aan het reguliere verenigingsleven.

Wenst u het boek (143 blz., 20 €, verzending inbegrepen) te bestellen, gelieve dan contact op te nemen met Pieter Lievens, pieter.lievens@khk.be of: 014 56 23 10

Bibliografie

- LIEVENS P. Drempels naar participatie in lokale verenigingen, een onderzoek naar drempels die kansarmen ervaren bij deelname aan het reguliere verenigingsleven, Geel, OSW, 2005.
- SMITS W., Maatschappelijke participatie van jongeren. In PELLERIAUX, K., Beter samen? Denk- en doepistes voor een toegankelijk jeugdwerk in Vlaanderen, Brussel en Wallonië. Leuven/Voorburg, Acco, 2005.
- VAN DEN EECKHAUT G. Verenigingen waarin armen het woord hebben, Over participatie van armen aan het beleid in hun eigen organisatie. In BRODALA, J., CUYVERS, G. en VAN DEN EECKHAUT, G., Kanttekeningen, Bouwen aan kansen op recht en toegang. Leuven/Apeldoorn, Garant, 1999.

ONDERWIJS AAN GEDETINEERDEN

Integratie of uitsluiting?

De aanleiding voor het artikel is een rondetafel over onderwijs aan gedetineerden, die op 17 november 2005 plaats vond en het verschijnen van "Van crisis naar kans: een handreiking voor de organisatie en de coördinatie van het onderwijs aan gedetineerden", een webpublicatie van het Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basis-educatie ¹

Het nieuwe gerechtsgebouw in Antwerpen staat symbool voor een "nieuwe justitie". De burger komt zijn recht halen in een ruime en heldere bovenverdieping, en de magistratuur heeft haar bureaus op het gelijkvloers, in overeenstemming met haar dienende rol. Er is ook plaats voorzien voor gedetineerden. Die wachten op hun proces in cellen in de kelderverdieping. Deze locatie kan ook als een - zij het onbedoeld - symbool gelden. In de lijst van maatschappelijke prioriteiten zitten zij nog steeds onderaan.

Uit onderzoek naar het verband tussen kansarmoede, sociale uitsluiting en gedetineerden ² blijkt dat de detentie dikwijls een schakel is in een keten van uitsluitingsmechanismen. Vele gedetineerden hebben in de loop van hun verleden weinig of niet geparticipeerd aan de maatschappelijke voorzieningen, die het de gemiddelde burger mogelijk maken zich te ontplooien en een aanvaardbare levensstandaard te bereiken. Tijdens de detentie wordt deze achterstand dikwijls nog groter. ³

Deze mechanismen spelen ook in de kansen op kwaliteitsvol onderwijs voor de gedetineerden. Dit artikel wil een stand van zaken schetsen van het onderwijs, dat nu in de gevangenis aangeboden wordt. Er wordt inderdaad voor gedetineerden onderwijs georganiseerd. De huidige situatie zal in beeld worden gebracht, de mogelijke evolutie wordt kort geschetst, en tot slot worden enkele aandachtspunten besproken. Met "onderwijs" wordt hier volwassenenonderwijs bedoeld dat door het departement onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap gesubsidieerd wordt, in hoofdzaak de basiseducatie, het onderwijs voor sociale promotie, en het begeleid individueel studeren. Het gaat hier dus om "formele educatie". Er is nog andere vorming in de gevangenis: het sociaal-cultureel volwassenenwerk ⁴, de VDAB, het welzijnswerk, de psychosociale diensten en andere zetten verschillende initiatieven op. Het is belangrijk dat deze "non-formele" en de formele educatie mekaar vinden in de gevangenis, en hun werking op mekaar afstemmen. Verder in dit artikel zal deze samenwerking nog aan bod komen.

Huidige situatie: beperkingen, maar ook mogelijkheden...

Wie zit er?

De gedetineerdenpopulatie in Vlaanderen is tot nu toe zeer onvolledig in kaart gebracht. Het eerste wetenschappelijke onderzoek dat een algemeen beeld

wil geven werd pas in 2001 gepubliceerd ⁵, en baseert zich op een steekproef bij de Vlaamse gedetineerden en op een aantal diepte-interviews. Het onderzoek bevestigt de resultaten van eerdere studies ⁶, en laat toe een aantal belangrijke kenmerken te omschrijven ⁷. Gedetineerden zijn meestal jong. De meerderheid is tussen 18 en 35 jaar. 95 % zijn mannen. Zoals hoger al aangegeven, wijst hun sociale achtergrond dikwijls op kansarmoede ⁸.

Ongeveer de helft heeft geen diploma hoger secundair onderwijs. De verhalen over hun schoolcarrière zijn gelijklopend met die van vele jongeren in problematische situaties buiten de gevangenis: vroege schooluitval, mislukkingen, tuchtproblemen. Een opvallend gegeven hierbij is dat het aantal volwassenen met leerproblemen veel hoger zou zijn dan buiten de gevangenis, althans volgens buitenlands onderzoek ⁹.

De tewerkstellingsgraad voor de opsluiting is erg laag ¹⁰. De meerderheid beschikt niet over voldoende kwalificaties om op de arbeidsmarkt competitief te zijn. Slechts weinigen hadden vast werk op het moment van hun opsluiting. Velen hebben ook problemen met de administratie van de sociale zekerheid: hun ziekteverzekering is niet in orde, ze komen niet in aanmerking voor werklozensteun. Het inkomen voor de detentie was dikwijls beperkt, de schuldenlast daarentegen hoog. ¹¹

Een kans op scholing?

Men kan stellen dat de meerderheid van de gedetineerden binnen het reguliere onderwijs niet aan hun trekken zijn gekomen. Een degelijk onderwijsaanbod tijdens de detentie zou een deel van die achterstand kunnen goedmaken, en bijdragen tot meer zelfontplooiing en tot meer kansen op de arbeidsmarkt. Zelf hebben gedetineerden interesse voor het onderwijs in de gevangenis. Voor vele cursussen zijn er wachtlijsten. Wie met lesgevers in de gevangenis praat, krijgt te horen dat de cursisten zeker niet minder geïnteresseerd zijn dan "buiten". Er is dus een publiek voor onderwijs in de gevangenis.

De motivatie van de deelnemers ligt niet zozeer in het halen van een diploma: "Uit de diepte-interviews kwam duidelijk naar voor dat het behalen van een diploma zeker niet het ultieme doel is. Studie wordt zelden gezien als een mogelijkheid om een mislukte schoolcarrière goed te maken. Het praktische nut is voor de gedetineerde van groter belang: leren (correct) schrijven, een betere toegang tot de arbeidsmarkt bewerkstelligen, enz." ¹²

Nauwkeurige cijfers over de participatie in alle Vlaamse gevangenissen worden nog niet verzameld. Op basis van het onderzoek van S. Lenaers en E. Valgaeren¹³, en van cijfers die lokaal geregistreerd worden, kan men het aantal deelnemers aan onderwijs op ongeveer 20 % schatten. Het gaat dan om gedetineerden die een of andere cursus van het onderwijsaanbod volgen of gevolgd hebben.

Wat gebeurt er?

Zoals reeds aangestipt, wordt het onderwijsaanbod verzorgd door voorzieningen van het volwassenenonderwijs die onder de bevoegdheid van het departement onderwijs vallen: de basiseducatie (BE), het onderwijs sociale promotie (OSP), en het begeleid individueel studeren (BIS). Dat laatste is schriftelijk afstandsonderwijs, en is erg populair bij gedetineerden. Daarnaast zijn er enkele gedetineerden die via de open universiteit studeren.

De cursussen van de basiseducatie en van het onderwijs sociale promotie worden gegeven door onderwijsinstellingen van buiten de gevangenis: centra voor basiseducatie en centra voor volwassenenonderwijs. De samenwerking tussen de gevangenissen en deze onderwijsinstellingen is meestal het gevolg van lokale omstandigheden. Een directie met visie, medewerkers van de psychosociale dienst, het justitieel welzijnswerk, onderwijsinstellingen zelf, hebben initiatief genomen en hebben binnen de perken van hun mogelijkheden een cursusaanbod uitgewerkt. Dat betekent dat het huidige aanbod erg divers is, en dat er geen afstemming is tussen de verschillende gevangenissen. Er zijn wel een aantal gevangenissen waar onderwijs een ruime plaats heeft gekregen. In Oudenaarde is het aanbod zo uitgebouwd dat gedetineerden binnen de muren een diploma kunnen behalen¹⁴. In de andere gevangenissen geven de cursussen uitzicht op een vervolg van de opleiding, eenmaal de gedetineerde de gevangenis kan verlaten.

De invoering van het Strategisch Plan voor Hulp- en Dienstverlening aan Gedetineerden¹⁵ heeft er wel voor gezorgd dat er een begin is gemaakt met een meer planmatige aanpak. Het uitgangspunt van dit plan is, dat de gedetineerde recht heeft op de hulp- en dienstverlening die ook "buiten" beschikbaar is¹⁶. Hierbij is het de keuze geen categoriaal aanbod uit te bouwen, maar organisaties van buiten de gevangenis te betrekken.

In uitvoering van het Strategisch Plan heeft de basiseducatie bij decreet de opdracht gekregen tot coördinatie van het onderwijs in de gevangenis. Er zijn daarnaast middelen vrijgemaakt om het aanbod te verhogen in de gevangenissen van de Noorderkempen en van Oudenaarde. In die gevangenissen is er ook een onderwijsverantwoordelijke aangeworven, voor de coördinatie van het aanbod en de ondersteuning van de lesgevers. Aan het Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie (VOCB) is een detachering toegekend, om het onderwijs aan gedetineerden in Vlaanderen en Brussel te ondersteu-



nen¹⁷. Stilaan kan dit leiden tot meer samenwerking, een betere afstemming van het aanbod op de behoeften, en een betere doorstroming van cursisten, zodat meer onderwijstrajecten kunnen leiden tot een hogere kwalificatie.

Om de ervaringen te bundelen, en om een toekomstperspectief voor onderwijs aan gedetineerden uit te tekenen, werd op 17 november laatstleden een rondtafelgesprek gehouden¹⁸. Experts van verschillende sectoren hebben een reeks beleidsaanbevelingen opgesteld, die de basis kunnen leggen voor meer kwaliteitsvol onderwijs aan gedetineerden. Deze aanbevelingen zullen in het verdere verloop van het artikel verduidelijkt worden.

Maar de weg is lang...

Er gebeurt dus wel iets, en er zijn perspectieven. Dat mag echter niet verdoezelen dat er hindernissen zijn op de weg naar beter onderwijs in de gevangenis.

De problemen liggen niet zozeer bij de doelgroep. Als cursisten verschillen die niet van cursisten buiten de gevangenis. Het gaat dikwijls om laaggeschoolden of mensen met leerproblemen, maar daar bestaan methodieken, programma's, aangepaste opleidingen voor. Maar de kennis en de aanpak "binnen" brengen in de gevangenis is geen sinecure. Het gevangenisregime, en de infrastructuur zijn gewoonweg niet afgestemd op onderwijs, of op vorming tout court. Er zijn geen lokalen, het kan lang duren eer cursisten in het lokaal zijn, er kunnen geen verschillende activiteiten gelijktijdig gepland worden... Soms is er weerstand van het personeel, dat kreunt onder personeelstekort, of vindt dat het werk niet meer veilig is als er teveel tegelijkertijd moet gebeuren.

Ook onderwijs zelf heeft zijn beperkingen. Er zijn veel verschillende behoeften aan vorming, geconcentreerd binnen een relatief kleine groep kandidaten. De ge-

middelde dagpopulatie bedraagt 5000 gedetineerden in Vlaanderen. Volgens de schattingen volgt ongeveer 20 % daarvan onderwijs. Zo komt men aan een 1000-tal cursisten, met uiteenlopende leervragen, verspreid over 16 gevangenissen. Die cursistenpopulatie is daarenboven vrij onstabiel. Gedetineerden worden van de ene op de andere dag getransfereerd, of krijgen bezoek, of komen vrij. Vooral in arresthuizen is de "turnover" vrij groot. Dat betekent dat het niet eenvoudig is stabiele lesgroepen te vormen, die lang genoeg bij elkaar blijven om een opleiding van enig formaat te kunnen organiseren.

Het aanbod is in de meeste gevangenissen dan ook fragmentarisch, en beperkt zich tot enkele modules van verschillende opleidingen. Maar ook met deze beperkingen, moeten cursussen soms voortijdig beëindigd worden bij gebrek aan deelnemers, of kunnen geplande cursussen niet opgestart worden. Vooral in arresthuizen, waar gedetineerden in voorlopige hechtenis verblijven, is het zeer lastig een regelmatig cursusaanbod te organiseren. Omwille van dit gebrek aan "rendement" heeft het departement onderwijs trouwens de middelen voor de gevangenis van Antwerpen, die bij de start van het Strategisch Plan voorzien waren voor cursussen en voor de inzet van een onderwijsverantwoordelijke, teruggetrokken. En het departement heeft het risico niet willen nemen in andere gevangenissen de investering op te drijven.

