

3000 LEUVEN 1

Verschijnt 4x per jaar,
jaargang 18, nummer 1, maart 2007



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

HERSTELGERICHT GROEPSOVERLEG (HERGO)

Een methodiek binnen verschillende contexten

Een hergo is een groepsoverleg waarin slachtoffer en dader samen met hun achterban en relevante derden zoeken naar een constructieve oplossing voor de schadelijke gevolgen (materieel en immaterieel) die door het feit ontstaan zijn.

Hergo is een van de toepassingen van het herstelrechtelijk denken dat sinds 1990 meer en meer ingang vindt als reactie op delinquent gedrag. In deze benadering ligt het accent niet op bestraffen of heropvoeden maar op het herstellen van de schade en het leed dat door het feit werd veroorzaakt. De noden van zowel slachtoffer, jongere die in de fout ging als de bredere samenleving krijgen bijzondere aandacht.

De methodiek werd in Vlaanderen voor het eerst toegepast, als reactie op een delict, binnen de bijzondere jeugdbijstand. Ondertussen blijkt de hergo ook goed bruikbaar te zijn als een constructief antwoord op andere probleemgedragingen en conflicten. Zowel in de bijzondere jeugdbijstand als in het onderwijs liep een pilootproject; binnen de bijzondere jeugdbijstand werd het project wetenschappelijk opgevolgd door I. Vanfraechem (Vanfraechem & Walgrave, 2006), binnen de school werd het opgevolgd door D. Burssens (Burssens & Vettenburg, 2006).

Beide toepassingen vertrekken vanuit dezelfde principes en kennen in grote mate een gelijkaardig verloop maar hebben ook een aantal verschilpunten. Het belangrijkste verschil ligt in de impliciete aanwezigheid van justitie bij een hergo als reactie op een delict. Dit vertaalt zich in de aanwezigheid van een politieagent, de advocaat van de jongere, de rapportage aan de jeugdrechter en de bekrachtiging van de overeenkomst door de jeugdrechter. De jeugdrechter houdt ook rekening met het resultaat van de hergo bij het nemen van eventuele bijkomende maatregelen. Een hergo op school speelt zich volledig af buiten elke politieke en justitiële tussenkomst. Een hergo op school zal juist proberen te voorkomen dat jongeren in contact komen met politie en justitie. Daarnaast zijn er kleinere methodische verschillen in de toepassing: binnen de school wordt het Australisch model toegepast, in de bijzondere jeugdbijstand het Nieuw-Zeelands model. Zo werkt het Australisch model met een vast script voor de moderatoren en wordt er geen moment voor privé-overleg ingelast om tot het herstelplan te komen. Voor verdere vergelijking: zie Walgrave & Vettenburg, 2006.

De toepassingen in beide sectoren onderstreepten de mogelijkheden van de hergomethodiek om een constructief antwoord te geven op probleemgedrag. In beide sectoren kwam er recent een meer structurele verankering. Hergo kreeg een plaats binnen de nieuwe jeugd(beschermings)wet; binnen onderwijs werden een aantal moderatoren opgeleid, waardoor het voor scholen mogelijk wordt om een beroep te doen op bepaalde welzijnsorganisaties om een hergo te modereren.

In deze bijdrage beschrijven L. Balcaen en H. Geudens vrij uitgebreid de toepassing van hergo binnen de bijzondere jeugdbijstand. Hergo op school kwam reeds eerder aan bod in Welwijs (zie Burssens & Vettenburg, 2005, 2). Evi Neven beschrijft in het tweede deel kort de recente ontwikkelingen inzake de toepassing van hergo op school.

HERGO BINNEN BINNEN EEN JUSTITIËLE CONTEXT

Het herstelgericht groepsoverleg (hergo) is een Nederlandstalige term voor wat in het Engels bekend staat als 'Family Group Conferences'. In Nederland spreekt men van 'echt recht conferenties'. Een studiebezoek van L. Walgrave (Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, K.U.Leuven) aan Australië en Nieuw-Zeeland in 1999 bracht hem op het idee om in Vlaanderen met een hergoproject te starten. Dankzij de steun van de Vlaamse Gemeenschap werd een pilootproject uitgewerkt in vijf gerechtelijke arrondissementen met een uitgebreid wetenschappelijk actieonderzoek van 15 oktober 2001 tot 31 oktober 2003.

In dit artikel gaan we kort in op wat hergo precies is. We beschrijven vervolgens enkele belangrijke troeven van hergo, het verloop van een hergoproces en een drietal knelpunten. Tot slot lichten we kort toe

welke plaats hergo krijgt in de nieuwe wet op de jeugdbescherming.

Wat is hergo?

Een hergo is een overleg waarbij het slachtoffer en zijn achterban samen met de jongere, zijn ouders, vertrouwensfiguren, advocaat en politie onder begeleiding van een onafhankelijke moderator samen een oplossing zoeken voor de mogelijke gevolgen van het als misdrijf omschreven feit (MOF) en de mogelijke antwoorden hierop.

In Nieuw-Zeeland is deze afhandeling een succesverhaal, toegepast op vaak ernstige misdrijven en doorgaans resulterend in een overeenkomst tussen de partijen. De tevredenheid bij de betrokken partijen is groot. Het aantal recidivisten en plaatsingen in gesloten instellingen zijn volgens het onderzoek van Maxwell e.a. sterk gedaald.

Niet verwonderlijk dat L. Walgrave enthousiast terugkeerde van zijn overzees bezoek. Er werd voor gekozen om het Nieuw-Zeelandse model zo veel als mogelijk te kopiëren. Dit hield ondermeer in dat bij elke hergo een politieagent aanwezig is, verwijzingen enkel vanuit de jeugdrechtbank mogelijk zijn en de advocaat op de bijeenkomst aanwezig is. Evident is dit niet aangezien het rechtssysteem van Nieuw-Zeeland op een aantal punten sterk verschilt van het Belgische rechtssysteem (zie verder). Aangezien er in Vlaanderen reeds een goed draaiende praktijk van herstelbemiddeling bestond voor overwegend lichtere feiten, werd ervoor geopteerd hergo enkel mogelijk te maken voor zwaardere delicten en na verwijzing door de jeugdrechter.

Een breder kader

Hergo, net zoals herstelbemiddeling, mag niet beschouwd worden als een jeugdbeschermingsmaatregel zoals een ondertoezichtstelling of een plaatsing. Het is immers gegroeid vanuit een herstelrechtelijke visie. In deze visie staat niet het delict op zich centraal maar wel de gevolgen ervan. Dader en slachtoffer worden als eerst betrokkenen maximaal aangesproken om toekomstgericht te zoeken naar een vorm van herstel of een oplossing voor de gevolgen van het delict. Maar herstelrecht is meer. Herstelrecht is een geheel van waarden en normen, gehanteerd bij het benaderen van een misdrijf waardoor men zich laat leiden bij het bepalen van de gewenste maatschappelijke reactie. Meer concreet betreft het een proces waarbij de verschillende partijen die betrokken zijn bij een misdrijf, dader, slachtoffer en samenleving, gezamenlijk een antwoord zoeken. Herstel of goedmaking is hierbij de leidraad, onder welke vorm dan ook. Het accent ligt minder op het schuldaspect en op het verleden van de verdachten dan wel op de gevolgen van de feiten, de toekomst en de sociale verantwoordelijkheid van de direct betrokkenen. **Pacificatie** tussen dader en slachtoffer en andere betrokkenen binnen een concrete gemeenschap staat voorop als uiteindelijke finaliteit van de justitiële reactie.

Of nog, herstelrecht streeft naar een justitie die ruimte en inspraak creëert voor de rechtstreeks betrokkenen bij een delict, waardoor individuele belevingsaspecten (ruim) aan bod kunnen komen. Dit impliceert een justitie die gelooft in de eigen oplossingscapaciteiten van haar cliënteel en bijgevolg (eerst) het conflict teruggeeft aan de rechtstreeks betrokkenen.

Troeven van hergo

Hergo vergt een grote investering maar heeft een aantal belangrijke troeven waardoor we het, naast slachtoffer-daderbemiddeling, een centrale plaats wensen te geven in de aanpak van jeugddelinquentie.

De aanwezigheid van de politie. De politie is bij elke hergo aanwezig om enerzijds de ernst van de feiten te duiden en anderzijds te wijzen op de eventuele maatschappelijke gevolgen van het delict. Hij kan eventueel ook bijdragen tot een veiligheidsgevoel tijdens het hergo. Hergo is bijgevolg meer dan een methodiek om de communicatie te bevorderen tussen de

personen die betrokken zijn bij een delict. Door de aanwezigheid van de overheid wordt het particuliere belang van de deelnemers overstegen.

Rechtswaarborgen. De rechtswaarborgen worden tevens gegarandeerd door de aanwezigheid van de advocaat. De advocaat van de jongere is op elke hergo aanwezig. Hoewel hij zich op de achtergrond houdt, bewaakt hij de rechten van de jongere, staat hem bij en steunt hem indien nodig. Ook het slachtoffer kan zich laten bijstaan door een raadsman.

Achterban. Hergo steunt sterk op solidariteit. De jongere blijft de eerste verantwoordelijke voor het delict maar ook ouders en personen uit de leefomgeving worden aangesproken om de jongere bij te staan in het zoeken naar vormen van herstel en hem te steunen bij de uitvoering van de overeenkomst. Daarom wordt voldoende ruimte voorzien voor een privé-overleg van de jongere met zijn achterban (zie verder).

Verloop van een hergo in een notendop

Een hergobijeenkomst begint met een beschrijving van de feiten door de politie, die vervolgens door de jongere dienen te worden erkend. Hierna krijgen het slachtoffer (en eventueel zijn steunfiguren) de gelegenheid hun verhaal te brengen en eventuele verwachtingen te formuleren. Vervolgens vertelt de jongere zijn verhaal en tracht op de vragen van de benadeelde te antwoorden. Ook de steunfiguren van de jongere kunnen hierbij worden betrokken. Daarna toetst de moderator bij de politieagent of hij, vanuit zijn maatschappelijke rol, nog aanvullingen heeft.

In een volgende fase krijgt de jongere de kans om samen met zijn steunfiguren een privé-overleg te hebben. De moderator is hierbij niet aanwezig. Tijdens dit overleg wordt een voorstel tot herstel uitgewerkt. Er wordt eventueel ook ingegaan op de onderliggende problematiek van het gezin/jongere. Na het privé-overleg komt iedereen opnieuw samen. De jongere legt zijn plan voor. Het slachtoffer en de politie geven aan of zij hiermee akkoord kunnen gaan. De moderator waakt erover dat het voorstel voldoende concreet is uitgewerkt, dat telkens goed wordt afgesproken wie welk onderdeel zal opvolgen en *last but not least* dat het haalbaar is voor de jongere. Op het eerste zicht lijkt bijvoorbeeld 40 uur gemeenschapsdienst uitvoeren best haalbaar maar indien de jongere voltijs school volgt, naar elke voetbaltraining gaat en in het weekend bij de bakker gaat werken om de schade te vergoeden, kan deze gemeenschapsdienst toch onhaalbaar blijken.

Nadat iedereen zich akkoord heeft verklaard met het voorstel van de jongere, wordt de intentieverklaring door iedereen die hierbij een engagement opneemt, ondertekend. Dit is meestal niet alleen de jongere. Ook steunfiguren kunnen zich engageren om bijvoorbeeld mee te zoeken naar werk, de jongere te halen en te brengen naar zijn werk/school.... Soms engageren ook de slachtoffers zich door de jongere bijvoorbeeld bij hen thuis vervangend werk te laten doen. Bij dit alles streeft de moderator ernaar dat partijen zoveel mogelijk rechtstreeks met elkaar communiceren. Het verhaal moet bij de partijen blijven. Indien

nodig kan hij wel structureren en synthetiseren, maar dit enkel om de duidelijkheid voor alle partijen te bewaren.

De jeugdrechter keurt de intentieverklaring in principe goed uit respect voor het proces dat de partijen hebben doorlopen. Indien de partijen er niet in slaagden over alle aspecten een overeenkomst te bereiken, kunnen ze bepaalde onderdelen ook overlaten aan het oordeel van de rechter (bijvoorbeeld het aantal uren gemeenschapsdienst of het precieze bedrag van de schadevergoeding).