Een doelgerichte aanpak

Om kwalitatief onderwijs voor gedetineerden uit te bouwen, is dus nog een lange weg af te leggen. De huidige beperkingen zijn echter niet onoverkomelijk. Overleg tussen de verschillende verantwoordelijken voor onderwijs onderling leidt tot bruikbare ideeën voor meer samenwerking en betere afstemming. Er is een breed gedeelde overtuiging dat langere onderwijstrajecten voor gedetineerde cursisten mogelijk zijn, over de gevangenissen heen, en na de vrijlating. Het idee leeft dat er een basisaanbod mogelijk moet zijn in elke gevangenis, en verdere opleidingen te organiseren in enkele "gespecialiseerde" gevangenissen. Ook bij andere diensten, zowel van Justitie als van de Vlaamse gemeenschap, is er bereidheid om mee te werken aan betere randvoorwaarden voor onderwijs, en aan het bundelen van de inspanningen. Een grote consensus hierover is gebleken op de rondetafel over onderwijs aan gedetineerden¹⁹. Als prioriteit is daar naar voor geschoven dat er een doelgericht beleid door de overheid moet gevoerd worden. Op beleidsniveau moet geformuleerd worden hoeveel en welke cursisten men wil bereiken, welke de aangewezen opleidingen zijn die aangeboden moeten worden, en welke middelen men wil reserveren voor het onderwijs aan gedetineerden. Dergelijke planmatige aanpak vraagt een goede behoeftepeiling, een betrouwbare gegevensverzameling, en bovenlokale overlegstructuren. Een belangrijke rol hierbij kan weggelegd zijn voor de consortia, die mogelijk als gevolg van een nieuw decreet op het volwassenenonderwijs opgericht zullen worden²⁰. De rondetafel vraagt verder de uitbouw van een duurzame cursistenbegeleiding, die de gedetineerde informeert, ondersteunt, en

oriënteert, ook wanneer hij de gevangensmuren kan verlaten. En om al die intenties waar te maken, moeten er beleidsorganen komen waar op voet van gelijkheid met andere departementen en diensten kan onderhandeld worden, waar beslissingen kunnen genomen worden, en waar geëvalueerd, gestuurd en bijgestuurd wordt.

Aandachtspunten ter discussie

De beleidsaanbevelingen van de rondetafel kunnen, als ze door de minister aanvaard worden, de basis leggen voor een structureel kader waarbinnen aan meer en beter onderwijs voor gedetineerden gebouwd wordt. Hierbij zullen er keuzes gemaakt moeten worden. Uit de praktijk zijn een aantal discussiepunten naar voor gekomen, die te maken hebben met de vraag in hoeverre binnen onderwijs aan gedetineerden eigen klemtonen gelegd moeten worden.

Belangrijk uitgangspunt is dat volwassenenonderwijs binnen de gevangensmuren een structureel onderdeel moet zijn van het volwassenenonderwijs buiten de muren: de gedetineerde wordt in staat gesteld zoveel mogelijk de kansen op vorming op te nemen, die hij buiten ook zou krijgen. Dit is een van de voorwaarden voor re-integratie. Het leslokaal hoort ten minste virtueel bij al die andere leslokalen buiten. Programma's, methoden, leraars, stellen de onderwijswereld aanwezig in de gevangenis, de buitenwereld is in het leslokaal minder "buiten".

Het is echter ook nodig dat bij de uitbouw van het onderwijs in de gevangenis eigen accenten kunnen gelegd worden, anders blijft de verhoopte verhoging van aanbod en kwaliteit uit.

Iedereen geïntegreerd

Om te beginnen moet onderwijs zelf integreren. De gevangenis is een kleine wereld, maar er loopt soms erg veel volk rond. Ik bedoel hier niet zozeer de gedetineerden mee, maar de verschillende diensten die er hun werk moeten komen doen.

Al van voor de opstart van het Strategisch Plan voor de Hulp- en Dienstverlening hebben gevangenissen hun deuren opengezet voor externe diensten. Er is Justitie, er zijn advocaten, er is welzijnswerk, gevangenisarbeid, psychosociale diensten, de VDAB, het vormingswerk, onderwijs... Maar elk voordeel heeft zijn nadeel. Ieder heeft eigen doelstellingen, moet normen halen, wil de eigen missie realiseren. Als er geen goed gestructureerde samenwerking groeit, dreigen die diensten over elkaar te struikelen.

De efficiëntie van het aanbod in de gevangenis mag niet bekeken worden vanuit elke dienst afzonderlijk, maar vanuit een integraal perspectief, vanuit dat van de gedetineerde. Dat veronderstelt dat concurrentie plaatsmaakt voor een collega-gevoel. Dat betekent dat beleidsplannen, aanbodbepaling, cursusplanning gebeurt vanuit een behoeftebepaling die samen met andere diensten opgezet wordt, en dat in onderling overleg kan afgesproken worden welk traject een bepaalde gedetineerde gaat volgen: misschien is het voor hem beter dat hij bij de collega's instroomt, ook al is

hij voor ons aanbod een zeer geschikte cursist... of omgekeerd. Een belangloze samenwerking tussen de "formele" en de "non-formele" educatie kan de vormingskansen van de gedetineerde alleen maar verhogen.

Op zoek naar creatieve oplossingen

Onderwijs moet zijn aanbod kunnen toesnijden op maat van de gedetineerden. Zoals al geschetst zijn de leervragen in de gevangenis erg gevarieerd. De aantallen potentiële cursisten zijn uiteindelijk niet zo hoog, homogene groepen vormen is niet eenvoudig. Velen hebben daarbij leerproblemen, en zijn gebaat met een sterk gedifferentieerde aanpak.

Het is een uitdaging om, naast een goed uitgebouwd cursusaanbod waar dat kan, methodieken en structuren te ontwikkelen, die het mogelijk maken cursisten ook individueel vooruit te helpen bij een eigen leertraject. Programma's, leerdoelen, leerstof moeten op maat gesneden kunnen worden, en in eigen tempo afgewerkt.

Meer openleercentra, doorgedreven binnenklasdifferentiatie, individuele begeleiding zijn hiervoor nodig. Het begeleid individueel studeren (BIS) is niet voor niets zo populair in de gevangenis: het biedt de mogelijkheid bij te leren, ook als er geen klassikaal cursusaanbod is. Het blijkt echter dat het BIS zonder een vorm van ondersteuning dikwijls te hoog gegrepen is. Ook hier kan een vorm van individuele begeleiding nuttig zijn.

Binnen de bestaande regelgeving moet de ruimte gezocht worden om zoveel mogelijk op maat van de cursisten te kunnen werken. De laatste jaren is het volwassenenonderwijs meer en meer gemodulariseerd, opleidingsprofielen en leerplannen leiden naar omlijnde doelen en leerplannen. Dit maakt het aanbod doorzichtiger, is een waarborg voor kwaliteit, en een valabele certificering. De uitdaging voor de toekomst is nu met deze structuren soepel om te gaan op maat van de gedetineerden. Deze opdracht geldt trouwens evengoed voor het aanbod buiten de gevangenis: hoe de individuele leerbehoeften inpassen in de opleidingen en leertrajecten die door de overheid uitgestippeld zijn?

Een knelpunt hierbij is de subsidiëring: individuele begeleiding dreigt te duur te zijn.

Hier is nood aan creativiteit, en aan speelruimte. De middelen zijn niet oneindig, maar de financiering moet mogelijk maken een globaal cursistenbereik te bepalen, en het aan de verantwoordelijken ter plaatse over te laten waar de middelen ingezet worden: in klassikaal onderwijs, in openleercentra, in individuele begeleiding...

Een mogelijk antwoord op de vraag naar kleinschaligheid en individualisering kan gevonden worden door het inzetten van vrijwilligers. Er bestaat binnen de gevangenis een traditie van vrijwilligerswerk, ook binnen de educatie. Het Vlaamse onderwijsbeleid heeft hier geen aandacht voor. Vrijwilligerswerk is synoniem van amateurisme. Bij de evaluatie van het onderwijs in de gevangenis, werd dan ook door de overheid geen rekening gehouden met de inbreng van de vrijwilligers.

Nochtans zijn vrijwilligers in de gevangenis belangrijker dan gedacht. Zij kunnen het mogelijk maken mee

een antwoord te geven op die nood aan maatwerk en individualisering, die nu stuit op de hinderpalen van betaalbaarheid en organiseerbaarheid. Dit veronderstelt dan wel dat vrijwilligers "professioneel" werken. Vrijwilligers moeten gerekruteerd worden op basis van competenties, zij moeten een overeenkomst sluiten waarin werkafspraken vastgelegd worden. En zij moeten de inhoud van hun lessen afstemmen op de bestaande leerplannen en niveaubepalingen. Dan kunnen zij gedetineerden op eigen tempo voorbereiden op toetsen en evaluaties die door de erkende onderwijsinstellingen afgenomen worden.

Er is nog een tweede argument voor vrijwilligers. Op een eigen wijze kunnen zij werken aan het herstel van het vertrouwen van de gedetineerde in de samenleving. Niet door wat ze doen, maar door wat ze zijn: vrijwilligers. Zij zijn een signaal voor de gedetineerde dat de buitenwereld zich nog voor hem interesseert, als individu, niet alleen als "cliënt".

De professionals in de gevangenis zijn onmisbaar. Maar een vrijwilliger doet het "gratis", en voor vele gedetineerden is dat een schokje. De vrijwilliger vertegenwoordigt mensen van buiten, die zich interesseren voor hem, ook zonder ervoor betaald te worden. De vrijwilliger kan - onbewust, als "spin-off", want zoiets werkt niet als het intentioneel gebeurt - het beeld van de samenleving bij de gedetineerde bijstellen. En hij geeft ook de gedetineerde een ander gezicht binnen die vrije samenleving: een gedetineerde is de moeite om er zijn energie en zijn vrije tijd in te steken.

Blijven investeren

Hoger is er sprake van de integratie van onderwijs binnen de efficiënte organisatie van een groter geheel, waarbij de behoefte van de gedetineerde centraal staat. Dat geldt ook voor de doelstellingen van onderwijs. Onderwijs moet een kwalitatief hoogstaand aanbod integreren in de bredere doelstellingen van een zinvolle detentie, gericht op een terugkeer in de samenleving.

Het rendement van de inspanningen van de overheid moet afgemeten worden aan die bredere doelstelling. Wat onderwijs betreft, mag dat rendement mijns inziens niet alleen uitgedrukt worden in cursistenaantallen en behaalde kwalificaties. Het rendement van de onderwijsinspanningen vertaalt zich ook in geslaagde samenwerkingsverbanden, in de verbetering van de sfeer in de gevangnissen, in de tevredenheid van cursisten, in de verhoging van hun zelfvertrouwen en van hun vertrouwen in de samenleving.

Bij het begin van dit artikel is gesteld dat de detentie een schakel is in de uitsluitingsmechanismen, die in onze samenleving kunnen optreden. Een goed gepland en kwaliteitsvol onderwijs kan ertoe bijdragen dat in de gevangenis de uitsluiting niet groter wordt, maar dat er gewerkt wordt aan een omslag naar re-integratie. Daarvoor moet de onderwijsoverheid bereid zijn risico's te nemen in de gevangenis, open samen te werken, op zoek te gaan naar specifieke doelstellingen in deze aparte context, ruimte te geven voor experiment en mislukking, en veel geduld aan de dag te leggen. Uiteindelijk is de doelgroep niet groot. Zo-

veel geld vraagt dit allemaal niet, zeker niet vergeleken bij het "Vlinderpaleis"²¹. Het vraagt alleen: een oprecht engagement, dat het belang van deze cursisten centraal stelt. Ook als die cursist electoraal niet populair is.

Marc TASSIER

Onderwijs aan gedetineerden Vlaams
Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie
Kardinaal Mercierplein 1, 2800 Mechelen
Tel. 015 44 65 17
marc.tassier@vocb.be

LITERATUURLIJST

- *Hulp- en dienstverlening aan gedetineerden. Strategisch plan van de Vlaamse Gemeenschap. Missie, krachlijnen, ambities, strategieën en kritische succesfactoren.* Document van de Vlaamse regering. Brussel 2000.
- <http://www.wvc.vlaanderen.be/welzijnjustitie/gedetineerden/stratplan.htm>
- M. BOUVERNE-DE BIE, K. KLOECK, W. MEYVIS, R. ROOSE EN J. VANACKER (red.), *Handboek Forensisch Welzijnswerk.* Academia Press, Gent 2002
- S. LENAERS, E. VALGAEREN, *De Gemeenschap achter de tralies. Onderzoek naar de behoeften van gedetineerden aan maatschappelijke hulp- en dienstverlening.* Sociaal Economisch Instituut, Diepenbeek, 2001.
- S. LINDER, *Teaching dyslexic prisoners to fight crime.* The Independent, 18 September 1996; 22.
- M. TASSIER, Rondetafel onderwijs aan gedetineerden formuleert beleidsaanbevelingen. *Van A tot Z*, 2005, 13; 3.
- M. TASSIER, *Van crisis naar kans: een handreiking voor de organisatie en de coördinatie van het onderwijs aan gedetineerden.* Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie, Mechelen, 2005. <http://www.vocb.be/vademecum.html>

NOTEN

- ¹ M. TASSIER, *Van crisis naar kans: een handreiking voor de organisatie en de coördinatie van het onderwijs aan gedetineerden.* Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie, Mechelen, 2005. Te vinden op <http://www.vocb.be/vademecum.html>
- ² Zie hierover onder andere *Detentie, verpaupering en forensisch welzijnswerk* in M. BOUVERNE-DE BIE, K. KLOECK, W. MEYVIS, R. ROOSE EN J. VANACKER (red.), *Handboek Forensisch Welzijnswerk.* Academia Press, Gent 2002, pp. 607-644.
- ³ M. BOUVERNE-DE BIE e. a., p. 621: "De opsluiting in de gevangenis is... niet alleen te beschouwen als een eindpunt maar

ook als een nieuw startpunt in een proces van sociale uitsluiting."