Enkele knelpunten

Rol van de politie

Het blijft moeilijk om hergo volledig in het Belgisch rechtssysteem in te bedden. Vooral de rol van de politie blijft een heikel punt. In tegenstelling tot Angelsaksische landen kan de politie bij ons de maatschappij niet vertegenwoordigen. De politie heeft ook niet het recht om een beslissing te nemen over de verdere gerechtelijke vervolging. Dit is de taak van het parket. Het is echter niet realistisch om een parketmagistraat te laten deelnemen aan de hergo (te hoge drempel, werklast). Binnen de nieuwe wet op de jeugdbescherming werd de rol van de politie niet verduidelijkt. Zijn deelname is niet verboden want voorzien onder de noemer van 'dienstige' personen maar de onduidelijke regelgeving impliceert dat de bevoegdheid van de politie niet altijd zeer duidelijk is en maakt het soms moeilijk om in de verschillende politiezones, politiemensen te vinden die willen deelnemen aan de hergo. Interesse is er zeker wel maar doordat er geen extra middelen worden voorzien kan de hoge werklast van de politie hun aanwezigheid belemmeren.

De interactie met een problematische opvoedingssituatie.

De hergo is een reactie op het als misdrijf omschreven feit (MOF) dat de jongere heeft gepleegd. Echter, heel wat van deze jongeren bevinden zich tevens in een problematische opvoedingssituatie (POS). Vaak hangt de POS-situatie van de jongere zo nauw samen met het gepleegde delict, dat het uitwerken van een effectieve reactie op het delict niet kan zonder de problematiek(en) en de context te betrekken. Het onderscheid tussen MOF en POS is dus niet altijd even makkelijk te maken. Vanuit een respect voor het slachtoffer moet tijdens de hergo het herstel van de schade centraal blijven staan en mag er dus niet teveel nadruk worden gelegd op de achterliggende problematiek(en) van de jongere. Dit is uiteraard niet makkelijk want er kan anderzijds geen constructief en haalbaar herstelplan worden uitgewerkt, zonder de POS mee in rekening te brengen. De POS-bespreking moet vooral tijdens het privé-overleg plaatsvinden, waar het slachtoffer niet aanwezig is. Maar ook tijdens dit privé-overleg mag er niet teveel tijd en energie gaan naar de bespreking van de POS. Indien dit teveel ruimte gaat innemen, is de afspraak dat een apart overleg moet worden georganiseerd. Tevens is de ervaring van moderatoren dat bij jongeren, die zich in een ernstige POS bevinden, er meer nodig is dan een éénmalige bespreking tijdens een privé-overleg van een hergo opdat de intentieverklaring zou worden nageleefd.

Het is uiteraard absoluut geen sinecure om dit alles vooraf goed in te schatten. Het is meer dan eens dansen op een smalle koord.

De rol van de moderator

De moderator is een communicatie-expert: hij doet communicatie ontstaan en tracht – indien dit nodig is – de communicatie te faciliteren tussen de partijen, met het oog op herstel en pacificatie. Hij heeft een actieve rol inzake het communicatieproces. Dit betekent dat hij erover zal waken dat partijen elkaar respecteren en dat iedereen aan bod kan komen. Hij heeft echter een passieve rol inzake de inhoud van de communicatie. Dit wil zeggen dat de moderator niet zelf de doelstellingen van het overleg bepaalt. Dit gebeurt door de partijen.

In diverse nota's van het ministerie van Justitie¹ lezen we echter dat het de belangrijkste doelstelling van bemiddeling is om de jongere op zijn verantwoordelijkheid te wijzen en het slachtoffer te erkennen. In een dergelijk concept kan de moderator een normerende rol toebedeeld krijgen waarbij hij vanuit een rechtsnormatief standpunt de jongere op zijn verantwoordelijkheid moet wijzen. Dit is niet de invulling die wij wensen te geven aan bemiddeling en hergo. Het opnemen van verantwoordelijkheid is geen principe, wel een mogelijk effect van de bemiddeling. Uit de praktijk blijkt wel dat de partijen zelf een pedagogische inhoud kunnen geven aan de bemiddeling. Slachtoffers worden vaak gemotiveerd door het verwachte pedagogische effect van de bemiddeling ten aanzien van de dader (hij moet er iets uit leren, hij moet beseffen en inzien wat hij verkeerd deed,...). Ook de ouders van de dader zien de bemiddeling vaak als een kans om hun rol als ouder (opnieuw) op te nemen en zoeken steun bij de bemiddelaar om hun zoon of dochter aan te sporen tot een actieve rol in de bemiddeling. Ook de dader zelf kan de bemiddeling beschouwen als een manier om vertrouwen terug te winnen ten aanzien van zijn ouders. Al deze aspecten zijn ontegensprekelijk pedagogisch van aard maar zijn geen doelstelling van de hergo.

Plaats van hergo binnen de nieuwe jeugd(beschermings)wet

In de nieuwe jeugdwet krijgt het herstelrecht een belangrijke plaats. De jeugdrechter moet altijd eerst nagaan of een herstelrechtelijk aanbod van bemiddeling of hergo mogelijk en gewenst is, nadien moet hij een eventueel geschreven project van de jongere in overweging nemen en pas als deze mogelijkheden tot actieve deelname van de partijen zijn uitgeput, kan de rechter zelf ambulante of desnoods plaatsingsmaatregelen opleggen. Dit verwijst naar een sterkere participatieve justitie.

We mogen zeker verwachten dat het aantal hergo's zal toenemen. Niet alleen het wettelijk kader maar ook de verdrievoudiging van de middelen voor de uitvoering van hergo en bemiddeling (via een cofinanciering van de Vlaamse gemeenschap en de federale overheid) doet de kans toenemen dat het aantal doorverwijzingen zal stijgen.

Veel zal echter afhangen van de wijze waarop hergo in het jeugdrecht zal worden gehanteerd en toegepast en van de mate waarin het vrijwillig karakter van de deelname zal worden gerespecteerd...

Zelf blijven we, vooral vanuit de praktijkervaringen, sterk geloven in de meerwaarde van bemiddeling en hergo. Wanneer de moderator de partijen de kans geeft om zelf betekenis te geven aan dit proces zonder op voorhand vast te leggen wat het resultaat moet zijn, merken we dat mensen in staat zijn tot zeer creatieve oplossingen en dat er sprake kan zijn van echte ontmoeting. Uit onderzoek blijkt tevens dat partijen erg tevreden zijn over hun deelname aan de bemiddeling.

Lieve BALCAEN & Hilde GEUDENS

Ondersteuningsstructuur Bijzondere Jeugdzorg
Cellebroersstraat 16 1000 Brussel 02/513 15 10
meer info op www.osbj.be

HERGO OP SCHOOL

Uit de eerste ervaringen binnen de bijzondere jeugdbijstand bleek al snel dat de methodiek van hergo ruimer bruikbaar kan zijn dan binnen de strafrechtsbedeling, bijvoorbeeld voor buurtruzies, spanningen op de werkplek en vooral voor tuchtproblemen op school. In het buitenland waren er reeds experimenten geweest met 'school-conferencing'. Dit bracht N. Vettenburg en L. Walgrave ertoe om ook in Vlaanderen hieromtrent een pilootproject op te zetten. Voor de training van de moderatoren werden middelen gekregen van de Stichting Koningin Paola; de wetenschappelijke opvolging werd gefinancierd vanuit het departement Onderwijs en Vorming. Tien scholen en zes CLB's werkten mee aan dit experiment. Uit het eindverslag van dit experiment bleek deze methodiek zeer nuttig te zijn in Onderwijs (Burssens & Vettenburg, 2005, 2006).

Omwillen van de mogelijkheden die de hergomethodiek inhoudt om een constructief antwoord te geven op ernstig probleemgedrag op school werden vanaf het schooljaar 2006-2007 op de onderwijsbegroting middelen vrijgemaakt om deze methodiek structureel te verankeren. Meer bepaald werd er gekozen om hergo op school in te bedden in de zogenaamde korte time-outprojecten.

De methodiek van time-out wordt ondertussen al enkele jaren toegepast in Vlaanderen, eerst onder de vorm van een proefproject door vier organisaties, sinds dit schooljaar over heel Vlaanderen door 15 organisaties. In het proefproject werd gewerkt met 'lange' time-out, waarbij leerlingen die grote moeilijkheden hebben op school of helemaal gedemotiveerd zijn, verschillende weken uit de school worden gehaald en apart worden begeleid, met als doel hen terug op de schoolbanken te krijgen. Het is een middel om vroegtijdige schooluitval tegen te gaan. In navolging van de lange time-out kwam er ook een 'korte' time-outformule, om nog korter op de bal te kunnen spelen en in een vroeger stadium te kunnen ingrijpen. Een korte

time-out duurt slechts enkele dagen en richt zich op leerlingen bij wie de eerste moeilijkheden zich manifesteren en waar de school niet direct een oplossing voor heeft. Veertien organisaties in Vlaanderen bieden momenteel korte time-out aan voor scholen en ontvangen hiervoor subsidies van het departement Onderwijs en Vorming. Het CLB meldt de jongere aan bij de organisatie als mogelijke kandidaat voor een korte time-out. Het time-outproject organiseert dan een rondetafel met alle betrokkenen (leerling, ouders, leerkracht, CLB-medewerker, en projectwerker) om na te gaan of time-out inderdaad nuttig kan zijn voor deze leerling. Indien men een time-out opstart, zijn er verschillende methodieken die in het kader van die time-out kunnen worden toegepast. Er zijn individuele activiteiten mogelijk met de jongere, bijvoorbeeld een wandeltocht of bepaalde methodieken om de eigen persoonlijkheid te doorgronden. Sommige projecten werken ook met groepsactiviteiten, zoals atelierwerking of avontuurlijke activiteiten.

Daarnaast is hergo op school een methodiek die gebruikt kan worden in het kader van de korte time-out. Als men een aanmelding krijgt waarvan men als time-outproject denkt dat dit in aanmerking kan komen voor een hergo op school -er is materiële of immateriële schade geleden die kan hersteld worden dan kan een hergo op school worden voorgesteld.

Tijdens het pilootproject werd gewezen op het grote belang van goed opgeleide moderatoren. Om hieraan tegemoet te komen organiseerde het departement Onderwijs en Vorming eind oktober 2006 een drie-daagse opleiding tot moderator. Hiervoor werd samengewerkt met de organisatie Echt Recht uit Nederland, die reeds jarenlange ervaring hebben met het organiseren van hergo binnen onderwijs en het geven van training. Elke organisatie die gefinancierd wordt voor het organiseren van korte time-outs, kreeg de kans om een medewerker deze opleiding van 'hergo-moderator' te laten volgen. Dit betekent dat sinds het najaar 2006 deze projecten de organisatie van de hergo's op school op zich kunnen nemen. Naast het financieren van de opleiding voorziet het departement, in samenwerking met de vzw Majong, ook in regelmatige intervisiemomenten voor de moderatoren.

De evolutie van het herstelrechtelijk denken begint geleidelijk aan onze samenleving te doordringen en krijgt meer en meer navolging. Toch merken onze projecten dat er nog heel wat sensibiliserings- en informeringswerk te doen valt rond het introduceren van het herstelgericht denken op scholen. Ze zien echter nu al dat hergo op school wel degelijk een methodiek is die werkt en de deelnemers zijn steeds zeer enthousiast.

We geven hieronder een opsomming van de korte time-outprojecten in Vlaanderen die hergo op school als methodiek kunnen aanbieden.