- ⁴ De organisatie *De Rode Antraciet* vzw heeft de decretale opdracht het sociaal-cultureel volwassenenwerk in de gevangenis uit te bouwen. Zie <http://www.derodeantraciet.be/>
- ⁵ S. LENAERS, E. VALGAEREN, *De Gemeenschap achter de tralies. Onderzoek naar de behoeften van gedetineerden aan maatschappelijke hulp- en dienstverlening.* Sociaal Economisch Instituut, Diepenbeek, 2001
- ⁶ M. BOUVERNE-DE BIE e. a., p. 611.
- ⁷ S. LENAERS, E. VALGAEREN, pp. 24-29.
- ⁸ S. LENAERS, E. VALGAEREN, p. 29: "Wat de effectieve woonplaats betreft, woonde 63% van de gedetineerden die woonachtig waren in het Vlaamse gewest in een SIF+-gemeente. Dit is meer dan dubbel zoveel als de proportionele 30%. In dezelfde lijn blijkt dat 56% van de gedetineerden woonde in wat het Ruimtelijk Structuurplan Vlaanderen "grootsteden" en "regio-steden" noemt. Dat is opnieuw meer dan dubbel zoveel als de proportionele 25%."
- ⁹ "Recent research in the US found that 52 % of a sample of prisoners were dyslexic, findings that have been mirrored in other countries." (S. LINDER, *Teaching dyslexic prisoners to fight crime.* The Independent, 18 September 1996, p. 22.)
- ¹⁰ S. LENAERS, E. VALGAEREN, pp. 27-28.
- ¹¹ M. BOUVERNE-DE BIE e. a., pp. 612-613.
- ¹² S. LENAERS, E. VALGAEREN, p. 59.
- ¹³ S. LENAERS, E. VALGAEREN, p. 59.
- ¹⁴ In Oudenaarde komt de Centrale Examencommissie regelmatig examens afnemen over de modules van de opleidingen hotelkeuken, en kantoor (HSBO).
- ¹⁵ <http://www.wvc.vlaanderen.be/welzijnjustitie/gedetineerden/stratplan.htm>
- ¹⁶ De missie van het Strategisch Plan is als volgt geformuleerd: "De Vlaamse Gemeenschap waarborgt het recht van alle gedetineerden en hun directe sociale omgeving op een integrale en kwaliteitsvolle hulp- en dienstverlening zodat ook zij zich harmonisch en volwaardig kunnen ontplooiën in de samenleving." Hulp- en dienstverlening aan gedetineerden. Strategisch Plan van de Vlaamse Gemeenschap. 2000, p. 15.
- ¹⁷ Meer informatie hierover op <http://www.vocb.be/gedetineerden-onderwijs.html>
- ¹⁸ Een verslag van deze rondetafel is te vinden op <http://www.vocb.be/files/vanatotzdec2005.pdf> op blz. 3 van het decembernummer van *Van A tot Z* (dertiende jaargang, nr. 4).
- ¹⁹ Voor de samenvatting van de beleidsaanbevelingen: <http://www.vocb.be/files/vanatotzdec2005.pdf>, p. 3.
- ²⁰ Zie hiervoor de conceptnota voor het nieuwe decreet op het volwassenenonderwijs, <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/nota/conceptVO.htm> p. 7 en p. 10.
- ²¹ Zo is de bijnaam van het nieuwe gerechtshof in Antwerpen.

PARTICIPATIEVE COMMUNICATIESTIJL IN SCHOOL- EN KLASPRAKTIJK, OOK VOOR KANSARME LEERLINGEN EN OUDERS

Het Steunpunt Leerlingenparticipatie¹ werkte aan een praktisch-theoretisch concept voor leerlingenparticipatie in onderwijs met als doel participatie-initiatieven te stimuleren en te begeleiden. Uit de praktijkervaringen bleek er enerzijds een sterke parallel te bestaan tussen leerlingen- en ouderparticipatie. Anderzijds bleken de indicatoren voor een kwaliteitsvolle participatie sterk overeen te komen met de eisen voor een kwaliteitsvolle communicatie tussen school en kansarme leerlingen en ouders. In het concept ligt de nadruk op het communicatieve aspect van participatie binnen de school- en de klaspraktijk.

De ongelijke kansen voor sociaal zwakkere ouders en leerlingen is een complexe problematiek. Een cluster aan factoren bepaalt de kansen van de leerlingen die deelnemen aan het onderwijs. De verscheidenheid aan thema's die op de vormings- en ontmoetingsdagen van het platform voor 'Een school zonder uitsluiting', SCHOOL +, aan bod komen, zijn hiervan een illustratie. De reproductie van de maatschappelijke ongelijkheid is geen verantwoordelijkheid die louter aan de school is toe te schrijven. De school genereert de maatschappelijke ongelijkheid via de sociaal economische formatie van haar tijd. Van de school verwachten dat ze de ongelijkheid kan oplossen, heeft enkel een culpabiliserend effect. Het stelt aan de school een nooit haalbaar kwaliteitscriterium dat vaak dwingt tot een nefast 'vernieuingsbeleid'.

Omdat het communicatieve aspect van leerlingen- en ouderparticipatie in de school- en klaspraktijk slechts één van de vele factoren die leiden tot kansongelijkheid, wil het participatieconcept, dat aan de basis ligt van dit artikel, dan ook slechts een poging zijn om een bescheiden bijdrage te leveren aan de strijd tegen de uitsluiting. De school kan de maatschappelijke ongelijkheid niet oplossen, ze kan vanuit een beleid waarin gelijke uitkomsten centraal staan, wel helpen om kansarmen zich te leren beschermen door ze op te voeden tot mondigheid en weerbaarheid. Het is vanuit deze benadering dat het gehanteerde participatieconcept dient begrepen te worden.

Een participatieve school- en klaspraktijk kan een belangrijke emancipatorische waarde hebben voor kansarmen, zoals ook voor andere leerlingen en ouders. Daarvoor stellen zich dwingende voorwaarden: de school moet over voldoende middelen en omkadering beschikken; de doelstellingen (eindtermen) en de leerinhouden dienen vanuit een emancipatorische visie te vertrekken. Kennis en vaardigheden dienen op een evenwichtige manier aan bod te komen. Een participatieve schoolcultuur en een participatieve communicatiestijl van leerkrachten kan pas dan een betekenisvolle bijdrage leveren in het voorkomen of verminderen van de vele kwetsingen die de kansarme

leerling en ouder oploopt in zijn contacten met de school. Een participatieve schoolcultuur en een participatieve communicatiestijl kan dan een proactieve waarde krijgen in de strijd tegen de uitsluiting.

Kernproblemen in de relatie tussen kansarme en school

We belichten drie kernproblemen die de relatie van de kansarme tot de school kenmerken.

– Gebrek aan basisveiligheid

Kansarmen vertonen op school een fundamenteel gebrek aan basisveiligheid. Ze voelen zich voortdurend verworpen, afgeschreven, tekortgedaan en zonder betekenis. Dit heeft in de eerste plaats iets te maken met een op de middenklasse afgestemde aanpak en dito oplossingen die het onderwijs eigen is. Er ontstaan belangrijke communicatiestoornissen door het verschil in betekenisverlening vanuit de eigen levensgeschiedenis en referentiekaders.

– Onbegrepen overlevingsstrategieën

Kansarmen ontwikkelen uiteenlopende overlevingsstrategieën. Remmende psychologische mechanismen, inefficiënte relatiestijlen en communicatiepatronen resulteren vaak in probleemgedrag. Door het zich op het materiële vlak gelijk te stellen aan wat zij denken dat de maatschappelijke norm en vereiste is, m.a.w. het zich ogenschijnlijk aanpassen. In de school wordt deze veel voorkomende overlevingsstrategie zelden begrepen. Hun levensgeschiedenis bevragen of benoemen, gebeurt zelden, het resultaat ervan, het falen en 'onaangepast' zijn, wordt daarentegen door iedereen herkend en becommentarieerd.

– Fundamentele eenzaamheid

Bij kansarmen leeft vaak een angst voor fundamentele eenzaamheid. Ze hebben, vanuit het voortdurend terugkerende onbegrip, het gevoel er alleen voor

te staan. Velen hebben ook het gevoel geen vat te hebben op hun bestaan. Ze ervaren een gebrek aan reële inspraak in cruciale beslissingen over henzelf: ook op school is het de leerkracht of de directeur die beslist wat voor hen het beste is, wat met hen zal gebeuren, waar ze zich moeten aan houden, enz. Hun eigen mening doet meestal niet ter zake.

Een concept voor leerlingen- en ouderparticipatie

Leerlingen- en ouderparticipatie staat voor deelname van leerlingen en/of ouders aan de interactieprocessen binnen de schoolcontext. Participatie is het nooit ophoudende afstemmingsproces tussen de betrokken actoren. We kunnen dit interactieproces in vier (dubbel)vragen vatten. Hierbij raken we telkens een van de essentiële aspecten van leerlingen- en ouderparticipatie:

- Waarover wil ik het hebben/wil de ander het hebben? (Het 'inhoudelijk' aspect).
- Wanneer in het proces wil ik dat de ander participeert/wil de ander participeren. (Het tijdsaspect).
- Hoe ver wil ik de ander invloed geven/wil de ander zelf invloed hebben? (Het inspraakgehalte-aspect).
- Welke vorm wil ik aan de participatie geven/wil de ander aan de participatie geven? (Het procedure-aspect).

Het 'inhoudelijk' aspect

Een interactie heeft altijd een 'inhoudelijk' aspect. We hebben het steeds over een bepaalde 'kwestie'. Wanneer moet een schooltaak ingeleverd worden? Hoe gaat het schoolgeld betaald worden? Wat gaat de leerling volgend jaar studeren?... Daarnaast heeft iedere actor zijn eigen bedoelingen, verlangens, wensen verbonden aan de kwestie. Bij dit inhoudelijk aspect dienen we ons steeds af te vragen over welke kwestie wij (leerkracht, directeur,...) het met leerlingen en/of ouders willen hebben. Tegelijkertijd dienen we de vraag te stellen over welke kwestie de leerlingen, ouders het willen hebben. Hetzelfde geldt voor de bedoelingen van de verschillende actoren. Wat betrachten wij met de interactie, wat betrachten leerlingen, ouders met de interactie. Het is in de eerste plaats een zoektocht naar gemeenschappelijkheid, het zoeken naar afstemming tussen de actoren op het 'inhoudelijk' vlak. Het heeft ook te maken met de bereidheid ruimte te geven aan thema's die de ander bespreekbaar wil maken.

Vb.: *Leerlingen willen invloed hebben op de keuze van de bestemming van de schoolreizen op het einde van het schooljaar. De leerkrachten vinden dit onbespreekbaar. De school wil het probleem van de vervuiling door blikjes, papier en ander afval dat blijft rondslingeren, aan kaarten bij de leerlingen. De meerderheid van de leerlingen zijn ongeïnteresseerd.*

Ouders willen de organisatie van het middagtoezicht op de agenda plaatsen, voor de school is dit thema onbespreekbaar. De school organiseert een avond over het ICT-beleid op school. Er is geen belangstelling van ouders.

Het tijdsaspect

Een participatieproces is dynamisch. Het is een nooit eindigend en zich steeds herhalend handelen. Ook al zijn tal van participatieprocessen informeel of weinig gestructureerd, we kunnen steeds verschillende fasen op de tijdslijn terugvinden. Een fase waarin een initiatief groeit, gepland wordt en tot handelen beslist wordt. Een fase waarin zaken uitgevoerd worden. Een moment waarop teruggeblikt (geëvalueerd) wordt en een fase waarin we proberen de resultaten te laten voortbestaan. Die laatste fase is vaak de aanleiding om opnieuw tot initiatieven over te gaan, ze uit te voeren, te evalueren, enz., m.a.w. een nooit eindigend cyclisch proces. De manier van participeren en de intensiteit van deelname van de actoren verschilt vaak van fase tot fase. Mensen participeren makkelijker aan een evaluatie van een activiteit dan aan het mee organiseren of uitdenken van een activiteit.

Dit verschil in 'engagement' vinden we eveneens terug in de zgn. participatiepiramide (zie fig. 1). Als we bv. de participatie van ouders in een oudercomité bekijken, dan stellen we vast dat het kleinste deel van de groep zal wensen deel te nemen aan de besluitvorming. Een iets grotere groep zal aan de besluitvoorbereiding deelnemen. Meer ouders zullen geïnteresseerd zijn in uitvoerende activiteiten. Weer meer ouders zullen participeren als toeschouwer. Voor een nog grotere groep is het voldoende wanneer ze een verklaring krijgen. De grootste groep ouders is tevreden wanneer ze geïnformeerd worden.

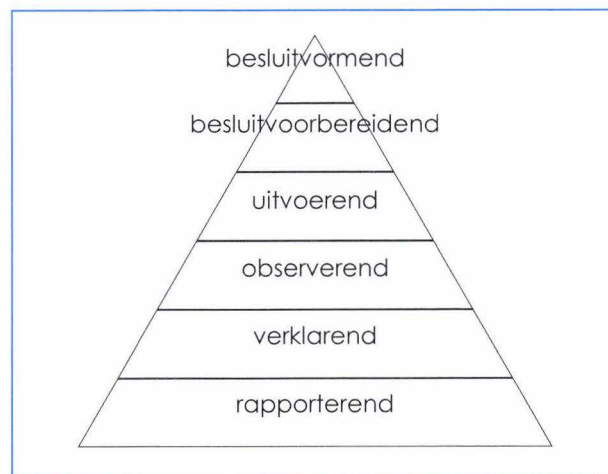


Fig. 1: Participatiepiramide

Ook op het vlak van het tijdsaspect dient afstemming zich aan. We moeten ons afvragen waar in het proces dat WIJ willen dat leerlingen en ouders participeren en waar in het proces dat ZIJ, leerlingen en ouders, willen participeren?

Vb.: *De ouders willen hun grieven kwijt over het verloop van de ouderavonden, zij zijn echter geen vragende partij om betrokken te worden bij het uitdenken van een andere vorm voor de oudercontacten. Leerlingen zijn bereid om de dag mondiale vorming te evalueren. De mondiale dag voor volgend schooljaar mee 'uitdenken', daar bedanken ze voor.*

Het inspraakgehalte-aspect

Het participatiemoment in een participatieproces bezit ook altijd een inspraakgehalte. In welke mate kan, mag de ander het proces beïnvloeden. Dit resulteert in een machtsverhouding. Er ontstaat een verhouding tussen de betrokken actoren op het vlak van het in eigen handen houden en het uit handen geven. Die verhouding vinden we zowel terug in formele als informele interacties. In samenhang met het 'inhoudelijk' aspect en de tijdsfactor kan het inspraakgehalte verschillen. Het nastreven van afstemming tussen de actoren is belangrijk: Hoe groot is het inspraakgehalte dat we aan leerlingen en ouders willen geven? Hoe groot is het inspraakgehalte dat leerlingen en ouders verlangen?