Organisatie - naam project	Contactpersoon	Contactgegevens
VZW Arktos Antwerpen - STOP	An Leus	Sint-Jacobsmarkt 41 2000 Antwerpen 03/2268355
VZW Elegast - P.R.I.S.M.A.	Mark Parmentier	Belgiëlei 203 2018 Antwerpen 03/2867525
VZW Arktos Antwerpen (Turnhout) - de weg terug	Lies Verstraete	Draaiboomstraat 6 2300 Turnhout 014/427977
CGGZ De Pont (Mechelen) - Time-out Mechelen (korte module)	Tom Van Waterschoot	Hanswijkstraat 48 2800 Mechelen 015/420832
VZW Arktos Vlaams-Brabant (Vilvoorde) - Time-out korte programma	Ellen Goovaerts	Glasblazerijstraat 57 3000 Leuven 016/238007
VZW Arktos Vlaams-Brabant (Diest) - BOS (Beter Op School)	Heidi Defever	Glasblazerijstraat 57 3000 Leuven 016/238007
VZW Jongeren centrum Cidar - Koïnoor	Marie-Thèrese Michel	Schapenstraat 13 3000 Leuven 016/585830
VZW Arktos Limburg - Time-out korte programma	Gert Bortels	Kiewitstraat 101 3500 Hasselt 011/657003
VZW SWOB (Brugge) - Time-outproject swob	Thomas Debaenst	Ganzenplein 5A 8000 Brugge 050/343093
VZW Horizon Educatief (Oostende) - Zijsporen	Tamar Engels	Fortstraat 128 8400 Oostende 059/322183
VZW groep Intro Kortrijk- Roeselare-Westhoek - Korte time-out Westhoek	Paul Moetwil	Minneplein 6 8900 Ieper 057/217047
VZW Oranjehuis -Ligand/Intro	Johan Hamers	Meensesteenweg 28 8500 Kortrijk 056/327287
VZW De Werf / Albezon - On@break 2	Kurt Ingels	Kiekenstraat 4B 9000 Gent 09/2272305
Stadsbestuur Sint-Niklaas - Time-out kort	Jarno Bogaert	Kazernestraat 35 9100 Sint-Niklaas 03/7604793

Evi NEVEN
Augustijnenstraat 15/10
3000 Leuven
evi_neven@hotmail.com

Bronnen

- Burssens, D. & Vettenburg, N. (2004). *Hergo op school. Herstelgerichte antwoorden op tuchtproblemen in de school. Herstelgericht groepsoverleg als case-study*. Leuven: Onderzoeksgroep jeugdcriminologie.
- Burssens, D. & Vettenburg, N. (2005). Hergo op school. Een manier om constructief om te gaan met ernstig probleemgedrag op school. *Welwijs*, 2, 27-32.
- Morris, A. en G. Maxwell (2003). Restorative justice for adult offenders: the New Zealand experience. In L. Walgrave (ed.), *Repositioning Restorative Justice*, Cullompton, Willan Publishing, 2003, 208-220.
- Vanfraechem, I. (2002). *Een wetenschappelijk onderzoek over de toepassing van Family Group Conferences (Herstelgericht groepsoverleg) in Vlaanderen*, Onderzoeksgroep jeugdcriminologie, Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit rechtsgeleerdheid, Afdeling, strafrecht, strafvordering en criminologie, in opdracht van de Vlaamse Gemeenschap, 456 p.
- Vanfraechem, I. (2003). *Herstelgericht groepsoverleg in Vlaanderen. Verslag van een wetenschappelijk begeleid pilootproject*, Onderzoeksgroep jeugdcriminologie, Katholieke Universiteit Leu-

ven, Faculteit rechtsgeleerdheid, Afdeling, strafrecht, strafvordering en criminologie, in opdracht van de Vlaamse Gemeenschap, 2003, 390 p.

- Vanfraechem, I., & Walgrave, L. (2006). Hergo voor ernstige jeugddelinquentie. Op zoek naar herstel na een "als misdrijf omschreven feit". In L. Walgrave & N. Vettenburg (Eds.). *Herstelgericht groepsoverleg, Nieuwe wegen in de aanpak van jeugddelinquentie en tuchtproblemen* (pp. 47-69). Leuven: LannooCampus.
- Walgrave, L. & Vettenburg, N. (Eds.). (2006). *Herstelgericht groepsoverleg, Nieuwe wegen in de aanpak van jeugddelinquentie en tuchtproblemen*. Leuven: LannooCampus.

NOTEN

- ¹ Memorie van toelichting bij het ontwerp van 7 april 2004, de folder van FOD-justitie: "de aanpak van jeugddelinquentie", Ministeriële Omzendbrief van 28 september 2007.

OMZIEN IN VERWONDERING

Interview met Bea Vandewiele

In september van het afgelopen jaar beslist Bea Vandewiele een lange, en zéér rijk gevulde carrière in de onderwijssector stop te zetten. Bea is een dame die vele waters heeft doorzwommen, onder meer 12 jaar als project-medewerker op het departement onderwijs, maar ook als leerkracht, leerlingbegeleider en als redactielid van Welwijs. Weinigen zijn méér thuis in het domein onderwijs en welzijn als zij. Meer dan redenen genoeg voor een diepgaand interview.

Bea Vandewiele stond in 1990 mee aan de wieg van Welwijs. Gedurende die hele periode, die naar wij hopen nog lang mag voortduren, had zij een actieve inbreng in de redactie. Dit uitte zich niet alleen via de verschillende artikels die zij leverde in verband met o.m. 'leerlingbegeleiding', 'preventie', 'time-out' en 'CLB' (zie overzicht: Welwijs, 2005,1) maar ook door haar actieve en waardevolle inbreng tijdens de redactievergaderingen. Haar interventies getuigden van een duidelijke visie op onderwijs en leerlingbegeleiding en werden telkens rijkelijk geïllustreerd met praktijkvoorbeelden uit haar eigen werksituatie. Als licentiate Germaanse Talen startte zij in 1972 als leerkracht Nederlands en Engels in het beroeps- en technisch onderwijs.

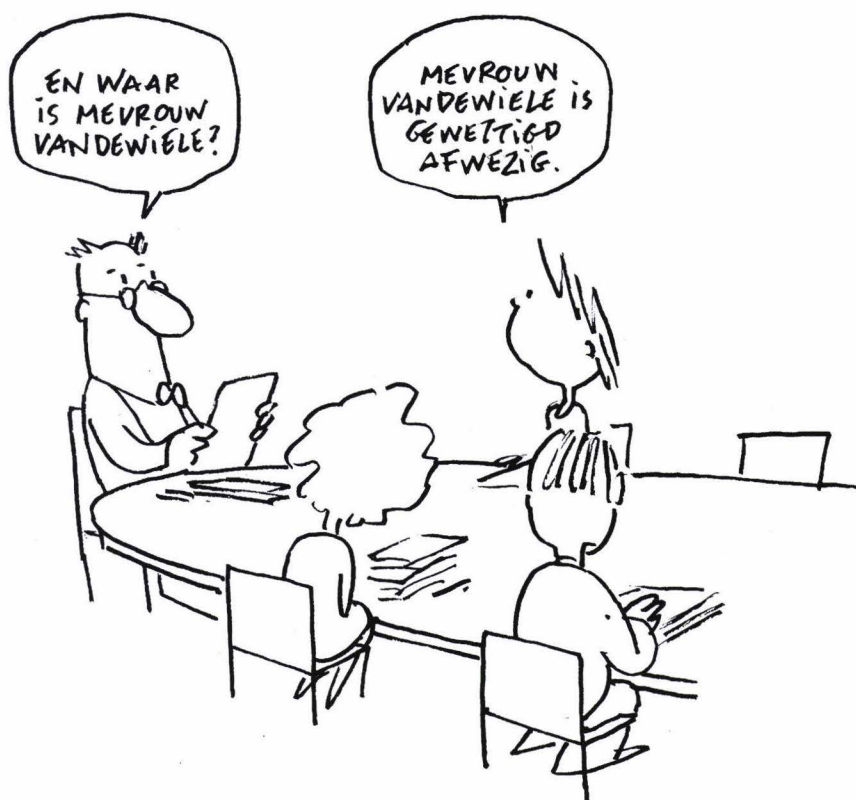
In 1988 werd zij, als een van de allereersten in Vlaanderen, in haar school part-time vrijgesteld voor leerlingbegeleiding. In 1993 verliet zij de school en werkte zij één jaar als gedetacheerde leerkracht in Cidar, een instelling voor bijzondere jeugdzorg waar huisonderwijs werd georganiseerd. In 1994 deed zij de overstap naar het departement onderwijs, waar zij eerst werkte voor het 'spijbelpreventieproject' en daarna voor het project 'Samenwerking onderwijs - welzijn', met dan als voornaamste opdracht de opvolging van het proces Integrale Jeugdhulp. Sinds 1994 verzorgde zij ook heel wat nascholingsopdrachten. In september 2006 stopte Bea Vandewiele haar beroepsactiviteiten. Vanuit de redactie vonden wij dit een geschikt moment om de lezers van Welwijs mee te laten profiteren van de inzichten en ervaringen die zij opdeed binnen en buiten haar professionele loopbaan.

Welwijs: Als licentiaat Germaanse ben je meteen aan de slag gegaan als leerkracht in het beroeps- en technisch onderwijs. Geen evidente stap wellicht?

Bea Vandewiele: Zeer frapperend was het enorme verschil met mijn eigen ervaring als scholier. Mijn humaniora heb ik gevolgd in een brave meisjesschool, met zeer degelijke vrouwelijke leerkrachten.

Tso en bso waren strikt gescheiden van de humaniora. Alleen al de kleur van je schort gaf duidelijk aan waar je thuishoorde. Spijbelen kwam niet of nauwelijks voor en strafstudies werden zelden of nooit gegeven. Wij studeerden graag en het was uitzonderlijk dat iemand een jaar moest overdoen. De meeste leerlingen kwamen uit vrij grote gezinnen met moeders aan de haard. De woorden eenoudergezinnen of samengestelde gezinnen bestonden, denk ik, nog niet. In 1968 (!) kwam ik terecht in Leuven en volgde de richting Germaanse Talen binnen de faculteit Letteren en Wijsbegeerte. Mijn blik op de wereld ging open.

De eerste jaren waren niet gemakkelijk. De leerlingen aan wie ik les gaf, waren in bepaalde klassen nauwelijks jonger dan ikzelf. Het was een school in volle expansie en de klaslokalen waren veel te klein voor het groot aantal leerlingen. Ik zag bij de collega's ook de meest uiteenlopende interactiestijlen: van zeer autoritair (weinig accepteren, sterk controleren) tot een totale *laissez faire* (volledig afzien van het geven van leiding). Er ontbrak een expliciete en doordachte pe-



dagogische visie, gedragen door de hele school. Er was niet de minste ondersteuning voor beginnende leerkrachten. Bij het lesgeven zelf ondervond ik heel wat moeilijkheden. Er was de grote heterogeniteit van de groep leerlingen aan wie ik het vak 'Engels' gaf: zo zaten er leerlingen die al ver gevorderd waren en echte beginners in één klas. Het was ook niet gemakkelijk om aansluiting te vinden bij de leefwereld van de leerlingen. Ik bereidde uren voor aan, wat ik dacht, interessante leerstof, maar de leerlingen vonden het niet altijd de moeite. Zelf wou ik zeker niet autoritair zijn, met als resultaat dat ik te weinig leiding gaf en vaak de klas niet in de hand had. In sommige klassen werd het verloop van de lessen grotendeels door de leerlingen bepaald. Ik was daar niet bepaald gelukkig mee. Hoewel er toen wekelijks klassenraden waren, stonden we toch niet voldoende stil bij de achtergrond en de ruimere context van de jongeren. Ook in die jaren hadden al heel wat van de leerlingen veel negatieve ervaringen achter de rug. Ze zaten in het waterschoolsysteem, waren van school veranderd, hadden schoolachterstand opgelopen en zaten gedemotiveerd op de schoolbanken. Ook ik had hier aanvankelijk te weinig aandacht voor.

Het was echter niet allemaal kommer en kwel. Ik beleefde ook veel warme en toffe momenten. Met sommige leerlingen uit deze beginperiode heb ik vandaag nog contact en wat zeer belangrijk was, er was ook een groepje van gelijkgestemde leerkrachten. We vormden een hechte groep en steunden elkaar door dik en dun. Samen hebben we heel wat georganiseerd o.a. onvergetelijke schoolreizen naar Londen en Parijs en later ook zeildagen op het IJsselmeer voor onze leerlingen van het 6^{de} jaar bso.

Vrij snel ondervond ik aan den lijve dat de lerarenopleiding mij niet de nodige tools had gegeven om mijn job naar behoren uit te oefenen. We hadden wel een cursus Geschiedenis van de Pedagogie gekregen maar een cursus Ontwikkelingspsychologie met specifieke aandacht voor de puber en de adolescent ontbrak. Heel wat essentiële aspecten bleven onbesproken: Hoe hou je orde in de klas? Hoe ga je om met kritiek? Hoe betrek je de ouders? Hoe kom je tussen bij conflicten?.... We hadden ook helemaal niet geleerd hoe om te gaan met moeilijke/gedemotiveerde jongeren of jongeren met problemen. Ik besepte dan ook al gauw dat ik nog veel moest bijleren maar nooit had ik het gevoel dat ik maar beter naar een job buiten het onderwijs kon uitkijken. Ik wou bijscholing volgen om sterker als opvoeder uit de hoek te kunnen komen en om beter leiderschap te kunnen geven. Zo volgde ik in 1975 een voor mij zeer geslaagde bijscholing gebaseerd op het toen uiterst populaire boek "Luisteren naar kinderen" van T.Gordon. (Nvdr. Gordon, T. 1970. Luisteren naar kinderen; De nieuwe methode voor overleg in het gezin, Elsevier-Amsterdam/Brussel 1970) In intensieve trainingen leerden we goede ik-boodschappen geven en actief luisteren. Mijn aanpak in de klas ging er op vooruit. Ik voelde me weerbaarder en mijn zelfvertrouwen groeide.