Het inspraakgehalte kunnen we uitzetten op een participatiecontinuüm (zie fig. 2). Het geeft het spanningsveld weer tussen het in eigen handen houden van informatie, initiatieven en beslissingen en het uit handen geven ervan. Door een gedeelde plaats op het continuüm in te nemen komen we tot afstemming. De plaats op het continuüm geeft een bepaald inspraakgehalte weer.

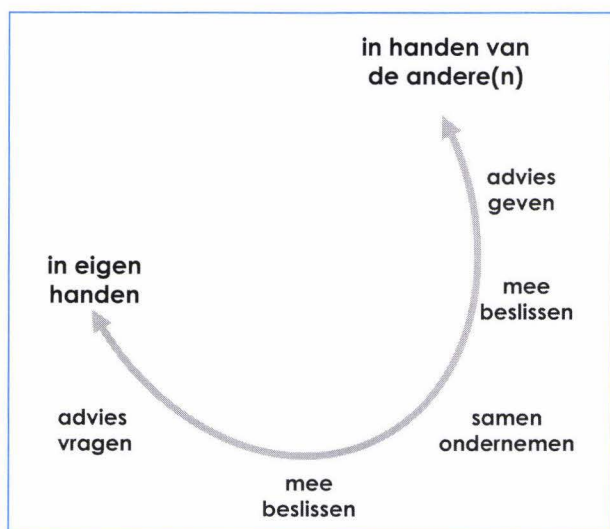


Fig. 2: Participatiecontinuüm

Vb.: De leerlingen willen kunnen beslissen over de drankkeuze in de automaten. De directeur wil enkel hun advies horen. De leerkracht wil dat de leerlingen zelf de datum voor het afgeven van een eindwerkje kiezen. De leerlingen willen liever dat de leerkracht het voor hen uitzoekt. De ouders van een oudercomité willen mee beslissen over de verblijfplaats van de kinderen tijdens de geïntegreerde werkperiode. De leerkrachten vinden dat de ouders daar enkel over geïnformeerd moeten worden.

Het procedure-aspect

Ten slotte dienen we naar een vorm te zoeken waarin we de vorige stappen concreet maken. De participatie zal volgens een bepaalde procedure, volgens bepaalde regels, verlopen. Dit kan op een heel formele gestructureerde manier, bv. met een participatieraad, een schoolraad, enz. en dit kan op een erg informele manier vormkrijgen via een wekelijks praatuurkje, door

de babbel aan de schoolpoort. Ook op het vlak van de procedure moeten de actoren elkaar vinden. Er dient afstemming te zijn tussen de procedure die WIJ kiezen en de procedure die leerlingen en ouders kiezen. In welke formele of informele vorm van participatie kunnen we elkaar vinden? Vinden we afstemming over de mate waarin de participatie geïnstitutionaliseerd wordt?

Vb.: *De school is, al dan niet gemotiveerd vanuit het participatiedecreet, vragende partij om een ouderraad op te richten en een vertegenwoordiging in de schoolraad te laten kiezen. De ouders willen echter liever op geregelde tijdstippen een informelere infovergadering waarbij ze ervaren dat er naar hen geluisterd wordt en er moeite gedaan wordt met hun zorgen en grieven rekening te houden.*

In fig. 3 stellen we dit afstemmingsproces in schema met een invloedenkader voor. Alle factoren worden daarin binnen een ruime context geplaatst. Deze context dienen we te verstaan als de invloed die uitgaat van zowel de eigen schoolcultuur, de directe en wijdere omgeving van de school, als van de brede maatschappelijke factoren. Zo zal de traditie die in een school bestaat op het vlak van de participatie van de leerlingen en de ouders een rol spelen. Ook de ligging van de school in een stedelijk dan wel een landelijke omgeving zal medebepalend zijn voor de manier waarop er participatievormen ontstaan. Daarnaast stellen we vast dat de kijk op participatie beïnvloed wordt door maatschappelijke trends. Vandaag bv. krijgt de participatie van kinderen en jongeren een ruimere aandacht dan 15, 20 jaar geleden. Vermits participatie afhankelijk is van de afstemming tussen de actoren op voorgaande factoren, is een palet aan invullingen mogelijk. Er is niet één standaardvorm die geldt om binnen de school of binnen de klas de participatie te regelen.

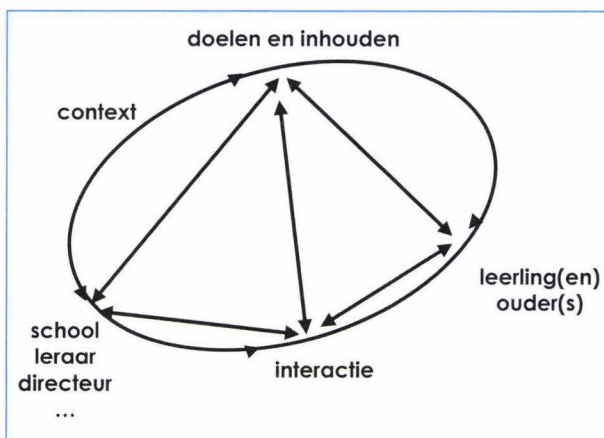


Fig. 3: Invloedenkader

De kansarme als actor in het participatieproces

Deelname aan het participatieproces is voor hogeschoolde ouders en volwassenen uit de middenklasse niet vanzelfsprekend. Ook voor leerlingen uit deze so-

ciale laag van de bevolking is participatie op school niet eenvoudig. Scholen, zeker in het secundair onderwijs, zijn complexe organisaties geworden die voor buitenstaanders weinig transparant zijn. Er wordt van de actoren heel wat expertise gevraagd om te kunnen participeren.

Voor de kansarme leerling en ouder is de participatie nog veel minder vanzelfsprekend. We stellen, met betrekking tot de vier hoger genoemde aspecten, vast dat op het vlak van de formele participatiestructuren de uitsluiting bijzonder groot is.

Het ontbreekt de kansarme doorgaans aan kennis en inzicht in de school als organisatie om te kunnen participeren in overlegorganen. Hierbij gaan we dan ook nog voorbij aan de vraag of de thema's die in deze structuren behandeld worden, überhaupt thema's zijn waar kansarme leerlingen en ouders belangstelling voor hebben. Daarbovenop is de kans klein dat, wanneer een kansarme leerling of ouder zich toch kandidaat stelt voor een vertegenwoordigingsgeleding, hij of zij kans maakt om verkozen te worden. Toch verkozen komt de kansarme in een volledig vreemde wereld terecht waar een 'andere taal' gesproken wordt, andere omgangsvormen gelden, kortom een andere cultuur heerst. We gaan dan nog voorbij aan de praktische materiële aspecten.

Vb.: Een basisschool. Een kansarme ouder die actief is in de ouderraad van de school stelt zich kandidaat voor de schoolraad op het niveau van de scholengemeenschap, bestaande uit 12 basisscholen. Dankzij heel veel steun, ook van de lerarengleding, wordt hij verkozen, maar dan slaan de materiële uitsluitingsmechanismen toe. De uitnodigingen gebeuren per e-mail. De man bezit computer noch internetaansluiting. De vergaderingen hebben plaats in een verafgelegen schoolgebouw dat met openbaar vervoer moeilijk te bereiken is. De ouder bezit geen wagen. Uiteindelijk haakt de man af.

De uitsluitingsmechanismen bij meer informele vormen van participatie zijn doorgaans kleiner. Toch blijft het risico voor de kansarme om uit de boot te vallen bijzonder groot.

Kwaliteitsindicatoren

Participatieve communicatie is een afstemmingsproces. We stelden reeds hoger dat participatie in de eerste plaats een communicatief gegeven is. De mate waarin actoren aangeven of ze participeren aan een interactieproces is afhankelijk van de mate waarin een participatieve communicatiestijl wordt gehanteerd. We trachten de kwaliteit te vatten in zes indicatoren.

– Zorg voor invloedsbesef

Ouders en leerlingen geven aan dat ze hebben geparticipeerd, wanneer ze ervaren hebben dat er met hen rekening wordt gehouden. M.a.w. wanneer er een elementaire vorm van invloedsbesef aanwezig is. Het rekening houden op zich is onvoldoende. De leden van een schoolteam kunnen ontzettend veel moeite doen om rekening te houden met de grieven of de wensen van leerlingen of ouders. Als deze laatsten niet beseffen dat er met hen rekening wordt gehouden, dan blijven zij beweren dat zij niet geparticipeerd hebben.

Het is dus van fundamenteel belang om voortdurend aan het invloedsbesef van leerlingen en ouders te werken.

Vb.: Een kansarme ouder reageert nooit op de berichten die aan ouders en leerlingen regelmatig in de agenda worden genoteerd. In een toevallig gesprek aan de schoolpoort blijkt dat zij kan lezen noch schrijven. Bij een volgende mededeling aan ouders en leerlingen wordt zij door de klastitularis opgebeld. Deze deelt haar niet alleen de inhoud mee, maar zegt, zich het gesprek herinnerend, blij te zijn de bezorgde moeder op deze manier te kunnen helpen.

Werken aan het invloedsbesef bij kansarmen vraagt veel geduld en energie. Hun gebrek aan basisveiligheid en hun fundamentele eenzaamheid staan de ontwikkeling van het invloedsbesef in de weg. Hun overlevingsstrategieën maken hen vaak blind voor de inspanningen die een school naar hen toe neemt.

– Ruimte voor zingeving

De mate waarin er binnen de interactie ruimte is voor eigen zingeving en betekenisverlening, is een andere indicator waarmee leerlingen en ouders aangeven dat ze participeren. Leerkrachten en directeurs dienen er over te waken dat in de communicatie ouders en leerlingen voldoende gehoord worden. Hun meningen en zienswijzen dienen ernstig genomen te worden. Het betekent niet dat leerlingen en ouders voortdurend hun gelijk willen krijgen of dat hun wensen voortdurend ingewilligd dienen te worden. Het kunnen inbrengen van een eigen kijk, en eigen mening, een eigen beleving is vaak al voldoende om een grotere participatie te ervaren.

Vb.: In een school met een overwegend kansarm publiek is er tijdens het jaarlijkse schoolfeest een verkoop van tweedehands kleren en speelgoed. Alle stukken worden voor maximaal 0,25 euro verkocht. Deze aanpak geeft aan de kansarme ouders en kinderen de mogelijkheid van te kopen in plaats van te krijgen en, op de koop toe, dat ook zij de school financieel steunen. Vroeger deelde men het speelgoed en de kleren gewoon uit aan de gezinnen. Ouders en kinderen weigerden toen heel vaak de giften. Voor hen betekende dit voor de zoveelste keer als behoeftige gezien te worden.

De fundamentele eenzaamheid, waarbij de kansarme het gevoel heeft geleefd te worden, staat haaks op een houding van zingeving en betekenisverlening. Kansarme leerlingen en ouders zullen gestimuleerd moeten worden op zoek te gaan naar zingeving en betekenisverlening. We dienen er ook over te waken dat we hun betekenisverlening en zingeving erkennen en niet verwerpen of negeren.

– Niet-vrijblijvende communicatie

Aan de communicatie in een participatief proces dienen de actoren een engagement te verbinden. Afspraken dienen nageleefd, initiatieven dienen uitgevoerd. De deelnemers verbinden zich aan de ander door de afspraken na te komen. Wanneer afspraken en engagementen niet nagekomen worden, dan wordt de communicatie als vrijblijvend ervaren. Dan heeft die communicatie weinig of geen participatieve waarde.

Als de school belooft om de ouders op geregelde tijdstippen op de hoogte te brengen van het reilen en zeilen van hun kind, dan moet dat ook stelselmatig uitgevoerd worden. Anders ervaart de ouder dat als een vrijblijvende opstelling vanwege de school. Als de school belooft om meer zitbanken te voorzien op het speelplein met het oog het comfort van de leerlingen tijdens de pauzes te verhogen, dan moeten die zitbanken daar binnen een redelijke termijn staan. Als daar anderhalf jaar of langer op gewacht moet worden, dan getuigt dit voor de leerlingen van weinig engagement. Vb.: *Op de intakegesprekken bij de inschrijvingen wordt op een discrete manier gepolst of er nood is aan een afbetalingsplan voor de schoolkosten. Er wordt beloofd om hen daarover in september uit te nodigen, zodat alles op een vlotte manier geregeld kan worden. Begin december ontvangen diezelfde ouders een overschrijvingsformulier met het verzoek het volledige bedrag van de schoolkosten over te maken. Van een afbetalingsplan is er in het schrijven geen sprake.*

Voor kansarmen is het vaak een overlevingsstrategie om zonder aarzelen toezeggingen te doen en allerhande engagementen aan te gaan. (Het aankopen van schoolgerief, het tijdig betalen van rekeningen, het helpen bij huiswerk, het nakijken van de schoolagenda's). Hun reële situatie maakt het echter moeilijk om aan deze engagementen te voldoen.

– Aandacht voor de eigenheid

Leerlingen, ouders, leerkrachten,... vertonen een eigenheid. Eigenheid niet alleen in de betekenis van de uniciteit van iedere persoon, maar eerder vanuit hun rol, functie, maatschappelijke positie, enz. waarin ze zich bevinden. De aandacht voor de eigenheid is nauw verbonden met de zingeving en betekenisverlening. Waar zingeving en betekenisverlening eerder vertrekt vanuit persoonlijke perspectieven, vertrekt de eigenheid eerder vanuit sociale perspectieven. In een participatieve interactie wordt respect en erkenning opgebracht voor de eigenheid van de anderen.

Zo kijken leerlingen met een ander tijdsperspectief naar de school dan leerkrachten. Het engagement en de inzet van leerlingen zal gekleurd worden door het beperkt aantal jaren dat ze in een bepaalde school doorbrengen. Leerkrachten engageren zich vanuit het perspectief verscheidene jaren in dezelfde school te kunnen functioneren.