Welwijs: Vanaf 1988 word je naast leerkracht ook leerlingbegeleider. Ook dat lijkt weer geen evidente stap. In feite was je opleiding daar niet op gericht.

Bea Vandewiele: Kort nadat er een nieuwe directie werd aangesteld, een vroegere collega, kreeg ik de vraag een aantal uren leerlingbegeleiding op te nemen. Ik had als leerkracht immers blijk gegeven geïnteresseerd te zijn in de persoon achter de leerling. In 1977 hadden we in ons gezin een pleegkind opgenomen en op die manier raakte ik betrokken bij de werking van de pleeggezinnendienst en kwam ik in direct contact met kansarme gezinnen en de problemen waarmee ze dag in dag uit te maken kregen.

Ik voelde al vrij snel dat ook de taak van leerlingbegeleider meer vraagt dan alleen maar een groot hart. Ik las zeer veel om mijn vaardigheden en mijn inzichten te vergroten en haalde de eerste jaren heel wat informatie uit vakliteratuur vooral uit Nederland, maar ook uit een tijdschrift als Klasse. Ook haalde ik opnieuw heel wat knowhow uit allerlei bijscholing, bv. i.v.m. maatschappelijke kwetsbaarheid (N.Vettenburg), schoolgerichte pedagogische hulpverlening (W.Hellinckx), omgaan met gedragsproblemen op school (J.Voets).

Als leerlingbegeleider heb ik ook van bij het begin zeer veel steun gehaald uit de goede samenwerking met het toenmalige PMS-team.

In één van de eerste nummers van Welwijs schreef ik een artikel met als titel: Leerlingbegeleiding, geen eilandje voor moeilijke gevallen. Toen was het mij immers al duidelijk dat de rol van de school cruciaal is om van een goede leerlingbegeleiding te kunnen spreken. Een goed functionerende school biedt het gepaste klimaat voor de zorg voor leerlingen.

Samen met mijn collega's die in de pedagogische raad van de school zaten en met de steun van de externe pedagogische begeleiders hebben we dan ook het pedagogisch project van de school uitgeschreven.

Welwijs: Als leerlingbegeleider investeer je heel wat van je tijd en energie in de aanpak van spijbelen, één van jouw grootste bekommernissen.

Bea Vandewiele: Die problematiek trok mij aan om verschillende redenen. Spijbelen is een groot probleem: het is storend voor de leerkrachten, en voor de medeleerlingen. Het is daarnaast nefast voor de leerling zelf. Spijbelen werkt bij de jongere een grotere achterstand en nog meer demotivatie in de hand, wat uiteindelijk weer leidt tot nóg meer spijbelen. In die periode ging ik naar een internationaal symposium waarop bleek dat het een problematiek is waar je enorm veel kan aan doen, zowel preventief als curatief. Spijbelen is immers vaak een symptoom van een achterliggende problematiek.

In mijn zoektocht naar een aanpak ervan, is het mij ook duidelijk geworden dat een aanpak goed kan zijn, maar evenzeer ronduit slecht kan zijn. Wie uitsluitend gaat focussen op het 'wettigen' van afwezigheid, op de controle of de administratieve afhandeling, verliest eigenlijk de essentie uit het oog. Ook moet men opletten niet alleen aandacht te geven aan de 'echte' spijbelaars. Ook regelmatig te laat komen of 'wettige' afwezigheden kunnen signalen zijn.

Van essentieel belang is dat de school in haar aanpak zowel warm als sterk is, om het met de woorden van minister Vandenbroucke te zeggen. Beide kenmerken gaan hand in hand. Men kan enerzijds begrip tonen, luisteren en in dialoog gaan, en tegelijkertijd duidelijke verwachtingen en eisen formuleren. Het is belangrijk dat de school structuur en orde biedt. In de hele school moet iedereen de spelregels goed kennen en opvolgen, niet alleen wat betreft aan- en afwezigheden, maar ook i.v.m. het hele gebeuren van samen leren en samen leven. Dit blijkt het best te lukken wanneer de hele schoolgemeenschap, nl. directie, het leerkrachtenteam en het ondersteunend personeel, maar ook leerlingen en hun ouders, mogen meewerken aan het vastleggen van die regels.

Om het warme in de aanpak waar te maken, focuste ik de ondersteuning van de leerling op drie aspecten. In de eerste plaats heeft de leerling materiële ondersteuning nodig. Een voorbeeld: een leerling was zeer geregeld afwezig, zat gedemotiveerd in de klas en dreigde zich grote zorgen toen bleek dat zijn moeder kanker had. Hij kon hier aanvankelijk op school moeilijk over praten. Om te voorkomen dat zijn situatie op school totaal uitzichtloos zou worden vond ik het mijn eerste opdracht om samen met de leerling en met de hulp van leerkrachten en medeleerlingen zo snel mogelijk alle ontbrekende notities, gemist materiaal enz. in orde te brengen. Ik zag die jongen ook elke woensdag een tiental minuten om zijn agenda te overlopen - meteen was dit een aanzet om die minstens geregeld bij te houden - en zo structuur aan te brengen in zijn werkschema. Daarnaast is emotionele ondersteuning nodig. Geef jongeren de kans te vertellen wat in hen omgaat, waar zij mee zitten. De jongen waar ik het zonet over had, moest uiteraard af en toe kunnen praten over de thuissituatie, over zijn angsten en zijn verdriet. Tot slot is er nood aan rationele ondersteuning. Samen met de jongere analyseer je de situatie. Waar hebben we vat op? Wat moeten we leren aanvaarden? Welke steunfiguren kunnen we inschakelen? Wat is nodig om op school weer op de rails te raken. Wat zal nodig zijn om het schooljaar alsnog positief te kunnen afsluiten? Hoe verdelen we de tijd?

Welwijs: *In september '93 beland je als leerkracht in de jeugdinstantie Cidar. Ongetwijfeld een populatie die met problemen van heel ander kaliber kampt dan die waar je op school mee wordt geconfronteerd.*

Bea Vandewiele: Ik heb slechts één jaar huisonderwijs gegeven in de jongereninstelling Cidar, maar die korte periode is voor mij enorm leerrijk geweest. Ook de medewerkers van de instelling hebben van onze samenwerking wel wat opgestoken, denk ik. Mij viel op dat de mensen uit de welzijnssector veel meer in team werkten, zich op het wekelijks overleg veel kwetsbaarder en opener durfden op te stellen dan leerkrachten op een klassenraad en daardoor gemakkelijker tot afspraken kwamen over een gemeenschappelijke aanpak. Daarnaast apprecieerde ik hun zin voor humor en hun relativiseringsvermogen. In de leerkrachtkamer wordt zo vaak geventileerd en geklaagd over kleine en grote frustraties, over onhandelbare leerlingen, over slechte lessenroosters... Tijdens de

pauzes en het middageten werd in de instelling steevast veel plezier gemaakt en ging het er ontspannen aan toe. Op die manier werden de batterijen volledig weer opgeladen om opnieuw aan de slag te gaan.

Uiteraard hadden die hulpverleners en opvoeders ook merkkelijk meer vaardigheden om met moeilijke jongeren om te gaan, en, misschien wel het allerbelangrijkste, er werd veel beter beseft dat een begeleidingsproces of een remediëring niet continu in stijgende lijn gaat, maar bijna altijd een traject is van vallen en opstaan. Terugval is een zeer normale fase in het hele veranderingsproces. Te vaak geeft men binnen het onderwijs op wanneer een leerling een stap terugzet, even hervalt.

Anderzijds konden de opvoeders en hulpverleners van Cidar ook wel wat van de onderwijssector opsteken. Zo werd het duidelijk dat zij soms té weinig structuur boden. Door ook tijdens de lesuren aan de jongeren toe te laten begeleiders met de voornaam aan te spreken, veel vrijheid te geven,.. leerden de jongeren niet genoeg de grenzen te respecteren die hen op school wél weer zouden opgelegd worden. De jongeren werden daardoor onvoldoende voorbereid op de schoolse context waarbinnen men niet te familiair met leerkrachten omgaat, stiptheid wordt gevraagd en afspraken dienen te worden nagekomen. Ik heb dan ook voorgesteld om regels op te stellen waar de jongeren zich tijdens het huisonderwijs moesten aan houden. Een leerpunt voor de welzijnswerkers was zeker ook dat onderwijzen méér is dan wat op een leuke manier bezig zijn met boeiende onderwerpen. Men moet doelstellingen vooropstellen om ervoor te zorgen dat de jongere op het einde van de rit ook voldoende nieuwe dingen kent en kan.

Wat de jongeren in Cidar mij vooral geleerd hebben, is HOE belangrijk de school voor hen is. De school bleek bijna altijd een centrale plaats in hun leven in te nemen, omdat dat de plek was waar ze hun vrienden dagelijks ontmoetten. Meestal hadden zij daar trouwens ook één of enkele steunfiguren waar ze bij terecht konden. Jammer genoeg was het vaak voor de jongere niet mogelijk verder naar de "oude" school te gaan omdat er bv. geen residentiële instelling of pleeggezin in de buurt gevonden werd.

Welwijs: *Vanaf 1994 werk je op de administratie van het Departement Onderwijs. Ook daar ligt de focus weer op spijbelen.*

Ik werkte er eerst in een spijbelpreventieproject waarbij een aantal secundaire scholen uit Brussel betrokken waren. In 1996 werd het project uitgebreid naar een aantal Vlaamse steden en kreeg het de naam experiment leerplichtcontrole. In dit experiment bereidden we samen met een honderdtal scholen en hun PMS-centrum een nieuwe regelgeving i.v.m. aan- en afwezigheden voor. Deze regelgeving, die nu algemeen in voege is zowel in het basis- als in het secundair onderwijs, laat scholen toe om problematische afwezigheden zelf te wettigen, op voorwaarde dat de school zorgend optreedt en de achterliggende problematiek aanpakt in nauwe samenwerking met het CLB en indien nodig met de ruimere welzijnssector. Men wordt dus gestimuleerd om energie te steken in

de problemen die achter het spijbelen schuilgaan eerder dan in de administratieve afhandeling.

Welwijs: *Toch lijkt men spijbelen veel meer op repressieve manier te willen aanpakken. Zelfs op het parket worden criminologen aangenomen die zich met de problematiek moeten bezighouden. Men spreekt soms zelfs van het afnemen van kindergeld van ouders wiens jongeren spijbelen.*

Bea Vandewiele: Ik geloof niet dat men veel heil van dergelijke maatregelen moet verwachten. Men wil vooral ouders sanctioneren die niet langer moeite doen om hun kinderen naar school te krijgen, of althans toch die indruk geven. Mijn ervaring is dat ouders soms heel gedemotiveerd overkomen, maar als je de hele achterliggende geschiedenis bekijkt, is dat begrijpelijk. Vaak is er al een lange weg afgelegd en heeft men al met allerhande problemen te kampen gehad. De ouders hebben het gevoel niet meer in staat te zijn om de zaak nog recht te zetten. Ze voelen zich machteloos, hebben geen vat meer op hun puber. Of, wat ook vaak voorkomt is dat ze, na eindelijk de stap naar de hulpverlening te hebben gezet, op lange wachtlijsten stuiten. Uiteraard zinkt dan de moed in je schoenen.

Heel wat ouders willen graag iets over opvoeding bijleren en elkaar in hun opvoedersrol ondersteunen. Maar dit moet dan wel vrijwillig gebeuren en niet omdat er problemen dreigen. In opgedrongen ouderstages om zogenaamde onverschillige ouders wakker te schudden geloof ik niet. Ik twijfel er bovendien aan of er hulpverleners te vinden zijn die deze opdracht willen en kunnen waarmaken.

Gelukkig zijn er ook andere ontwikkelingen die volgens mij veel meer kans maken de spijbelproblematiek in te dijken. Ik heb vanuit het departement heel wat scholen mogen begeleiden bij hun spijbelaanpak. Ik heb kunnen vaststellen dat er op heel wat plaatsen heel degelijk werk geleverd wordt. Het betrof daarbij zeker niet alleen brave aso-scholen op het platteland, maar ook scholen in steden, die met moeilijke populaties zeer positieve resultaten boekten. Scholen die daar goed in slaagden hadden een aantal kenmerken gemeen. Ten eerste betreft het scholen die veel energie investeren in de opvolging van de leerlingen en de leerlingen vanuit een positieve betrokkenheid benaderen. In deze scholen is bij het personeel een zeer sterke teamgeest aanwezig, en er is last but not least een goed sturende, leidinggevende directie met een duidelijke visie en een transparante aanpak en die ervoor zorgt dat die visie gedragen wordt door de hele school. Bovendien kan een goede directeur ook ondersteuning geven aan iedereen die op school werkt en leeft. Ook het personeel heeft immers nood aan zowel orde en structuur, als aan warme coaching. Vaak kon ik in de leraarskamer al voorspellen of er een eerder kleine of grote spijbelproblematiek in de school zou te vinden zijn. De sfeer onder de leerkrachten, het feit of men bij het belse signaal gezamenlijk meteen de leerlingen ging ophalen, de manier waarop de leerkrachten als team de regels naleefden, het waren signalen die veel vertelden over het schoolklimaat en over het bredere beleid. Goed functionerende scholen werken ook samen in bredere netwerken met an-

dere scholen, met CLB's en met welzijns- en gezondheidsdiensten.

Welwijs: *Het valt op dat je in de aanpak van problemen eigenlijk veel verantwoordelijkheid legt bij leerkrachten en bij directie. Nochtans gaf je eerder al aan dat de opleiding je voor dergelijke opdrachten niet de nodige tools aanreikt. Veel nood aan bijscholing dus?*

Bea Vandewiele: Op een bepaald moment merk je op dat heel veel problemen niet of niet alléén met jongeren te maken hebben, maar ook met de leerkracht(en) of met de bredere schoolomgeving. Te vaak gaat men sterk focussen op de leerling of op diens ouders, en verliest men het contextuele uit het oog. Toen ik zelf nog leerlingbegeleidster was merkte ik dat sommige leerkrachten bij me kwamen met de dringende vraag de moeilijke jongere/ de probleemleerling eens onder handen te nemen zonder de minste reflectie over hun eigen aandeel en hun functioneren, terwijl andere leerkrachten kwamen vragen waarom het met een leerling niet klikte of waarom de resultaten uitbleven en wat zijzelf konden doen. Bij deze laatste ingesteldheid vind je een veel betere vertrekbasis om een probleem aan te pakken. Je kan zowel met de leerling als met de context, in dat geval de leerkracht, werken. Het is een feit dat leerkrachten niet meteen opgeleid zijn om jongeren te begeleiden, laat staan om ernstige gedrags- en leerproblemen aan te pakken. Zelf gaf ik heel wat nascholing maar vaak krijg je daar alleen de voortrekkers. Als dat individuen zijn die daarna terug op een school aankomen waar geen team klaarstaat om de nieuwe ideeën op te pikken, of geen directie die in het beleid tijd en ruimte voorziet om nieuwe inzichten te implementeren dan blijft het bij wat losse initiatieven en dan is het effect op langere termijn te verwaarlozen.

Ik vind dat scholen soms te veel autonomie en vrijheid krijgen. Voor goed functionerende scholen werkt dat prima, maar in scholen die vastgelopen zijn, kan men vanuit het beleid heel weinig doen om het tij te keren. Zelf ben ik er voorstander van deze scholen meer te sturen en te coachen. Er worden veel capaciteiten verwacht van de directie en het middenkader. Ik vind dat die jobs enerzijds aantrekkelijker moeten worden en meer gewaardeerd, onder meer door een hogere verloning. Anderzijds moet het beleid de mogelijkheid hebben om slecht functionerende directies bij te sturen, en indien nodig, te vervangen. Nu blijft te vaak een slecht beleid jarenlang doorgaan zonder enige hoop op verbetering.

Datzelfde gaat trouwens ook op voor leerkrachten. Ik denk niet dat die job zoveel zwaarder is dan vroeger. De doorsnee jongere is niet zoveel moeilijker. De leerlingen zijn echter wel veel mondiger geworden. Zij komen vaak uit gezinnen waar zij mogen meepraten en mee beslissen. De school is echter nog steeds een vrij strak systeem waarin de mening van de jongere nog te weinig gevraagd en geapprecieerd wordt. Wat de participatie van leerlingen, ouders maar ook van leerkrachten betreft, moet in sommige scholen nog een hele weg worden afgelegd.

Vroeger was het voor de opvoeders ook veel duidelijker wat zij van de jongeren mochten verwachten.

Een ander probleem is ook dat leerkrachten zich niet altijd even collegiaal aan dezelfde regels en richtlijnen houden, wat voor de jongeren bijkomende verwarring schept. Multiculturele scholen hebben het moeilijk, o.a. omdat de expertise om met verschillen om te gaan, ontbreekt.

Ook de job van leerkracht moet daarom in mijn ogen geherwaardeerd worden, aantrekkelijker worden en beter betaald, maar tegelijk mag men dan ook bijkomende capaciteiten van leerkrachten verwachten.

Maar nogmaals, op heel veel scholen, ook in de steden, loopt het wel al goed, ondanks die sterk veranderende omstandigheden. Je ziet daar leerkrachten aan het werk met een enorme inzet. Zo stel ik vast dat het personeel in sommige scholen een paar keer per jaar bij de leerlingen op huisbezoek gaat om de betrokkenheid van de ouders te vergroten en het thuismilieu te leren kennen. In andere scholen doet een gelijkaardig voorstel het hele team steigeren.

Welwijs: *Heeft het beleid dan niet voldoende instrumenten in handen om bij te sturen. Er wordt toch veel geïnvesteerd in nieuwe projecten, onder meer via de zogenaamde proeftuinen?*

Bea Vandewiele: Het is heel goed dat men via experimenten en projecten vernieuwingen uitprobeert, maar na de projectfase ontbreekt het heel dikwijls aan de nodige aandacht voor een goede implementatie. Om vernieuwingen daadwerkelijk en blijvend te laten doorgroeien in de scholen is veel meer nodig dan alleen maar regelgeving en middelen. Vaak beperkt het zich daartoe.

De zorgcoördinatoren kunnen bijvoorbeeld zeer veel voor scholen en voor jongeren betekenen. Zeer terecht heeft men de nodige middelen voorzien en een passend regelgevend kader. Maar vind je wel voldoende mensen die over de nodige competenties en ervaring beschikken? Hoe zorgt men voor de nodige expertise? Hoe evalueert men? Hoe stuurt men bij?

Hetzelfde geldt voor de ontwikkelingen waarbij het CLB tweedelijns wordt, en men de eerstelijns hulp door de scholen wil laten opnemen. Daar valt veel voor te zeggen, maar scholen en CLB's moeten dat ook kunnen waarmaken.

Een laatste voorbeeld is het Gelijke Onderwijskansenbeleid. Het is niet omdat men op alle niveaus het probleem erkent en men de nodige middelen ter beschikking stelt, dat de scholen meteen ook de expertise in huis hebben om daar een gefundeerd en effectief beleid rond op te zetten.

Fundamentele veranderingen doorvoeren is bovendien een moeilijk proces en lukt helaas niet altijd. Als ik terugblik op de jaren dat ik door mijn opdracht voor het departement onderwijs dichter bij het beleid stond, zijn er twee evoluties die mij zorgen baren. Allereerst moeten we vaststellen dat het aantal jongeren dat het onderwijs zonder kwalificatie verlaat, niet daalt. Daarom vind ik het bijzonder jammer dat de implementatie van het modulair systeem in het tso en bso blijkbaar stilgevallen is.

Bij de opvolging van de spijbelaars heb ik gemerkt dat het jaarklassensysteem en de schoolse achterstand die daarmee gepaard gaat, een bijzonder nefast effect

heeft. Sommige jongeren worden jaar na jaar met een totaal negatieve beoordeling geconfronteerd en raken niet meer uit de spiraal van falen. Sommigen weten vanaf januari al dat ze weer niet zullen slagen; alle motivatie valt weg en het proces van afhaken vordert. Het modulair systeem sluit meer aan bij het ritme van de leerling en bij zijn capaciteiten. Het maakt de leerroutes diverser. Het vraagt wel opnieuw heel wat flexibiliteit en knowhow van de leerkrachten.

Toch hoop ik dat men het project niet definitief begraven heeft. Ik geloof stellig dat het de motivatie ten goede komt en de ongekwalificeerde uitstroom zal verminderen.

Tot slot zou ik hier nog een warm pleidooi willen houden voor preventie.

Van bij het begin van het spijbelpreventieproject was het duidelijk dat spijbelen het topje van de ijsberg is. In de school ligt een grote kracht maar "rond en met de school heb je een breed bondgenootschap nodig" om nogmaals onze minister van onderwijs te citeren. Daarom werkt de sector onderwijs al van bij de start in 2000 mee aan het project Integrale Jeugdzorg. Helaas wordt tot nu toe alleen het luik jeugdhulp ingevuld (al loopt ook dat proces naar mijn mening uiterst traag) en is het luik preventie nog steeds dode letter gebleven. Jongeren begeleiden naar emancipatie houdt niet enkel in dat problemen worden aangepakt maar ook dat men problemen voorkomt en dat men activiteiten ontwikkelt en een context creëert die een gunstige ontwikkeling in de hand werken. Ik denk hier aan acties die men kan opzetten om de onderwijskansen van kinderen uit kansarme milieus te vergroten zoals intensieve taalcursussen, ondersteuning van het thuismilieu, zoals bijvoorbeeld het buddy-project in Leuven waarbij studenten die een lerarenopleiding volgen, psychologie of sociologie studeren, ingeschakeld worden om kansarme leerlingen uit het secundair onderwijs naschools te begeleiden. De begeleiding geldt als stage. Dergelijke initiatieven hebben niet alleen positieve effecten voor de betrokken jongeren, de toekomstige leerkrachten en opvoeders komen op een boeiende manier in contact met diversiteit en zullen zich wellicht gemakkelijker kunnen verplaatsen in de thuissituatie van kansarme kinderen.

Dieter BURSSENS

onderzoeker LINC, K.U.Leuven
en lid van de redactie Welwijs

Nicole VETTENBURG

docent Vakgroep Sociale Agogiek UGent
en lid van de redactie Welwijs

KANSARME OUDERS, CLB EN SCHOOL 'KLAPPEN' MET ELKAAR

5 jaar projectervaring communicatie tussen 3 partijen in Leuven

Communicatie tussen kansarme ouders en het CLB, tussen kansarme ouders en de school en tussen kansarme ouders, het CLB en de school gebeurt dagelijks. Vaak komt men tot een gesprek dat door de drie partijen als positief ervaren wordt. Helaas gebeurt het ook dat de communicatie voor minstens één partij negatief afloopt: de vraag is niet duidelijk, het aanbod komt niet goed over, negatieve gevoelens halen de bovenhand, toekomstige gesprekken lijken niet meer mogelijk.

In het project 3-klap hebben we met deze communicatie kunnen 'experimenteren': we hebben netwerken uitgebouwd tussen CLB en Welzijn, we installeerden overlegstructuren waarin alle partijen zich veilig voelden, benoemden valkuilen in de communicatie, formuleerden alternatieven, namen deel aan het Lokaal Overlegplatform, ondersteunden kansarme ouders om hun stem te laten horen en schakelden een ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting in.

In dit artikel willen we stilstaan bij de voorwaarden die noodzakelijk zijn om met dit project tot goede resultaten te komen. We brengen een kort overzicht van de evaluatie door de betrokkenen en geven concrete aandachtspunten voor het werken met kansarme ouders. Tenslotte gaan we in op het inschakelen van een ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting in een onderwijscontext.

Korte historiek

Het project 3-klap ging van start op 1 oktober 2001 als een *samenwerkingsverband* tussen het VCLB Leuven en de vzw Leren Ondernemen, een vereniging waar armen het woord nemen. Met de middelen van de Stichting Koningin Paola werd een halftijdse coördinator aangeworven, die meteen aan de slag ging om een ruimer netwerk 'kansarmoede en onderwijs' uit te bouwen.