Vb.: *Kansarme ouders vinden het belangrijk dat hun kinderen erbij horen op school. Ondanks hun financiële problemen geven ze gemakkelijk geld aan statusobjecten zoals een gsm, een dvd, een mp3 speler, enz.*

Voor leerkrachten is het moeilijk om de eigenheid van de kansarme te vatten. Wie nooit zelf in de situatie van kansarmoede geleefd heeft, kan zich moeilijk een voorstelling maken van wat er zich aan 'de binnenkant' van kansarmen afspeelt. Ervarende deskundigen, die zelf in kansarmoede geleefd hebben, kunnen ons helpen in het leren te erkennen van de eigenheid van de ander.

– Appreciatie voor de competenties

Iedereen bezit bepaalde competenties die in een participatieproces aan bod kunnen komen. Mensen kun-

nen altijd aangesproken worden op hun ervaringsdeskundigheid. Hoe meer aanwezige competenties aangesproken worden, hoe participatiever de samenwerking ervaren wordt. Er is geen betere groep om informatie en advies te geven over het leraarschap dan leraren zelf. Ouders zijn de ervaringsdeskundigen wat de opvoeding van hun kinderen betreft. In de communicatie met ouders zal dit altijd erkend moeten worden. Niemand anders dan leerlingen kunnen ons het best informeren over wat het is leerling te zijn. Mensen vertonen heel wat weerstand wanneer ze gevraagd worden dingen te doen waarvoor ze de competenties niet bezitten.

Vb.: *Er is geen betere manier om een taalzwakke leerling te laten afhaken in een overlegorgaan dan door hem het verslag van de vergadering te laten maken. Kansarme ouders haken vaak af in ouderwerkingen omdat ze zich niet competent voelen om in voor hen onbegrijpelijke materies mee beslissingen te nemen.*

De middenstandscultuur die dominant aanwezig is in het onderwijs vraagt competenties en vaardigheden die kansarmen zelden of nooit bezitten. Het is een delicate onderneming om hen voldoende te ondersteunen en hen niet het gevoel te geven niet te voldoen aan de (onuitgesproken) eisen die het participeren op school stelt. Het is belangrijk om kansarme ouders en leerlingen in de eerste plaats te zien als ervaringsdeskundigen wat het leven in kansarmoede betreft.

– Aandacht voor integratie

Op school heerst vaak een cultuur waarin erg categoriaal gewerkt wordt. Iedere groep heeft zijn eigen overleg, geeft zijn advies over bepaalde voorstellen, enz. De leerlingen hebben hun leerlingenraad, de leerkrachten hebben hun pedagogische raad, de ouders hun ouderraad. Door deze scheiding werken de categorieën los van elkaar en bedenken ze ieder hun eigen oplossingen en suggesties. In het eindresultaat, wanneer er een beslissing over de verschillende categorieën heen genomen wordt, herkennen weinigen nog hun eigen inbreng. Hoe meer er samengewerkt wordt over de categorieën heen, hoe meer de betrokkenen dit als participatief ervaren.

Vb.: *In de traditionele leerlingenraad vinden we zelden kansarme leerlingen. Voor belangrijke thema's organiseren we op school klankbordgroepen (Detrez, 2001) waarop we leerlingen vanuit de verschillende sociale niveaus samenbrengen om hun adviezen te horen. Op die manier horen de leerlingen onderling ook van elkaar hoe verschillend over bepaalde thema's wordt gedacht.*

Binnen de leerlingen- en de ouderpopulatie vindt een segregatie plaats. Er dient aandacht te gaan naar de integratie van de groepen met een verschillende sociale achtergrond binnen de leerlingenpopulatie en de ouderpopulatie. Activiteiten waarin de sociale mix van de leerlingen en/of de ouders aanwezig is, helpen om de hoger genoemde betekenisverlening (en uitwisseling) gestalte te geven.

Een participatieve school- en klaspraktijk als wapen tegen sociale uitsluiting

De kwaliteitsindicatoren drukken uit in welke mate de betrokkenen een interactie als participatief ervaren. Die indicatoren beschrijven in de eerste plaats de kwaliteit van de communicatie tussen de betrokken actoren. Ze sluiten nauw aan bij de kenmerken van een zorgzame communicatie en in het bijzonder met kansarmen.

Samenvattend kunnen we stellen dat in een zorgzame communicatie met kansarme leerlingen en ouders het belangrijk is dat (Vanhee, e.a. 2001):

- leerlingen en ouders zich begrepen voelen door de school en dat de school zich door hen in vraag laat stellen.

Hierin herkennen we duidelijk 'aandacht voor de eigenheid', 'ruimte voor zingeving' en de 'zorg voor invloedsbesef';

- de school leerlingen en ouders een taak of verantwoordelijkheid laat opnemen. Hiermee verhoogt de school hun besef van competentie;
- de school alle leerkrachten, medeleerlingen en ouders hun begrip voor en van situaties van kansarmoede bewerkstelligt.

Hier raken we opnieuw de 'aandacht voor de eigenheid', 'de ruimte voor zingeving' en de 'zorg voor invloedsbesef', maar ook aandacht voor integratie is hierin aanwezig. De aandacht voor dit aspect kan een manier zijn om aan preventie te doen;

- de school zelf initiatief neemt om leerlingen en ouders te betrekken bij het totale schoolgebeuren.

De 'aandacht voor integratie' en ook de aandacht voor een 'niet-vrijblijvende communicatie' komen hier aan de orde. Het helpen van kansarme leerlingen en ouders in het verwoorden van hun eigenlijke wensen en bekommernissen, waar ze het vaak erg moeilijk mee hebben, verhoogt ook het 'invloedsbesef';

- de school zich heroriënteert in functie van de gezinnen en het leven in de buurt.

Ook hiermee kan de school uitdrukking geven aan de intentie om op een niet-vrijblijvende manier te communiceren.

Besluit

De school heft de kansarmoede niet op, maar kan d.m.v. een participatieve klas- en schoolpraktijk t.o.v. leerlingen en ouders een (bescheiden)bijdrage leveren in de strijd tegen de uitsluiting. Het betekent werk maken van een kwaliteitsvolle interactie met ouders en leerlingen. Naar kansarme leerlingen en ouders vraagt dit om heel wat bijkomende vaardigheden op het vlak van een participatieve communicatiestijl. De lerarenopleidingen en de instituten die de nascholingen en begeleiding van scholen verzorgen staan voor een hele opgave.

Voorwaarde blijft een faciliterend beleid dat de betrokkenen de reële mogelijkheid biedt om hun verantwoordelijkheid te nemen om aan een 'participatieve school' gestalte te geven.

Enkel een participatieve school- en klaspraktijk bezit de mogelijkheid om:

- kansarme jongeren en ouders hun identiteit te versterken;
- kansarme leerlingen en ouders toegang te laten krijgen tot andere sociale werelden;
- tot gedeelde initiatieven en oplossingen te komen door visies tussen 'school' en (kansarme) ouders en/of leerlingen te delen.

Chico DETREZ

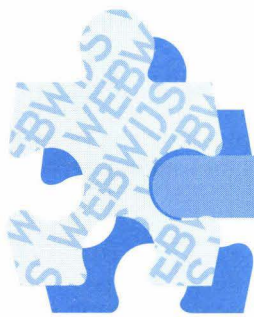
voormalig coördinator van het
Steunpunt Leerlingenparticipatie vzw,
adjunct-directeur Stedelijk Instituut
voor Sierkunsten en Ambachten, Antwerpen.

Literatuur

- Detrez, C. (red), *Een concept voor leerlingenparticipatie: een praktisch-theoretisch kader*, in: Handboek Leerlingenbegeleiding Twee, februari 2003.
- Detrez, C., *Visieontwikkeling bij de implementatie van leerlingenparticipatie*, in: Handboek Leerlingenbegeleiding, augustus 2001.
- Detrez, C., *Werken met klankbordgroepen*, in: Handboek Leerlingenbegeleiding, december 2001.
- De Veerman, B., Totté G., *Armoede en onderwijs: een moeilijke relatie*, in: Handboek leerlingenbegeleiding Twee, augustus 2003.
- Detrez, C., *Leerlingenparticipatie in de basisschool*, in: Praktijk-gids voor de basisschool, Wolters/Plantijn, december 2002.
- Vanhee, L., Laporte K., Corveleyn J., *Kansarmoede en opvoeding: wat de ouders erover denken*. Garant Leuven/Apeldoorn. 2001.

NOTEN

- ¹ Het 'Steunpunt Leerlingenparticipatie vzw' werd op initiatief van, toenmalig minister voor onderwijs en vorming, Marleen Vanderpoorten' opgericht in september 2000 en gesubsidieerd. Op 1 januari 2004 werd de subsidiëring stopgezet (en de vzw ontbonden).



Basisvorming

Tot nu heeft het onderwijs in Vlaanderen vrede genomen met een heel pragmatische en administratieve omschrijving van het begrip 'basisvorming'. In het Besluit van de Vlaamse regering van 19/07/2002, die heel de materie van het secundair onderwijs op het niveau van het leerplichtonderwijs regelt, komt de term zelfs niet voor. www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13329

Je kan hem wel vinden in de bijhorende omzendbrief die handelt over de structuur van het voltijds secundair onderwijs. De basisvorming wordt hier omschreven als een aantal vakken die verplicht moeten ingericht worden: "de overheid beperkt zich tot het opleggen van een minimumrooster, gedefinieerd als basisvorming" www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9418

Zolang je het verwerven van inzicht in de leerstof als de essentiële taak beschouwd van het onderwijs, zit je goed met deze visie. Naarmate je meer aandacht wil besteden aan het verwerven van basiscompetenties kunnen er vraagtekens geplaatst worden bij deze begripsomschrijving.

Nederland

Bij onze noorderburen is men al meerdere jaren in discussie over de invulling van het concept. *Voor de concrete uitwerking van de plannen is in 2002 de taakgroep vernieuwing basisvorming in het leven geroepen. Deze heeft in juni 2004 haar eindrapport gepubliceerd.* www.vernieuwingbasisvorming.nl/docs/TVBEindrapport.pdf

Het debat concentreerde zich de laatste tijd vooral rond de onderbouw van het voortgezet onderwijs en de kerndoelen die er gelden maar ook en vooral het didactisch handelen, die de school - in functie van haar missie - zelf dient te bepalen.

www.onderbouwo.nl/ventura/engine.php?Cmd=see&P_site=794&P_self=10&PSkip=0&PMax=0&Push=2070646455

Hoe dit proces aan de basis wordt ondersteund kan je vinden in een werkdocument:

www.besturenraad.nl/docs/basisvorming-werkdocument-3-2003.doc

Franstalige gemeenschap

Onze zuiderburen houden ook denkoefeningen en zoeken ondermeer vanuit de thematiek gelijke onderwijskansen met het accent, niet zozeer op het waarborgen van gelijke kansen, maar vooral op het garanderen van gelijke resultaten (égalité de résultats) en focussen op de basiscompetenties (les socles de compétences nécessaires à leur insertion sociale et à la poursuite de leurs études). www.enseignement.be/gen/syst/documentation/soclesmenu.asp

Men begint hier in het basisonderwijs. Ook hier wordt er beroep gedaan op het beleidsvoerend vermogen van de school.

www.enseignement.be/@bibliairie/documents/ressources/091/pistes.pdf

Moeten we in Vlaanderen ook niet het geweer van schouder veranderen? De basisvorming enkel omschrijven vanuit de leerstof (de vakdoelen) is wellicht verantwoord voor jongeren die het later gaan zoeken in één of andere wetenschappelijke discipline. Hoeveel jongeren komen hiervoor in aanmerking? Moet het uitgangspunt niet eerder gezocht worden in het feit dat alle jongeren zullen terecht komen in een samenleving waar het levenslang en levensbreed leren (LLL) bepalend zal zijn voor hun levenskwaliteit?

Thema's

Arbeid en tewerkstelling

Hoe staat het met je portfolio en je EVC's? Problemen? Lea zal je wel helpen!

Met een portfolio heb je een mooi dossier dat je dienstig is bij sollicitaties. Het geeft een overzicht van je studieloopbaan en al je elders verworven competenties (EVC's) die je eventueel buiten de school opgedaan hebt. Ook voor personen met buitenlandse diploma's die hier niet erkend worden, kunnen op die manier hun profijt doen. Maar hoe houd je zo een portfolio bij? Het project 'Leren En Assessment' (LEA) werkte daarvoor een EVC-procedure uit: www.ond.vlaanderen.be/dbo/projecten/projecten_LEA.htm

Werk en opleiding van personen met een handicap. Vanaf april 2006 is de VDAB hiervoor verantwoordelijk. Meer hierover op de website van het Vlaams Fonds onder de rubriek, werk & opleiding: www.vlafo.be/nederlands/index.html

Het Vlaams Instituut voor Zelfstandig Ondernemen (VIZO) is niet meer. Naar aanleiding van de hervormingen binnen de Vlaamse gemeenschap werd het VIZO in 2 nieuwe organisaties opgesplitst: *Het Vlaams Agentschap voor Ondernemersvorming - SYNTRA Vlaanderen* www.syntra.be en *het Vlaams Agentschap Ondernemen (VLAO)* www.vlao.be. Op het eerste adres vind je informatie over opleidingen; op het tweede over het opstarten van een eigen zaak. Meer werkervaringsplaatsen, stageplaatsen, individuele beroepsopleidingen en banen voor mensen uit kansengroepen. Nieuw afgesloten convenants zijn goed voor 300 werkervaringsplaatsen in het deeltijds onderwijs, 450 stageplaatsen in het voltijds onderwijs, 750 individuele beroepsopleidingen (IBO's) en 1.125 banen voor mensen uit kansengroepen.

www.vlaanderen.be/servlet/Satellite?cid=1143777612097&pagename=newsberichten%2FNB_Nieuwsbericht%2FNieuwsbericht

Werkstages en specialisatiejaren voor laaggeschoolden effect hebben in hun zoektocht naar werk. Met een werkstage achter de rug hebben zij tot twee keer meer kans op succes tijdens een sollicitatiegesprek. Dat blijkt uit een studie van de VDAB. Diezelfde www.vdab.be/trends/schoolverlaters.shtml

Evolutie van de arbeidsmarkt in België en Vlaanderen Ben je gefascineerd door het verschijnsel van ons economisch goed boeren en de niet dalende werkloosheid of zit je soms verveeld met kritische vragen van jongeren daarover dan kan je inspiratie vinden in de recente synthesenota van de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen www.serv.be/uitgaven/1001.pdf