In de eerste fase was het CLB van het Gemeenschapsonderwijs de aangewezen nieuwe partner. De zoektocht naar welzijnspartners startte bij de lokale kinderwerkingen, die middelen via de Stad Leuven ontvangen voor het werken met kansarme jongeren. We wilden niet alleen een betaalde werker uit die organisatie betrekken maar ook ouders. Zo kwam de kinderwerking Fabota, samen met een paar ouders meewerken. Na een tijd werden het CAW Inloopcentrum De Meander en nog later ook Wonen & Werken, een sociale opleidings- en tewerkstellingsorganisatie partner. Elke partner neemt deel en steunt het project op de manier die voor hem haalbaar is.

Vanuit dit engagement neemt men ook deel aan de *steungroep*. Dit is het overlegorgaan dat het project opvolgt, bijstuurt en initiatieven uitvoert. De keuze voor de term steungroep is niet toevallig: iedere deelnemer draagt zijn steentje bij, steunt op zijn eigen manier het project. Op dit moment bestaat de steungroep uit veertien leden: vier kansarme ouders, de ervaringsdeskundige, drie CLB-medewerkers van VCLB Leuven, een CLB-medewerker van het CLB van het Gemeenschapsonderwijs Leuven-Tienen-Landen, de onderwijsmedewerker van de Stad Leuven, de coördinator van Leren Ondernemen, de onderwijswerker van Kinderwerking Fabota, de interculturele medewerker van het VCLB Leuven en de projectcoördinator.

Bij de start van het project maakten we met alle betrokken partijen een *grondige probleemanalyse* en namen we beslissingen over de eerste *gezamenlijke acties*: we zou-

den werken aan de relatie tussen school, ouders en CLB door een ervaringsdeskundige armoede en sociale uitsluiting in te schakelen en door kansarme ouders de mogelijkheid te geven zich te laten bijstaan door een vertrouwenspersoon bij schoolcontacten. Het wederzijds vertrouwen tussen kansarme ouders en het CLB wilden we verbeteren door de werking kansenbevordering van de CLB's uit te breiden voor kansarme ouders en door de CLB-medewerkers in contact te brengen met organisaties die werken met en voor kansarmen.

Bij de komst van de LOP's (Lokaal overlegplatform Gelijke Onderwijskansen) werd besloten om vanuit het project deel te nemen aan dit platform. Het zijn de kansarme ouders die lid zijn van de vergaderingen (dagelijks bestuur, werkgroepen en Algemene Vergadering). Zij worden hierbij ondersteund door de projectcoördinator.

Een meer uitgebreid overzicht van de werking is te lezen in het juni nummer van Welwijs 2004 (Welwijs, 2004, nr 2, p3-9) en in Caleidoscoop (Caleidoscoop, 2006, nr 4, p14-21).

De *middelen* van de Stichting Koningin Paola werden vanaf januari 2003 aangevuld met middelen van de provincie Vlaams-Brabant. Zij financierden een voltijdse ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting. Deze werking bleek, weliswaar met veel vallen en nog meer opstaan, aan te slaan en werd vanaf december 2005 door het Ministerie van Onderwijs opgepikt in een nieuw project, verbonden aan De Link vzw. In dit nieuwe project werden vier ervaringsdeskundigen voor 1 jaar ingezet met de bedoeling om beter zicht te krijgen op de mogelijkheden die dit nieuwe beroep biedt om aan gelijke onderwijskansen te werken. Voor twee van deze projecten werd een verlenging van 6 maanden goedgekeurd. Deze projecten resulteerden in een *decreetswijziging* (decreet betreffende het onderwijs XVI, 07.07.2006) waardoor de CLB's de mogelijkheid kregen om met de eigen middelen een ervaringsdeskundige aan te werven.

De Stad Leuven financiert sedert september 2006 het project 3-klap met middelen van het flankerend onderwijsbeleid. Op deze manier worden de halftijdse coördinator en de voltijdse ervaringsdeskundige verder tewerkgesteld. (<http://onderwijs.vlaanderen.be/lokaalbeleid/projecten/leuven2.htm>)

Tegelijkertijd besloten het VCLB Leuven en het CLB GO Leuven-Tienen-Landen samen een Regionale Ondersteuningscel op te richten waarin voor 60% een ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting kon aangeworven worden.

Voorwaarden voor langetermijnresultaten van het project 3-klap

'Langdurige' projectfinanciering

In de eerste plaats zijn er natuurlijk middelen nodig. Voor dit soort van vernieuwende projecten is extra financiering gedurende een langere periode geen overbodige luxe. Dit wil niet zeggen dat er zonder middelen niets kan gebeuren!

Alle betrokken partners waren bereid een deel van hun beschikbare tijd in het project te investeren. Deze investeringen vragen echter ook coördinatie om de inspanningen van iedere partner op die van de andere partners af te stemmen. Wat het project 3-klap betreft kunnen we stellen dat we er na drie jaar projectwerking nog niet aan toe waren om de werking in de reguliere CLB-werking en in de welzijnswerkingen te implementeren. Het is dankzij de financiering die de Koningin Paola-stichting, mits een jaarlijkse positieve evaluatie, onmiddellijk voor 5 jaar toekende, dat we erin geslaagd zijn de werking te continueren en een duidelijke inbedding te geven. Een aantal acties zijn nu een deel van de reguliere CLB-werking. Twee voorbeelden: het spelen van het CLB-spel bij groepen kansarme ouders en het organiseren van een info-avond over de overgang van lager naar secundair onderwijs op maat van mensen in armoede. Ook de welzijnspartners zijn de CLB's gaan zien als natuurlijke partner in het streven naar gelijke onderwijskansen. Voor de werking van het LOP Basisonderwijs is de stem van de ouders in armoede een noodzakelijk gegeven geworden.

Participatie van kansarme ouders

De werking van 3-klap kan niet bestaan zonder de participatie van de kansarme ouders. Van bij de probleemdefiniëring kregen zij een duidelijke plaats. Bij de keuze van de acties, het opvolgen van het project en de evaluatie hebben de ouders een grote inbreng. Dit was echter niet vanzelfsprekend. We moesten de manier van vergaderen aanpassen, de rol van de ervaringsdeskundige in de verschillende overlegstructuren omschrijven, leermomenten voor alle partijen inbouwen, een open houding tegenover elkaar aannemen en voor alle betrokkenen zorg op maat bieden. Door de volgehouden inspanning van alle partijen klinkt de stem van kansarme ouders nu door bij de onderwijspartners, die op hun beurt bij de ouders een duidelijke en positieve plaats verworven hebben. Participatie levert misschien niet de 'snelste' manier van werken op maar zorgt wel dat aanbod en vraag goed op elkaar afgestemd raken waardoor een grote efficiëntie gegarandeerd is.

Goede afspraken

Een netwerk uitbouwen rond onderwijs en kansarmoede zou een evidentie moeten zijn aangezien zowel onderwijs als welzijn het verbeteren van onderwijskansen voor kansarme kinderen hoog in het vaandel dragen. Toch verliep dit proces niet zo vlot als aanvankelijk gedacht was. Ieder werkt aan die doelstelling op zijn eigen manier, vanuit zijn eigen mogelijkheden en inzichten. Het was nodig van elkaar te leren zien dat er inderdaad hard aan die gezamenlijke doelstelling werd gewerkt: onderwijs en welzijn spreken een andere taal. Daarom moet er steeds aandacht gaan naar het leren begrijpen van elkaars leefwereld.

Ook de middelen die men kan inzetten in het project zijn voor alle partners verschillend. We moesten goede afspraken maken over wie aan welk overleg kan deelnemen, wat er van die deelname verwacht wordt, en vooral ook hoe en wie de deelname van de ouders kan ondersteunen. Het spreekt voor zich dat we deze afspraken, afhankelijk van de veranderde situatie bij elke partner, ook voortdurend kunnen bijsturen.

Veel informatie-uitwisseling

Een netwerk draaiende houden kan best gebeuren door zo veel en zo goed mogelijk informatie uit te wisselen. Hierin speelt de coördinator een sleutelrol. Deze moet een goed overzicht houden over welke informatie beschikbaar is, wie over deze informatie moet beschikken en op welke manier die informatie het best bij deze personen kan geraken. Ook is het zinvol om de beleidsinitiatieven met betrekking tot armoede en onderwijs zowel op lokaal, provinciaal als Vlaams niveau op te volgen. Het kan nodig zijn om mogelijke nieuwe partners aan te spreken, om goed zicht te hebben op mogelijke financieringsbronnen, om de projectwerking te kunnen inbedden in een ruimer initiatief.

Evaluatie van 5 jaar projectwerking: Wat vinden de betrokkenen?

Na 5 jaar werking leek het aangewezen om het project met een groep betrokkenen grondig te evalueren en de krijtlijnen voor de toekomst uit te zetten. Er werd gekozen voor een SWOT-analyse, onder begeleiding van South Research, de externe organisatie die ook 5 jaar geleden de probleemanalyse begeleidde. Bij deze vorm van analyse worden de sterke en te verbeteren punten, de kansen en de gevaren voor het project onder de loep genomen.

De 14 leden van de steungroep, de oudergroep van 3-klap (4 bijkomende ouders), 10 teamleden van Leren Ondernemen, 10 CLB-medewerkers, 5 schooldirecties, 6 welzijnswerkers en de deskundige-ondersteuner van het LOP Leuven werden bevroegd.

Hieronder volgen de meest voorkomende antwoorden op de analyse-vragen.

Wat zijn de sterke punten van 3-klap?

- Netoverstijgend werken wordt als positief ervaren.
- De kansarme ouders kunnen hun stem laten horen en hebben de kans gekregen te groeien in participatie.
- 3-klap heeft gezorgd voor wederzijdse inzichten in elkaars leefwereld en werkt drempelverlagend voor de verschillende partijen.
- De concrete acties zoals de werking in een aantal scholen i.v.m. kosten op school, de info-avond over de overgang van lager naar secundair onderwijs, de projectdag op het einde van 5 jaar projectwerking en de start-

dag met als thema dialoog, de communicatie-oefening aan de hand van klei met als resultaat mooie beelden,... bieden houvast en zijn methodieken om aan de slag te gaan.

- Het inschakelen van de ervaringsdeskundige blijkt een meerwaarde in de rechtstreekse communicatie tussen kansarme ouders, school en CLB.
- 3-klap heeft een duidelijke positie in het LOP en kan mee de agenda van de vergaderingen bepalen.

Welke punten vragen om verbetering?

- Er zouden meer organisaties, meer ouders, meer CLB-medewerkers en meer scholen moeten bereikt worden.
- De resultaten van de werking zouden beter bekend moeten raken, de werking zou beter zichtbaar moeten zijn en de informatie moet beter doorstromen.
- We zouden een duidelijke werking naar het secundair onderwijs moeten opstarten.
- We moeten opnieuw proberen om allochtone ouders te bereiken.
- We moeten de werking met de ervaringsdeskundige beter bekend maken.
- Het belang van de ontmoeting tussen de partijen zou meer onder de aandacht gebracht moeten worden.

Welke kansen zijn er om de werking te versterken?

- De ouders die reeds lang meedraaien kunnen een andere rol opnemen, bijv. in het bekendmaken van 3-klap naar meer ouders.
- De zorgcoördinatoren zijn in iedere basisschool aanspreekpunten om rond de communicatie tussen kansarme ouders en school te werken.
- We kunnen op zoek gaan naar nieuwe partners, zoals instellingen Bijzondere Jeugdzorg.
- Er kunnen scholen aangesproken worden om lid te worden van de steungroep.
- De wijziging van het CLB-decreet zorgt voor structurele middelen voor een ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting in de CLB's.
- De middelen van de Stad Leuven zorgen voor continuïteit.

Welke gevaren schuilen er in 3-klap?

- Financiële onzekerheid zorgt voor onrust.
- Met dit project trachten we aan basisinzichten en -houdingen te werken en dat roept soms weerstanden op.
- Het gevaar bestaat dat dit project op zichzelf gaat functioneren als er niet voldoende werk gemaakt wordt van inbedding in de bestaande organisaties.
- Men zou kunnen denken dat men 'het nu wel weet', terwijl er voortdurende reflectie nodig is over het eigen handelen wil men niet opnieuw in valkuilen van de communicatie trappen.
- We willen te veel problemen aanpakken, te veel dingen tegelijk doen.

De steungroep besliste in november 2006 om aan de concrete werking van 3-klap weinig te veranderen maar een tijdspad in te stellen voor concrete vragen:

- In de eerste plaats moest de werking van de ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting aangepakt worden: er werd een duidelijk functieprofiel en takenpakket opgesteld. Hiervoor konden we een beroep doen op onze eigen ervaring en op het pas verschenen Beroepscompetentieprofiel (SERV, 2006).
- Onze concrete acties worden via bestaande overlegstructuren bekendgemaakt, zodat de werking van 3-klap

meer CLB-medewerkers, meer welzijnsorganisaties, meer scholen en meer ouders bereikt.

- Daarna gaan we actief op zoek naar een paar scholen om opnieuw een communicatie-proces met de drie partijen op gang te trekken.
- Continu aandachtspunt is de werking van de Doe-cel, een overleg tussen CLB en kansarme ouders i.v.m. CLB-thema's. Deze werking wordt verdiept en de resultaten worden geïmplementeerd in de hele CLB-werking.
- Ten slotte moeten we blijvend zorgen voor voldoende middelen om de 3-klapwerking verder te zetten.

Concrete aandachtspunten in het werken met mensen in armoede: Wat leren we uit de ervaringen binnen het project 3-klap?

Werken met mensen in kansarmoede is werken met gevoelens

Leven in armoede is een verhaal van uitsluiting. De gevolgen daarvan voor iemands persoonlijke ontwikkeling zijn zwaar. 'Mensen die in armoede leven dragen een enorm gekwetste binnenkant met zich mee. Uitgesloten worden vreet als een kanker aan je persoonlijkheid. Zowel je gevoelens als je vaardigheden worden erdoor aangetast. Het doet bij de arme het gevoel ontstaan, dat hij niet het recht heeft iemand te zijn. (Spiesschaert, 2005, p39). Deze gekwetste binnenkant vertaalt zich in moeilijke contacten met de maatschappij, in een vaak ambivalente en wantrouwige houding t.o.v. die maatschappij, niet in het minst t.o.v. onderwijs.

Iedereen die werkt met mensen in armoede zal bij zichzelf ook een aantal gevoelens gaan waarnemen, vaak ook negatieve gevoelens. Hulpverleners hebben het echter moeilijk met deze persoonlijke gevoelens. Toch is het belangrijk om die gevoelens toe te laten en te gaan verkennen want vaak zijn het dezelfde gevoelens die spelen bij mensen in armoede als ze contact hebben met school en/of CLB.

Deze gevoelens maken dat er in het contact met elkaar steeds *wederzijdse drempels* aanwezig zijn. Het gaat daarboven vaak over dezelfde drempels:

- een ouder durft niet naar een oudercontact op school gaan, een zorgcoördinator durft niet op huisbezoek gaan;
- een directie voelt zich persoonlijk aangevallen door verhalen van ouders over mistoestanden, een ouder voelt het als een persoonlijk verwijt als er bij zijn (haar) kind een leerprobleem vastgesteld wordt;
- een moeder belt een aantal keren een gesprek met de CLB-medewerker af uit angst voor wat zij te horen zal krijgen, een CLB-medewerker stelt een gesprek steeds langer uit omdat hij niet weet hoe de boodschap over te brengen.

Deze drempels bestaan maar worden nooit of zelden tegenover de andere partij verwoord. Nochtans heeft het bestaan van deze drempels een rechtstreekse invloed op de relatie die ouders, school en CLB met elkaar hebben.

Door bij zichzelf de gevoelens te leren kennen, kan men dus beter de reacties van mensen in armoede begrijpen en er adequater mee omgaan.

De drempels die in de moeilijke contacten ervaren worden, vragen weldoordachte zorg voor alle betrokken partijen. Die zorg kan zich uiten in het zoeken naar een neutrale locatie voor de ontmoetingen en een warm onthaal op maat van alle partijen. Verder dient men de verwachtingen van alle betrokkenen duidelijk te kaderen.

Ook moet men voldoende tijd nemen om te pauzeren en een eerste maal na te gaan of iedereen zich veilig genoeg voelt. Tot slot moet men duidelijke afspraken voor de toekomst maken, een evaluatie-moment inlassen i.v.m. de ontmoeting zelf en zorgen voor duidelijke en leesbare verslaggeving.

ONT-MOETEN van kansarme mensen is professioneel handelen

Vaak hebben we de indruk dat we heel veel en wel zo snel mogelijk iets moeten doen voor mensen en kinderen in armoede omdat we geconfronteerd worden met de immense problematiek die armoede is. Nochtans is het belangrijker om *er te zijn voor de ander* zonder dat er daarom veel problemen opgelost worden. Dit vormt immers de basis waarop later een werkrelatie met mensen in armoede kan opgebouwd worden. De presentietheorie van Andries Baart (2001) vormt hiervoor een kader. Mensen in armoede moeten eerst kunnen ervaren dat *ze er mogen zijn* alvorens het mogelijk wordt om met het eigen leven aan de slag te gaan. Uit de werking van 3-klap blijkt dat een kerstfeest zowel door CLB-medewerkers als door kansarme ouders als één van de belangrijkste activiteiten ervaren werd; de wederzijdse waardering was zeer groot.

Als we op langere termijn resultaten willen bereiken is het heel belangrijk om binding te maken met kansarmen. Dit kunnen we begrijpen vanuit de theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid (Vettenburg, 2005).

De draaischijffunctie van het CLB dient ook op structureel niveau uitgebouwd te worden

Netoverstijgend werken is uiterst belangrijk in het werken met kansarmen: kansarme kinderen veranderen vaak van school en van net; kansarme ouders maken uiterst zelden een bewuste "net-keuze", weten vaak niet tot welk net de school van hun kinderen behoort. Daarom is het belangrijk dat de CLB's van de verschillende netten goed samenwerken. Daarnaast is het ook gewenst om samenwerkingsverbanden met welzijnsorganisaties aan te gaan. Op die manier kan men vanuit een gedeelde visie werken aan gelijke onderwijskansen.

De netwerken rond de school dienen ook uitgebouwd te worden in functie van structuren, niet alleen in functie van individuele hulpverlening. Op zoek gaan naar school-externe partners om samen structurele veranderingen op gang te trekken in functie van de noden van de kinderen behoort zeker tot de mogelijkheden. Zo kan een lokale kinderwerking een plaats krijgen in de schoolraad om van daaruit mee te werken aan het schoolbeleid. Het schoolteam kan vorming krijgen van de kinderwerkers om de inzichten in de leefwereld van de kinderen te verruimen.

In de contacten met kansarme gezinnen dient men zich te realiseren dat het netwerk rond kansarme gezinnen niet hetzelfde is als het netwerk van hulpverlening rond de gezinnen: vaak geldt de misvatting dat gezinnen zich gesteund voelen als er hulpverlening rond een gezin actief is maar dit is echter niet altijd het geval. Het is aangewezen om dit met het gezin te bespreken en samen op zoek te gaan naar wie voor hen ondersteuning kan bieden.

Wat kan er op schoolniveau gebeuren?

In 3-klap hebben we rond een aantal thema's gewerkt die in de eerste plaats door de kansarme ouders als belangrijke punten werden aangehaald. Dit bleken ook voor de

scholen erg cruciale werkthema's te zijn, hoewel geen enkele school deze punten expliciet in zijn GOK-beleid had ingeschreven.

Kosten op school zijn nog steeds een heel belangrijke factor in de schoolcarrière van kansarme kinderen: hoe er met schoolkosten wordt omgegaan bepaalt in grote mate het welbevinden van de kinderen, het contact tussen ouders en school, het aantal schoolwisselingen, de schoolkeuze, de keuze voor een studierichting en soms het al dan niet afmaken van de studies. Voor veel scholen zijn deze emotionele gevolgen van het kostenbeleid volledig onbekend en daarom wordt er ook geen echt kostenbeleid gevoerd. Onze praktijkervaring leert dat kansarme ouders vaak wel willen betalen voor het aanbod van de school, mits dat binnen aanvaardbare grenzen ligt, maar dat het nodig is om hierover zo snel mogelijk tot goede afspraken te komen. Door met kansarme ouders, CLB-medewerkers en de school rond dit thema samen te werken werd het mogelijk een kostenbeleid te voeren waar zowel school als ouders beter van worden; de school heeft minder onbetaalde rekeningen en probeert ook het kostenplaatje zo laag mogelijk te houden.

Om met kansarme gezinnen tot een goede communicatie te kunnen komen is het *inschrijvingsmoment* cruciaal, dan zijn de ouders zeker op school. Uit ervaring blijkt dat kansarme ouders zelf zeer weinig informatie vragen op dat moment en dat de school die info heel summier en/of enkel aan de hand van het schoolreglement meedeelt. Nochtans biedt de inschrijving van een nieuwe leerling een unieke kans om de eerste stappen te zetten in geslaagde samenwerking tussen ouders en school. Daarom hebben we in het LOP Basisonderwijs van Leuven gewerkt aan een communicatie-fiche, onze 'frigo-fiche' omdat die fiche aan de koelkast gehangen kan worden. Op deze fiche staat alle praktische informatie die ouders nodig kunnen hebben. Ook worden de kosten besproken, kunnen er afspraken gemaakt worden over de betalingsmodaliteiten en over wat ouders kunnen doen als ze betalingsproblemen zouden krijgen.

Participatie van ouders in armoede kan liggen in heel kleine dingen maar zij kunnen ook op schoolniveau meedenken, mits zij hierbij voldoende ondersteuning kunnen krijgen. Zo blijken zij een bron van creatieve ideeën om bijv. de schoolkosten te drukken, om alternatieve schoolfeesten te organiseren, om met 'moeilijke kinderen' om te gaan.

Werken met mensen en kinderen in armoede betekent vaak bereid zijn om *'tegen de stroom in te gaan'*. De bestaande kloof tussen mensen in armoede en de rest van de maatschappij vraagt dat er heel bewuste keuzes gemaakt worden als we de onderwijskansen van deze kinderen willen verhogen. Deze keuzes effectief maken kan weerstanden oproepen: 'Seffens vragen alle ouders uitzonderingen', 'Ik wil voor iedereen hetzelfde doen', 'De andere kinderen zullen daarop gaan reageren', 'Wij maken geen onderscheid tussen de mensen'. Nochtans zijn extra's voor deze kinderen nodig als we willen dat zij meer kansen krijgen.

Het inschakelen van een ervaringsdeskundige in armoede en sociale uitsluiting

In het project 3-klap hebben we vanaf januari 2003 een ervaringsdeskundige kunnen tewerkstellen. Tijdens de probleemanalyse kwam uit de verbetergroep die werkte rond 'de relatie tussen school, ouders en CLB' naar voor dat we in die relatie een ervaringsdeskundige armoede en sociale uitsluiting een rol wilden geven.

Het belangrijkste doel was zicht te krijgen op de 'missing link' in die communicatie tussen ouders, school en

CLB en hiervoor een brug te slaan. Tijdens de steungroepvergadering van 31 maart 2004 werd verduidelijkt dat de ervaringsdeskundige altijd de stem van de kansarme ouders zal ondersteunen omdat hun perspectief zelden of nooit aan bod komt. De ervaringsdeskundige bemiddelt niet maar ondersteunt de ouders en bewaakt het proces.

Het waren vooral de ouders en de CLB-medewerkers die een beroep deden op de ervaringsdeskundige. Wat waren de redenen daarvoor?

De OUDER schakelt een ervaringsdeskundige om de hiernavolgende redenen in:

- Voor de morele steun.
- Als je de ervaringsdeskundige meevraagt lukt het beter om zelf rustig te blijven zodat het gesprek ook zener kan verlopen.
- Je bent niet meer een geïsoleerde 'klager' maar iemand die aanspraak maakt op de eigen rechten. Door het feit dat er iemand uit een organisatie meegaat wordt je vraag gerechtvaardigd voor de hulpverleners: "Als je iemand meepakt, word je geholpen."
- De ervaringsdeskundige helpt mee de stem van de ouder te laten horen, treedt niet op in de plaats van de ouder, laat de ouder zoveel mogelijk zelf het woord nemen door ook de ouder zoveel mogelijk te laten begrijpen wat er gezegd wordt.
- De ervaringsdeskundige bewaakt het verloop van het gesprek, legt indien nodig ook het gesprek stil.