Juridisch

Verzekering voor vrijwilligers op school In de schoolwerking wordt er steeds meer beroep gedaan op vrijwilligerswerk. Dit fenomeen zal zeker niet afnemen in het kader van de brede schoolwerking. De nieuwe wet van 3 juli 2005 verplicht om vrijwilligers te verzekeren voor burgerlijke aansprakelijkheid. Er bestaat nu een modelinhoud voor zo'n polis. Daarin vindt u welke elementen beter niet ontbreken wanneer u bij een verzekeringsmaatschappij een polis afsluit. www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/BL601/vrijwilliger.htm en op www.wvc.vlaanderen.be/vrijwilligers/

Fiscale aftrekbaarheid van kosten voor kinderopvang Ouders kunnen de kosten voor de opvang van hun kinderen beneden de 12 jaar inbrengen als vermindering van hun belastbaar inkomen. Ze kunnen deze uitgaven dus aftrekken van hun belastingen. Dat staat zo in het Wetboek van de Inkomstenbelastingen 1992. Sinds 2005 is

kinderopvang door scholen, het jeugdwerk, de sportsector,... eveneens aftrekbaar. www.wvc.vlaanderen.be/jeugdbeleid/beleid/in_de_kijker/fiscale_aftrekbaarheid_jeugdwerk/

Jeugddelinquentie en herstelrecht is de laatste tijd weer erg in de actualiteit gekomen. Vooral de grijze zone tussen criminaliteit gepleegd door jongeren ouder dan 16 jaar roepen vragen op. Wil je meer weten over 'als misdrijf omschreven feiten' en het herstelrecht dan vind je dat op www.osbj.be/osbj/jeugddelinquentie.htm#1

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

'**Eerste hulp bij ongelijke behandeling**' is een initiatief van GRIP. Je vindt hier de kanalen waarop je op een twaalfal domeinen van het leven je rechten kan afdwingen en discriminatie aanklagen. Ze geven ook telkens aan wie je daar bij kan ondersteunen... want heel veel problemen kunnen (best) worden opgelost via bemiddeling. www.gripvzw.be/

Kunnen virtuele woorden en daden vervolgd en bestraft worden? - Als u racistische kettingsmails ontvangt, discriminerende uitspraken leest op een forum... kan u dat melden op de Cyberhate-website van het Centrum voor Gelijkheid van Kansen en voor Racismebestrijding: www.cyberhate.be

Een politiek agenda voor de gemeenteraadsverkiezingen opgesteld door het Centrum. Het 18^{de} en laatste voorstel handelt ondermeer over het lokaal engagement om het recht op onderwijs te beschermen www.antiracisme.be/nl/kader_nl.htm

Lokale politiek, iets voor mij? Een informatiemap voor het organiseren van lokale informatiemomenten kan je downloaden van: www.gelijkekansen.vlaanderen.be/index.htm

Kerntaken voor het opvangbeleid voor mensen zonder wettig verblijf in Vlaanderen. Aanbevelingen over wie wat moet doen. Wil je meer te weten komen over deze complexe materie surf dan naar de officiële website van de Vlaamse Gemeenschap. Je kan er het document downloaden in het Nederlands, het Frans en het Engels: www.wvc.vlaanderen.be/minderheden/minderhedenbeleid/doelgroepen/mensenzonderwettigverblijf/index.htm

Waarden en normen die onze diverse samenleving schragen: dit definiëren was de opdracht die minister Keulen heeft gegeven aan een commissie van wijzen. Hun bevindingen zullen de inburgeringscursus stofferen. Ze zijn ook best bruikbaar om de jongeren te laten reflecteren over onze multiculturele samenleving. Het eindrapport kan je downloaden van: www.inburgering.be/

Genderzakboekje 2005. Zij en hij op de arbeidsmarkt De voorbije twintig jaar steeg de vrouwelijke werkzaamheidsgraad in het Vlaams Gewest van 36,0% naar 56,7%. Dit wil zeggen dat per 100 vrouwen op arbeidsleeftijd (15-64 jaar) er vandaag bijna 57 een betaalde baan hebben. Toch is de emancipatie van vrouwen op de arbeidsmarkt niet voltooid. Zo bestaat er nog altijd een duidelijke sekse kloof: van de Vlaamse mannen is 71,6% aan het werk. www.steunpuntwv.be/steunpuntwv/view/nl/120825

Jongerenwerking en Jeugdhulp

Pedagogisch Spreekuur voor ouders met kinderen vanaf 4 jaar die een gesprek willen met een opvoedingsdeskundige over het opvoeden van hun kinderen. www.opvoedingstelefoon.be/

Herstelbemiddeling bij jeugddelicten OSBJ heeft een werkgroep opgericht om deze thematiek beter te kunnen opvolgen. De cijfers en het bijhorende commentaar voor het werkjaar 2004 kan je vinden op: www.osbj.be/osbj/publicaties/cijfersHCA2004.pdf

Integrale Jeugdhulp - modulering Er zijn heel wat hulpverleners actief in de jeugdhulp elk ervaren in een deelveld van de hulpverlening en beslagen in het werken met een specifiek instrumentarium. De onderlinge afstemming met het oog op een rationele hulpverlening is dan ook niet eenvoudig. Hoe dit aangepakt wordt vind je op de website in de rubriek 'Modulering' www.jeugdhulp.vlaanderen.be/

Slachtofferchat is een initiatief van Het sociaal huis 'Pandora' van Zottegem om slachtoffers van geweld te ondersteunen via internet. Deze hulpverlening richt zich tot jongeren maar ook tot volwassenen. www.slachtofferchat.be/

Onderwijs, vorming en opleiding

Het nieuwe onderwijsdecreet XVI is in de maak. Het houdt een hele reeks nieuwe regels in voor het schooljaar 2006-2007. Wie zijn

nieuwsgierigheid niet kan bedwingen die kan - in afwachting van de definitieve tekst - al eens poolshoogte nemen op:

www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2006p/0310-onderwijsdecreet.htm

De Onderwijsspiegel 2004-2005 - Gelijke kansen voor iedereen? De eerste cyclus van het gelijke onderwijskansenbeleid werd afgesloten en decretaal was de inspectie verplicht om verslag uit te brengen. Het is een kanjer geworden en een must voor wie begaan is met de GOK-thematiek: www.onderwijsinspectie.be/Onderwijsspiegel/onderwijsspiegel2006.pdf.

Het Lokaal Onderwijsbeleid (LOB) Naast het LOP hebben we nu ook het LOB. Het is een nieuw initiatief dat voor dit schooljaar schuchter begint in 4 van de 13 centrumsteden (Antwerpen, Gent, Genk en Mechelen) en volgend jaar uitgebreid wordt naar alle centrumsteden (Aalst, Brugge, Hasselt, Kortrijk, Leuven, Oostende, Roeselare, Sint-Niklaas en Turnhout.). Het LOB stelt extra middelen ter beschikking om projecten te ondersteunen, opgezet in het kader van gelijke onderwijskansen. www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2006p/0310-640000euro.htm

De **Brede School** kreeg haar eerst studiedag op 21 april. Deze was ingericht door het expertisecentrum, Brede School Vlaanderen. De inhoud van enkele toespraken kan je vinden op: www.bredeschool.be/vorming.html

Doe de GOK-test - GOK-school als kwaliteitslabel. Heeft je school de zorgbreedte om kwaliteitsvol jongeren en hun gezinnen op te vangen? Als dit je vraag is dan kan deze test je wat wijzer maken. www.turnhout.be/school%5Fsignaal/start.php

Instrument voor de analyse van de beginsituatie van de school betreffende gelijke onderwijskansen - Ben je als school overtuigd om werk te maken van je zorgbreedte dan krijg je hier van het expertisecentrum een krachtig instrument aangeboden: www.grootgelijk.be/_inc/screening/screeningsinstrument_algemeen_2005.pdf

Kijk in de GOK-spiegel - Ben je al een goede GOK-school en wil je het nog beter doen leer dan van de bevindingen van de inspectie. Het hele document (152 pagina's) kan je downloaden: [www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/BL601/Onderwijsspiegel2006\(1\).pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/BL601/Onderwijsspiegel2006(1).pdf)

Het leezorgkader wordt mogelijk operationeel gesteld vanaf 1 september 2009. Het wordt een basisconcept in het kader van inclusief onderwijs en een essentieel sluitstuk van het gelijke onderwijskansenbeleid (GOK). De volledige discussienota kan je downloaden via www.ond.vlaanderen.be/gok/inclusief/051219-discussienota-leerzorgkader.pdf

Vlor-stellingen over leerzorg in het onderwijs - Dit 16 pagina tellend tussentijdsadvies kan je downloaden vande website van de Vlor: www.vlor.be/bestanden/documenten/ar-adv011-0506.pdf

Vormingsaanbod Steunpunt GOK Het Steunpunt GOK biedt nascholingen aan die specifiek over de thema's en clusters van het GOK-ondersteuningsaanbod gaan. Download de brochure en schrijf u in op de website van het Steunpunt GOK www.grootgelijk.be/?p=nascholing/brochure&n1=1

Conceptnota 'Nieuw decreet op het volwassenenonderwijs' Ook hier staat er wat te gebeuren: Een nieuwe structuur die moet voortaan toelaten dat de aanbieders - centra voor volwassenenonderwijs (CVO) en basiseducatie (CBE) - meer en beter met elkaar samenwerken: www.ond.vlaanderen.be/beleid/nota/conceptVO.htm

Functiebeschrijving in het volwassenenonderwijs In deze onderwijsvorm zijn vijf veerschillende functies voorzien. Wat deze functies inhouden lees je op de website www.ond.vlaanderen.be/permanente_vorming/functiebeschrijvingen.htm

Levenslang leren (LLL) krijgt een driedelige structuur: de beleidsbepaling (Ministerieel Comité: Onderwijs, Vorming en Werk), de beleidsondersteuning (interdepartementale stuurgroep OV&W) en de beleidsuitvoering (DIVA vzw, voor de volwasseneneducatie, en door de Regionale Technologische Centra (RTC), voor de lokale afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt): <http://diva.vlaanderen.be/home.aspx>

Levenslang leren niet voor iedereen In het totaal volgen werkenden in het Vlaams Gewest iets vaker opleiding dan in de Europese Unie (EU-25) (11,4% tegenover 10,4%). Maar niet alle werkenden hebben dezelfde kansen op vorming www.steunpuntwv.be/steunpuntwv/view/nl/353223

Gezondheidsbevordering op school Alle scholen dienen vanaf volgend schooljaar een gezondheidsbeleid te voeren. Het Vlaams Instituut voor gezondheidspromotie (VIG) verleent hierbij logistieke steun: www.vig.be/content/html/gezondeschool.htm

Inspraakdag voor leerlingen - Op 10 maart 2006 organiseerde de Vlaamse Scholierenkoepel (VSK) de eerste "Inspraakdag voor leerlingen". VSK bracht hiermee een rechtstreeks gesprek tussen scholieren en politici op gang. Het verslag vind je op: www.vsknet.be/leerlingen-over-onderwijs/inspraakdagen.php

Studiekosten - De Commissie Zorgvuldig Bestuur volgt dit op. Ouders, leraren of leerlingen mogen bij de Commissie een klacht neerleggen als ze denken dat de school haar boekje te buiten gaat. Specialisten onderzoeken de klacht en brengen advies uit. De adviezen vind je op www.ond.vlaanderen.be/zorgvuldigbestuur/adviezen.htm.

Herexamens kan dat, mag dat? De algemene regel is dat de delibererende klassenraad eind juni beslist of een leerling geslaagd is of niet. Dus herexamens voor een hele groep leerlingen eenzelfde proef, kan niet. Deze proef moet geïndividualiseerd zijn, dat wil zeggen dat ze moet peilen naar die informatie waarover de delibererende klassenraad nog niet kon beschikken: www.lerarendirect.be/extern/797/default.aspx?url=www.lerarendirect.be/BL/602/herexamens.htm

Onderzoek

OSBJ-behoefteonderzoek

De Ondersteuningsstructuur Bijzondere Jeugdzorg wilt een steunpunt zijn dat inhoudelijke en methodische ondersteuning verleent aan alle private organisaties die werken via een door het Fonds bijzondere jeugdbijstand gesubsidieerde erkenning of gesubsidieerd project en/of experiment. Het heeft met de Vlaamse overheid een **convenant** afgesloten en dit voor de periode van 1 juni 2005 tot en met 31 december 2006 en heeft naar de toekomst toe een behoefteonderzoek laten uitvoeren door het HIVA. Het eindrapport vind je onder:

www.osbj.be/osbj/publicaties/HIVA-rapport.pdf

Onderzoek naar de regionale educatieve behoeften

De resultaten van het onderzoek, uitgevoerd door het centrum voor sociale en beroeps pedagogiek van de KULeuven in opdracht van DIVA, zijn nu neergeschreven in een einddossier (per regio is er één einddossier). Je kan deze einddossiers downloaden van: www.socius.be/modules/indexnews_article.php?rubriek=6&article=1756

Cijfers over uw gemeente, stad of provincie. In het vooruitzicht op de gemeenteraadverkiezingen van het najaar heeft de studiedienst van de Vlaamse regering haar output hierop afgesteld. Cijfers en statistieken over inwoners en ondernemingen tot reeksen over vrijwel alle beleidsdomeinen zoals wonen, ruimtelijke ordening, milieu, welzijn, cultuur,...

http://aps.vlaanderen.be/lokaal/lokale_statistieken.htm

Discussietekst over de culturele globalisering

Volgens het Vlaams regerakkoord gaat Vlaanderen binnen de UNESCO meewerking verlenen aan de redactie van een concept-conventie over culturele verscheidenheid. Een voorstudie gaat in op de impact van de globalisering op de cultuur en hoe dit fenomeen kan vastgesteld worden en gemeten. http://aps.vlaanderen.be/statistiek/publicaties/pdf/culturele_globalisering.pdf

Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen Door koppeling met gegevens van het departement onderwijs en Syntra worden alle schoolverlaters opgevolgd, dus ook diegenen die zich niet bij de VDAB inschrijven. Hierdoor wordt een zeer nauwkeurig totaalbeeld van de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt verkregen. De studie bevat ook heel wat praktische infolinks naar onder andere onderwijsaanbod, studietoelagen, kinderbijslag, solliciteren, wachttijden, uitkeringen,.... Je kan deze publicatie downloaden en/of online bestellen via: www.vdab.be/trends/schoolverlaters.shtml

Organisaties

Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions Deze tekst werd opgesteld in voorbereiding op de International Mother Language Day van 21 februari 2006. Deze 19 pagina tellende tekst is te downloaden van: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919e.pdf>

Ken jij unicefkids al? Het is de website voor jongeren van en over UNICEF met informatie, een maandblad, acties, spelletjes, babbel-de-babbel: www.unicefkids.be/unicefkids/view/nl

Leonardo da Vinci ambassadors: improving the quality of European vocational training

Het Leonardo da Vinciproject wil de kwaliteit van het beroepsvorming en training binnen de EU bevorderen. Uit alle ingezonden projecten werden er 24 bekroond waaronder 2 Vlaamse.

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/593&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=fr>

Overheid

Vlaamse Gemeenschap

In het kader van **Beter Bestuurlijk Beleid (BBB)** zijn op 1 april 2006 10 van de 13 beleidsdomeinen in werking getreden. Het gaat om: de Diensten voor het Algemeen, -Regeringsbeleid,- Bestuurszaken, - Internationaal Vlaanderen, - Onderwijs en Vorming, - Welzijn, Volksgezondheid en Gezin, - Cultuur, Jeugd, Sport en Media, - Werk en Sociale Economie, - Landbouw en Visserij, - Leefmilieu, Natuur en Energie en ten slotte Mobiliteit en Openbare Werken <http://www2.vlaanderen.be/ned/sites/snelinfo/snelinfo2006/0621.htm> Allerlei basisdocumenten die verband houden met de oprichting en het in werkingstellen van deze beleidsdomeinen kan je eveneens downloaden van de site: <http://www2.vlaanderen.be/ned/sites/bbb/documenten/index.htm>

Het beleidsdomein 'Onderwijs en Vorming' is van start gegaan. Wat dit concreet inhoudt vind je op: www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/ en www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/BL602/BBBbrief.doc

Het beleidsdomein 'Werk en Sociale Economie' is eveneens van start gegaan en omvat vijf entiteiten: één kerndepartement en vier agentschappen (Arbeidsmarkt, Tewerkstelling en Sociale Economie, Het bundelt de activiteiten van de vroegere Administratie Werkgelegenheid, de VDAB en de NV Werkholding. Het nieuwe beleidsdomein krijgt ook sommige bevoegdheden van het VIZO en van het Vlaams Fonds voor de Sociale Integratie van Personen met een Handicap (VFSIPH). Het **kerndepartement** en het Vlaams Subsidieagentschap Voor Werk en Sociale Economie vormen samen het Vlaams Ministerie voor Werk en Sociale Economie. <http://www2.vlaanderen.be/ned/sites/werk/bbb01.htm> **Het Globaalplan Jeugdzorg** werd opgesteld in het kader van de integrale jeugdhulp en heeft zowel het preventieve voortraject als het specifieke hulpaanbod binnen de bijzondere jeugdbijstand tot onderwerp. Het werd opgesteld op vraag van de Vlaamse Regering en stelt zes beleidskeuzes en 37 doelstellingen in de schijnwerper. www.osbj.be/sect/globaalplan.pdf

De Vlaamse Infolijn nu ook op de interactieve digitale televisie (IDTV) Dit kan via het IDTV-platform van Telenet. Burgers kunnen er overheidsinformatie raadplegen onder de knop 'Extra', sectie 'Overheid'. Via hun televisietoestel kunnen ze bovendien op eenvoudige wijze publicaties van de Vlaamse overheid bestellen via de module van de Vlaamse Infolijn. Op termijn zullen deze informatie en de interactieve mogelijkheden ook beschikbaar worden via andere IDTV-operatoren. www.vlaanderen.be/servlet/Satellite?cid=1142485213771&pagename=nieuwsberichten%2FNBNieuwsbericht%2FNieuwsbericht

Lokaal (Sociaal) Beleid

Voorstel tot wijziging van het decreet lokaal en provinciaal jeugdbeleid aangenomen door Vlaams Parlement van: De tekst van de voorgestelde wijzigingen en bijhorende achtergrondinformatie kan je downloaden van:

www.wvc.vlaanderen.be/jeugdbeleid/subsidiering/gemeenten_en_provincies/

Regelgeving

Onderwijs en Vorming

Besluiten van de Vlaamse Regering van 18 november 2005 over de modulaire structuur van het secundair onderwijs voor sociale promotie (B.S. 28 januari 2006):

Voor het studiegebied Talen

www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13755

voor het studiegebied Nederlands tweede taal

www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13756

voor het studiegebied Textiel

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13762>

voor het studiegebied Handel
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13758>

voor het studiegebied Huishoudelijk Onderwijs
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13759>

voor het studiegebied Kant
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13760>

voor het studiegebied Auto
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13761>

Besluit van de Vlaamse Regering van 17 juni 1997 over het onderwijs aan huis voor zieke jongeren (B.S. 13 januari 2006) Een leerling heeft onder bepaalde voorwaarden recht op tijdelijk onderwijs aan huis door de school waar de leerling is ingeschreven.
www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13763

Besluit van de Vlaamse Regering van 10 februari 2006 betreffende de uitreiking van premies aan leerlingen in studierichtingen van het secundair onderwijs die leiden naar de invulling van knelpuntberoepen (B.S. 24 maart 2006) De premie bedraagt maximum 250 euro per regelmatige leerling.
www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13767

Wijziging aan SO/2005/04 over afwezigheden en in- en uitschrijvingen in het voltijds gewoon secundair onderwijs en het deeltijds secundair onderwijs **Wijziging aan SO/2002/05/bus0 over afwezigheden en in- en uitschrijvingen in het buso** Vanaf het schooljaar 2006-2007 dient een definitieve uitsluiting die 20 lesdagen in het voltijds onderwijs, respectievelijk 10 lesdagen in het deeltijds beroepssecundair onderwijs, heeft overschreden gemeld te worden aan de administratie secundair onderwijs tenzij de leerling op school wordt opgevangen of een herinschrijving elders nakend zou zijn.
www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13644
www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13259

Wijziging aan SO/2005/07 over het GOK-beleid vanaf het schooljaar 2006-2007. Punt 1.1.7. over de weigering van een leerling die het vorige of het daaraan voorafgaande schooljaar werd uitgesloten, is aangevuld: als een school bepaalt dat bij de overgang van leerlingen van een autonome eerste graad secundair onderwijs naar de tweede graad secundair onderwijs geen formele inschrijving wordt gevraagd en ze voldoet daarvoor aan de voorwaarden, dan wordt de school wat het inschrijvingsrecht betreft als één geheel beschouwd: een leerling die bijv. definitief wordt uitgesloten in het tweede jaar van de autonome middenschool kan het volgende schooljaar in het derde jaar worden geweigerd.
www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13678

Wijziging aan SO/2005/09 over deeltijdse vormingen die in aanmerking komen voor de deeltijdse leerplicht - Vanaf het schooljaar 2006-2007 is verplicht een definitieve uitsluiting die 10 lesdagen heeft overschreden, per gewoon schrijven aan de administratie secundair onderwijs te melden.
www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13717

Wijziging aan SO 64 over de structuur van het voltijds secundair onderwijs - De term 'regelmatige leerling' (artikel 3.7.1) wordt aangepast in het kader van de integratie van de integratie van jongeren in het gewoon onderwijs (inclusief onderwijs)
www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9418

Wijziging aan SO 66 over de organisatie van het deeltijds beroepssecundair onderwijs - In het voltijds onderwijs geldt in het kader van de rechtszekerheid van de leerling dat de school een schoolreglement dient voor te leggen bij de inschrijving. Dit principe wordt nu ook ingevoerd voor het deeltijds beroepssecundair onderwijs. Ieder centrum dient dus te beschikken over een centrumreglement (artikel 9).
www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9393

Wijziging aan SO 76 over het experimenteel secundair onderwijs volgens een modulair stelsel - In tegenstelling tot het lineair onderwijs geldt in het modulair onderwijs geen vaste datum voor de bekrachtiging van de studies. Een leerling die in de loop van het schooljaar zijn opleiding beëindigd zal de lessen niet verder moeten volgen tot 30 juni.
www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13005

Welzijn

Het decreet van 07.05.2004 betreffende de Rechtspositie van de minderjarige in de Integrale Jeugdhulp (B.S. 04.10.2006) wordt van kracht op 1 juli 2006.

<http://212.123.19.141/cgi-bin/toonfiche.exe?nr=13871>

Het Besluit van de Vlaamse regering van 24.02.2006 tot uitvoering van het decreet van 19 maart 2004 betreffende het lokaal sociaal beleid van 24.02.2006 (B.S. 04.04.2006)

In dit besluit verneem je welke beleidsdocumenten, opgelegd in het kader van de sectorale regelgeving, geheel of gedeeltelijk vervangen worden door het lokaal sociaal beleidsplan, de vaste elementen van een lokaal sociaal beleidsplan en de inhoud van de sociale conjunctuurbarometer
<http://212.123.19.141/cgi-bin/toonfiche.exe?nr=14813>

en www.wvc.vlaanderen.be/lokaalsociaalbeleid/index.htm

Welzijn en Sociaal-cultureel werk

Lokaal sociaal beleid - ondersteuningstraject 2006-2007. Het voor de eerste maal opstellen van een degelijk beleidsplan is geen sinecure. Daarom kunnen gemeenten en OCMW's, die dit wensen, extra ondersteuning aanvragen. Meer in de rubriek: Nieuws, toevoegingen en wijzigingen op deze site: www.wvc.vlaanderen.be/lokaalsociaalbeleid/index.htm

Lokaal sociaal beleid - doe-het-zelf koffer - Hij legt je stap voor stap participatiemethoden en -technieken uit, geeft praktijkvoorbeelden en concrete tips. Meer in de rubriek: Nieuws, toevoegingen en wijzigingen op deze site: www.wvc.vlaanderen.be/lokaalsociaalbeleid/index.htm en www.samenlevingsopbouw.be/menu_idee.htm

Om de gemeenten te helpen bij het opstellen van een gezondheidsbeleid heeft het Vlaams Instituut voor Gezondheidspromotie (VIG) een toolkit opgesteld. Je kan deze kit downloaden van hun website op het volgende adres: www.vig.be/content.asp?nav=doelgroepen_lokalegemeenschappen&selnav=687

Nieuwe site: armoede - Op de valreep van 2005 hebben we nog een nieuwe website over armoede bij gekregen meer specifiek over armoedebeleid. De Interparlementaire Werkgroep Vierde Wereld lanceerde op 29 december 2005 haar nieuwe website. www.vierde-wereld.be/

Nieuwe gastsites: armoedeweb - Armoedeweb biedt de mogelijkheid aan alle verenigingen en kandidaat-verenigingen die lid zijn van het Vlaams Netwerk om over een gratis website te beschikken. Een overzicht van de organisaties die er reeds gebruik van maken, vind je op: www.armoede.be/organisaties/default.asp?id=370

Armoede uitbannen - Het verslag 2005 van het 'Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting' is klaar. Je kan het downloaden via: www.armoedebestrijding.be/tweejaarlijksverslag3.htm

Kinderarmoede - "Even onrustwekkend in dit verslag is de vaststelling dat kinderarmoede in België met 3,9 % is gestegen tijdens de jaren 1990. Dat is een van sterkste stijgingen in de «rijke» landen die het verslag onder de loep neemt. Alleen de Tsjechische Republiek, Luxemburg en Polen kennen een sterkere toename." Uit: Child Poverty in Rich Nations 2005 van het Kinderfonds van de Verenigde Naties (UNICEF).

www.senaat.be/www/?MVal=/publications/viewPubDoc&TID=50347754&LANG=nl

Stap mee in de wereld van Pats & co - een interactief spel voor jongeren in armoede en om armoede bespreekbaar te maken bij jongeren. Pats en Mike zijn net (niet) klaar met hun studies en willen samen iets van het leven maken: een toffe job, samenwonen, genieten, volop leven. In Pats&co kruip je als speler in de huid van Patsy en maak jij de keuzes. www.patsenco.be

Jan TALLON
Molenstraat, 97
3010 Leuven



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Studiedag 'Welzijn - justitie - jeugdpsychiatrie: wie van de drie?'

Het contactcomité van organisaties voor jeugdzorg organiseert jaarlijks een studiedag om de ideeënuitswisseling te bevorderen over thema's uit de brede jeugdzorg. Dit jaar koos het regionaal contactcomité Brussel als thema 'welzijn - justitie - jeugdpsychiatrie: wie van de drie?'. Jongeren wiens gedragingen te complex en te grillig zijn om via de reguliere begeleiding te worden geholpen, worden meestal van het kastje naar de muur gestuurd. Noch de psychiatrische jeugdafdelingen, noch welzijnsinstanties, noch de bijzondere jeugdzorg zijn happig om deze jongeren bij voorrang te helpen, gezien de toch al schaarse beschikbare plaatsen en de geringe garanties op succes. Bieden Justitie met de federale gesloten instelling of de Gemeenschappen met de gesloten jeugdinstellingen dan de enige uitweg? Of zijn er nog idealisten die deze jongeren een extra vangnet willen toewerpen?

De studiedag gaat door in de VUB, Pleinlaan 2 te 1050 Brussel op **donderdagdag 26 oktober 2006**.

Aanbod Ladda vzw

Ladda vzw organiseert eigenzinnige workshops, projecten en lezingen gebaseerd op literatuurstudie of leefwereldonderzoek en geïnspireerd op actuele tendensen in jongerencultuur. Hun lezingen worden steeds op maat gebracht met veel geluids- en beeldmateriaal, en gaan over onderwerpen als new beat, techno en house, geschiedenis van de popmuziek en agressieve subculturen. Workshops zijn er ondermeer rond graffiti, breakdance, deejays en skaten. Alle info is terug te vinden op www.ladda.be of via een mail naar info@ladda.be.

Opleiding toegepaste en specifieke begeleidingsmethoden

Interactie-Academie vzw biedt geïnteresseerden de mogelijkheid in te schrijven voor de opleiding toegepaste en specifieke begeleidingsmethoden die start in september 2006.

Deze opleiding richt zich tot begeleiders van zowel volwassenen als kinderen en adolescenten. Ze is bedoeld voor professionals die in hun begeleidingsfunctie nog andere taken hebben: controleren en rapporteren, toezicht houden, disciplineren, onderzoeken, opvoeden, enz.

De opleiding leert begeleiders verandering opzetten via methoden die toepasbaar zijn op zeer verschillende inhoud en in uiteenlopende en bijzondere werkomstandigheden.

De methoden dienen 'op maat gesneden' te worden, concreet en doe-gericht te zijn. De begeleidingsvormen, die in deze opleiding aan bod komen, houden rekening met de geschetste complexe taak. Er wordt een basishouding getraind om overzicht te kunnen houden bij lastige en indringende ervaringen. Zowel het werken met één persoon, met een paar als met verschillende gezinsleden tegelijk komen aan de orde. Er wordt ruime aandacht besteed aan de samenwerkingsverbanden, waarbinnen men zijn taak uitvoert en aan het weer op gang krijgen van een vastgelopen hulpverleningssysteem.

De opleiding loopt over 37 vrijdagen van 8 september 2006 tot 7 november 2008. Meer inlichtingen over inhoud, data en voorwaarden vindt u in de folder, die u kan downloaden van de website www.Interactie-Academie.be.

Postgraduaat Opleiding 'Management in de Gezondheids- en Welzijnszorg'

EHSAL Management School - Brussel organiseert sinds enkele jaren samen met Vormingscentrum Guislain (Broeders van Liefde) en Katholieke Hogeschool Gent St. Lieven, een Postgraduaat Opleiding 'Management in de Gezondheids- en Welzijnszorg'.

Deze praktijkgerichte tweejarige opleiding wil de deelnemers inzicht en vaardigheden bieden in het management van een zorginstelling en dit vanuit een waaier aan invalshoeken zowel strategisch als operationeel. Ook juridische, ethische en deontologische aspecten komen aan bod.

De opleiding richt zich tot personen werkzaam in de zorgsector die zich willen bekwamen in beleids- en managementvraagstukken en tot jong afgestudeerden met interesse voor de zorgsector.

De opleiding is opgebouwd uit vier modules gespreid over twee academiejaren. Modulair inschrijven is mogelijk. Deelnemers krijgen 1 namiddag per week les (occasioneel op zaterdag). Dit academiejaar start vanaf 12 september 2006.

Voor meer info kan u terecht bij EHSAL Management School - Brussel, Nathalie Pots op het telefoonnummer 02/210 12 43 of stuurt u een mail naar nathalie.pots@ehsal.be.

Programma-aanbod IPSOC-bijbscholing 2006-2007

In een handige brochure maakt IPSOC-bijbscholing haar programma kenbaar voor het komende academiejaar 2006-2007. Dit jaarboek wordt ondersteund door een nieuwe vlotte website www.ipsoc-bijbscholing.be waar dezelfde informatie op terug te vinden is maar waar je ook bijkomende informatie kan vinden, kan inschrijven en kan communiceren met teamleden van IPSOC-bijbscholing. Het aanbod omvat, naast bijbscholingen voor welzijns-werk, ook opleidingen in samenwerking, graduaat maatschappelijk werk, graduaat sociaal-cultureel werk en vorming en onderzoek op maat. Alle opleidingen worden georganiseerd in Kortrijk. Voor meer info kan u terecht bij IPSOC-bijbscholing, Doorniksesteenweg 145, 8500 Kortrijk, tel. 056/26 41 86 of via een e-mail naar ipsoc-bijbscholing@katho.be.

Programma-aanbod VSPW september 2006 - januari 2007

De vormingsleergang voor Sociaal en Pedagogisch Werk (VSPW) van het Centrum voor Volwassenen Onderwijs (CVO) Kortrijk stelt in een brochure haar aanbod voor het najaar voor. Hun aanbod omvat ondermeer cursussen over gedragsproblemen bij personen met een handicap en gezinsbegeleiding. Daarnaast richten zij ondermeer ook een kaderopleiding in voor leidinggevenden en voor hoofdverpleegkundigen in ziekenhuizen en ouderzorg. Meer info kan u vinden op de website www.vspw-vorming.be.

Autisme in woord en beeld: Gids voor hulpverleners

Therapeuten uit de SIG-intervisiewerkgroep Autisme vroegen zich af welk boek, welk artikel of welke video je het best kunt meegeven aan ouders, broers en zussen of leerkrachten van kinderen met autismespectrumstoornissen. Wanneer geef je welk materiaal mee? Wat kunnen ouders op eigen houtje lezen en waar hoort wat uitleg bij? Welke ouders hebben nood aan welke soort informatie? Wat is ideale lectuur voor leerkrachten? En wat met zusjes en broertjes van?

Het inventariseren en beoordelen van alle titels over autisme die op de markt zijn - en dat zijn er voor het Nederlandstalige gebied heel wat - groeide uit tot een overzicht van publicaties voor ouders, leerkrachten, broers en zussen. Het is onlangs verschenen onder de titel 'Autisme in woord en beeld', een gids voor hulpverleners. Deze klapper bevat geen recensies van de opgenomen titels, maar is opgebouwd aan de hand van een aantal criteria waarmee je als hulpverlener snel een overzicht hebt welk materiaal je aan wie kunt aanraden. Elke titel is verwerkt op een fiche. Het materiaal wordt kort omschreven (referentiegegevens, doelgroep, leeftijd, plus- en minpunten, enz.). Via de indexen kan je in de fiches zoeken, bijvoorbeeld op auteur, op het verstandelijk niveau, op leeftijd, enz. Het ligt in de bedoeling van de werkgroep om verder te werken aan deze publicatie, zodat de losbladige map regelmatig kan worden aangevuld met nieuwe fiches.

U kan de map van 142 p. bestellen voor 25 euro (excl. verzending) bij SIG, Kerkham 1 bus 2, 9070 Destelbergen, via een mail naar bestellingen@sig-net.be of via de website www.sig-net.be.

Nieuwe producten project 'jeugdadviseurs'

Uit onderzoek blijkt dat jongeren met hun problemen en vragen in de eerste plaats bij leeftijdgenoten ten rade gaan. Vanuit deze visie leidden JAC's en jeugddiensten sinds 1991 meer dan 2500 jongeren tussen 15 en 19 jaar op tot jeugdadviseurs. Ze coachen hen om in hun eigen omgeving (school, vrije tijd) andere jongeren te ondersteunen, te helpen en indien nodig bij professionele hulpverlening te introduceren.

In Petto heeft drie nieuwe producten afgewerkt over dit project 'jeugdadviseurs': een onderzoeksrapport, een vernieuwd draaiboek en een voorstellingsbrochure voor jongeren.

- In Petto herschreef een licentiaatscriptie (Sofie Materne, V.U.B.) tot een **onderzoeksrapport**. Hieruit blijkt dat het project zeker drempelverlagend werkt naar de jeugdhulpverlening toe. De opleiding wordt door jongeren ook als uiterst nuttig ervaren om daarna vrienden te kunnen helpen.
- Het **draaiboek** is een **werkmap** gebaseerd op de jarenlange ervaring van JAC's en In Petto in het werken met jeugdadviseurs. De ervaringen van de jeugdadviseursbegeleiders op het terrein, nieuwe werkvormen, vernieuwende theoretische inzichten, de uitbreiding van de doelgroep naar maatschappelijk kwetsbare jongeren waren genoeg om na zeven jaar het draaiboek grondig te herzien. De map biedt nog altijd een theoretische achtergrond en een duidelijk beeld van de doelstellingen van het project. Je vindt er een beschrijving in van valkuilen die kunnen opduiken en werkmethoden die kunnen helpen bij de concrete uitwerking.
- De **brochure** legt jongeren uit wat jeugdadviseurs zijn, wie het kan worden, wat je daarvoor moet doen, enz. Er staan interviews in met jeugdadviseurs en een jeugdadviseurbegeleider, antwoorden op FAQ's, een quiz, een jeugdadviseurskwartet en nog veel meer. Kortom, de brochure combineert informatie met infotainment en geeft zo een duidelijk maar ook leuk beeld van wat een jeugdadviseurs is en doet.

Voor **meer informatie en bestellingen** kan je contact opnemen met In Petto, Tel: 03/366 15 20 mailbox@inpetto-jeugddienst.be

BOEKEN

Tussen droom en daad. Communicatie over beleidsintenties door de overheid

GELDERS, D.

Uitgeverij Vanden Broele, 2005 - 45 euro.

Politici dromen almaar meer luidop: ze communiceren over allerhande beleidsintenties, maar kunnen die niet van vandaag op morgen realiseren, hoezeer ze dat ook geloven of ons willen doen geloven. In dit boek beschrijft Dave Gelders het fenomeen 'communicatie over nog niet aanvaard beleid', een onderwerp dat met de 'opendebatcultuur' in België heel wat aandacht kreeg, en tot felle discussies leidde over de betekenis van communicatie bij de ontwikkeling van beleid.

In deze grondige verkenning van het fenomeen analyseert de auteur het kader, beschrijft de relevante wetgeving en plichtleer in België en Nederland, gaat hij in op de rol en de houding van communicatieprofessionals en past hij de theorie toe op enkele hekele dossiers zoals de legalisering van cannabis.

Financiering van onderwijs. Een verkenning

VLAAMSE ONDERWIJSRAAD

Garant, Leuven, 2005, 13 euro.

De minister kondigde onlangs één nieuw financieringssysteem voor de hogescholen en universiteiten aan tegen het schooljaar 2008-2009. Voor het volwassenenonderwijs is een nieuw decreet op komst, dat ook de financiering zal vastleggen. In het leerplicht-onderwijs zou er vanaf 1 september 2008 eveneens een ander financieringssysteem van start gaan, gebaseerd op leerling- en schoolgebonden criteria. Ondertussen werkt de overheid aan een inhaalbeweging voor de bouw of renovatie van schoolinfrastructuur via publiek-private samenwerking.

Om een beter inzicht te krijgen in het thema onderwijsfinanciering heeft de Vlor de medewerking van enkele deskundigen ingeroepen. Zij behandelen in de zes bijdragen van deze probleemverkenning heel verschillende aspecten: wat zijn de verschillende financieringssystemen en hun effecten, welke financieringsmechanismen zijn nu in gebruik in het onderwijs in Vlaanderen, hoe ziet het Nederlandse financieringssysteem er uit, wat is het rendement van onderwijs voor het individu en voor de samenleving, is de financiering van onderwijs een taak voor de overheid of niet, wat zijn de mogelijkheden van publiek-private samenwerking voor de versnelde realisatie van schoolinfrastructuur?

Het boek is eveneens verkrijgbaar via www.vlor.be.

Herstelgericht groepsoverleg. Nieuwe wegen in de aanpak van jeugd-delinquentie en tuchtproblemen,

WALGRAVE, L., VETTENBURG, N. (red.),

Leuven, LannooCampus, 130p. - 18,95 euro.

Herstelrecht vindt sedert 1990 meer en meer ingang als reactie ten aanzien van misdrijven. Het accent ligt hierbij niet op bestraffen of heropvoeden/beschermen maar op het herstellen van de schade en het leed die door het misdrijf zijn veroorzaakt. De noden van zowel dader, slachtoffer als de bredere omgeving krijgen bijzondere aandacht.

Een werkvorm die goed aansluit bij deze nieuwe visie van recht doen na een misdrijf is 'herstelgericht groepsoverleg', of kortweg 'hergo', een methodiek die geënt is op het in Nieuw-Zeeland ontstane 'family group conference'. Het gaat om een overleg waarin slachtoffer en dader samen met hun achterban en relevante derden zoeken naar een constructieve oplossing voor de schadelijke gevolgen die door een misdrijf zijn ontstaan. De methodiek werd in Vlaanderen het eerst toegepast binnen de bijzondere jeugdbijstand. Ondertussen blijkt de hergo-methodiek echter ook goed bruikbaar te zijn voor een constructieve afwikkeling van andere probleemgedragingen en conflicten. Zo werd in Vlaanderen ook in de schoolcontext een pilootproject opgezet om een antwoord te bieden op ernstige incidenten of tuchtproblemen. Beide pilootprojecten werden wetenschappelijk opgevolgd.

In het boek komen, na een theoretische situering van het herstelrecht en een beschrijving van de voorlopers van herstelgericht groepsoverleg, beide pilootprojecten uitvoerig aan bod. Na een beschrijving van de projecten en de resultaten uit het onderzoek worden de overeenkomsten en verschillenpunten tussen beide toepassingen belicht en worden de mogelijke toekomstige ontwikkelingen van herstelrecht en herstelgericht groepsoverleg geschetst.

MAJONG

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

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

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

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

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

PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INHOUD

De CLB-bijdrage tot gelijke onderwijskansen <i>J. Tallon</i>	p. 3
Ouders onder vuur: niets nieuws onder de zon <i>J. Wubs</i>	p. 10
Welke lading dekt de PAV-vlag? <i>J. Tallon</i>	p. 14
Katern Drempels naar participatie in lokale verenigingen <i>P. Lievens</i>	p. 18
Onderwijs aan gedetineerden. Integratie of uitsluiting? <i>M. Tassier</i>	p. 22
Participatieve communicatiestijl in school- en klaspraktijk, ook voor kansarme leerlingen en ouders <i>C. Detrez</i>	p. 27
Webwijs Basisvorming Thema's <i>J. Tallon</i>	p. 33
Agenda en documentatie <i>E. Verduyckt</i>	p. 37