De ervaringsdeskundige werkt emancipatorisch: de hulpvrager is expert in het probleem en dus ook in de oplossing. De ervaringsdeskundige kan makkelijker de eigen oplossingen van de ouders waarderen en vertalen naar de hulpverlener.

Kansarme ouders ervaren meer steun van een ervaringsdeskundige dan van een hulpverlener. Zij definieerden het verschil tijdens een verbetergroep in februari 2003 als volgt: een hulpverlener meenemen naar een gesprek gaat soms goed.

Toch schuilen daar gevaren in:

- een hulpverlener blijft soms voor zijn eigen winkel vechten;
- een hulpverlener schept soms verwachtingen die niet realistisch zijn;
- een hulpverlener neemt gemakkelijk het woord over en vertelt dan iets anders dan wat je als ouder bedoelt;
- hulpverleners hebben soms een eigen agenda;
- soms maken hulpverleners misbruik van hun macht.

Het CLB schakelt een ervaringsdeskundige in

- De ervaringsdeskundige kan de effecten van het optreden van het CLB inschatten: op het niveau van de individuele begeleiding, bijv. een CLB-medewerker vraagt telefonisch raad, de ervaringsdeskundige en CLB-medewerker bespreken samen een casus en leren van elkaar hoe men naar de situatie kijkt, en op het niveau van het CLB als centrum door bijv. de schriftelijke communicatie tussen CLB en ouders op maat van de ouders aan te passen, acties van het CLB te evalueren door de bril van mensen in armoede.
- De ervaringsdeskundige kan op voorhand met het CLB die acties bespreken waardoor het aanbod van het CLB beter afgestemd wordt op de vraag en er sprake kan zijn van preventie.
- De ervaringsdeskundige helpt dingen in vraag stellen:
 - Wordt er lang genoeg stilgestaan bij de probleemanalyse met de onmisbare en gelijkwaardige inbreng van alle partijen.
 - Hoe hebben de ouders het gesprek ervaren en begrepen? Ligt het gesprek in de lijn van ieders verwachtingen? Zit iedereen op dezelfde golflengte?

Zijn de oplossingsmogelijkheden van het gezin aangesproken?

Wat moeten CLB-medewerkers en leerkrachten volgens de ervaringsdeskundige nog leren? Wat moet ook een deel zijn/worden van hun deskundigheid?

- Duidelijk communiceren met mensen in armoede; deze gesprekken zijn meestal niet eenvoudig. CLB-medewerkers en leerkrachten beseffen dat het voor de ouders moeilijk is en proberen daarom de ouders te veel 'te sparen', gaan dus te omzichtig te werk waardoor de eigenlijke boodschap niet overkomt en zeker niet begrepen wordt.

- Te weten komen hoe ouders problemen ervaren en hoe ze ernaar kijken, leren kijken door de "culturele bril" van de ouder.

- Te weten komen welke de oplossingen zijn van de ouder, welke krachten er aanwezig zijn in het gezin waarmee men samen aan een oplossing kan werken.

Deze stappen overslaan geeft aanleiding tot een onaanpast aanbod waardoor er heel wat onderwijs- en ontwikkelingskansen blijven liggen.

Tot slot

Na 5 jaar projectwerking durven we zeggen dat we op de goede weg zitten maar dat het einde van de weg nog niet in zicht is. We zijn gestart met processen waarbij de participatie van mensen in armoede steeds het uitgangspunt en de motor tot verandering is geweest. Elkaar leren kennen is een eerste voorwaarde om goed met elkaar te kunnen communiceren. De ondersteuning die een ervaringsdeskundige kan bieden, is vaak heel verhelderend en constructief. Een sterk netwerk tussen onderwijs en welzijn biedt het raamwerk om die participatie mogelijk te maken. Een duidelijke wettelijke omkadering (decreetswijziging waardoor een ervaringsdeskundige kan aangeworven worden in de CLB-formatie) vormt het sluitstuk maar hopelijk niet het eindstuk. Het creëren van gelijke onderwijskansen vraagt een continue zorg en dient vertaald te worden in langdurige ondersteuning van de werking aan de basis.

Lieve MAESMANS

Projectcoördinator 3-klap
Minderbroedersstraat 23, 3000 Leuven
016/31.46.00
lieve.maesmans.vclbleuven@skynet.be

LITERATUUR

- Maesmans, L., *Hoe armoedebestrijding vormgeven als CLB?* Welwijs, 2004, jrg. 15 nr 2, p3-9
- Thomassen, J., *3-klap, kansenbevordering door communicatie*, Caleidoscoop, 2006, jrg. 18 nr 4, p14-18
- Graindourze, L., *Ik speel nu mijn eigen advocaat*, Caleidoscoop, 2006, jrg. 18 nr 4, p18-21
- Spiesschaert, F., *Ervaringsdeskundige in armoede en sociale uitsluiting. Een inleiding tot de methodiek*, Leuven, Acco, 2005, 171 p.
- Vettenburg, N., 15 jaar Welwijs 'Maatschappelijke kwetsbaarheid en Preventie': relevante denkkaders en samenwerkingsinitiatieven in Welwijs, 2005, jaargang 16 nr. 1, p 3-10.
- Baart, A., *Een theorie van de presentie*, Den Haag, Lemma, 2001, 918p.

DORP INZICHT: LEEFBAARHEID OP HET PLATTELAND

Bewoners slaan de handen in elkaar

In verschillende Vlaamse dorpen zijn de plaatselijke scholen verdwenen. Bewoners worden naar de hoofdgemeente of bijgelegen stad gestuurd. Dit brengt heel wat veranderingen met zich mee. Niet alleen kan dit leiden tot een mobiliteitsprobleem. Ook fungeert de school niet langer als ontmoetingsplaats, belangrijk voor zowel de jongeren als de ouders. DORP inZICHT geeft bewoners van kleine landelijke leefkernen een instrument om deze en andere problematieken in het dorp te achterhalen en zelf in handen te nemen.

Het verdwijnen van plaatselijke scholen: een teken aan de wand?

Leven op het platteland is niet altijd gemakkelijk. Het gaat vaak gepaard met een aantal specifieke problematieken. Mobiliteitsproblemen, onvoldoende openbare en commerciële voorzieningen, weinig culturele of sportactiviteiten dicht bij huis, enzovoort. Een concreet probleem is de verdwijning van plaatselijke scholen. De plaatselijke school heeft immers een belangrijke functie in het dorp of in de buurt: het is een ontmoetingsplaats voor jong én oud.

Het ontbreken van de plaatselijke school gaat vaak samen met een aantal andere ontwikkelingen in het dorp. Het verlies van een lokale school kan leiden tot een terugdringing van de eigen identiteit van het dorp zodat er minder sprake is van een dorpsgevoel. Een school is immers geen geïsoleerd geheel; het vormt een cruciaal onderdeel van de maatschappij, vooral in kleine plattelandskernen. De school is vaak één van de belangrijke actoren in het dorp die de sociale cohesie bevorderen.

Bovendien is het verdwijnen van de plaatselijke school vaak het gevolg van beslissingen die buiten de bewoners om worden gemaakt, en kunnen deze leiden tot verschraving van het dorp.

Om deze verschraving tegen te gaan is het belangrijk dat er op verschillende aspecten van leefbaarheid wordt gewerkt. Thema's als wonen, werken, onderwijs, verenigingsleven, sociaal leefklimaat enzovoort, zijn in de realiteit met elkaar vermengd en dienen gezamenlijk te worden aangepakt, wil men de levenssfeer verbeteren.

Plattelandsdorpen die te kampen hebben met deze problematiek zijn genoodzaakt om op zoek te gaan naar andere wijzen om de sociale samenhang in het dorp te herstellen. DORP inZICHT kan hier een bijdrage leveren.

DORP inZICHT: een methodiek om te werken aan de leefbaarheid op het platteland

Het verdwijnen van een plaatselijke school kan een aangrijpingspunt zijn om als bewoner zelf iets te doen en samen met anderen in actie te schieten. De han-

den worden in elkaar geslagen om te werken aan de leefbaarheid van het dorp. De methodiek DORP inZICHT nodigt bewoners uit tot participatie en engagement om de leefbaarheid in hun dorp te onderzoeken en te verbeteren.

DORP inZICHT is een instrument om bewoners van kleine plattelandskernen zicht te laten krijgen op hun eigen dorp en hen te betrekken bij de ontwikkeling ervan. Niet alleen door hen te laten zeggen wat een gemeentebestuur of andere actoren allemaal voor hen kunnen doen, maar ook door er samen met die actoren werk van te maken.

Een speciaal daarvoor ontwikkeld softwarepakket laat bewoners toe om op een gestandaardiseerde wijze te onderzoeken hoe de inwoners denken over de leefbaarheid in het eigen dorp. Wat vinden zij goed in hun dorp? Wat zijn de knelpunten? Hoe kan het leven er verbeteren? Wat willen ze daar zelf aan doen en wat verwachten ze van anderen? Het resultaat is een evaluatie van de leefbaarheid zoals de dorpsbewoners die ervaren. Het uitvoeren van DORP inZICHT heeft tot uiteindelijk doel om op een gedocumenteerde manier plannen te ontwikkelen voor het dorp en bewoners stof te geven om gericht acties te ondernemen die de leefbaarheid ten goede komen.

Cruciaal in de uitvoering ervan is de reële betrokkenheid van een aantal geëngageerde dorpingen die bekommerd zijn om de leefbaarheid van het eigen dorp. DORP inZICHT is immers een instrument VOOR en DOOR bewoners. Deze bewoners vormen de projectgroep die het hele proces zal leiden.

Bewoners aan de slag

DORP inZICHT maakt gebruik van een vragenlijst op maat van het dorp, die de bewoners zelf opstellen aan de hand van een voorbeeldvragenlijst met centrale leefbaarheidsthema's (zoals wonen, werken, onderwijs, verkeer, veiligheid, voorzieningen, lokaal bestuur en leefklimaat). Na een ruime bekendmaking van het initiatief wordt de opgestelde vragenlijst op een persoonlijke manier verspreid bij alle inwoners vanaf twaalf jaar en terug opgehaald. De verwerking van de gegevens gebeurt door middel van het softwarepakket. Vervolgens worden de resultaten bekendgemaakt aan alle dorpsbewoners en het lokale be-

stuur. Deze vormen een stevige basis om verder te werken aan de knelpunten in het dorp.

DORP inZICHT eindigt dus niet bij de bekendmaking van de onderzoeksresultaten. Bedoeling is dat de bewoners op basis van de resultaten zelf actiepunten opstellen en initiatieven opzetten om de leefbaarheid in hun dorp te verbeteren. Ze kunnen voorstellen doen aan het gemeentebestuur of andere organisaties, en samen met hen verbeteringen doorvoeren.

Voor het slagen van DORP inZICHT is de steun van de gemeente heel belangrijk. DORP inZICHT is immers geen geïsoleerd project dat door bewoners wordt uitgevoerd. Hoewel niet strikt noodzakelijk, wordt er toch naar gestreefd dat de gemeente van bij het begin een engagement aangaat om aan dorpsbewoners inspraak te verlenen en daadwerkelijk met hen samen te werken om de leefbaarheid te verbeteren. Een hechte samenwerking met het gemeentebestuur kan leiden tot een duurzame inbedding van de resultaten in het gevoerde beleid. De resultaten van de enquête, gebundeld in een rapport, bieden een interessante onderhandelingsbasis voor bewoners en lokaal bestuur.

DORP inZICHT als beleidsinstrument

De kracht van DORP inZICHT steunt op het enthousiasme van een groep dorpsbewoners. DORP inZICHT kan uitgaan van een bewonersgroep, een vereniging, een dorpsraad, maar kan ook door een gemeentebestuur worden geïnitieerd. Bijvoorbeeld wanneer het bij de opmaak van een gemeentelijk ruimtelijk structuurplan, een lokaal sociaal beleidsplan of een dorpsontwikkelingsplan de bewoners nauw bij dit proces wil betrekken. Het gemeentebestuur zal dan de betrokken dorpen uitnodigen om een DORP inZICHT te organiseren en vervolgens zal het de elementen die uit de bevraging voortkomen, meenemen in planning en besluitvorming. Ze zullen meteen een ruim draagvlak voor het beleid creëren en bewoners mee verantwoordelijkheid laten nemen in de ontwikkeling van het dorp. Ook kan het gemeentebestuur tot doel hebben met de projectgroep een bewonersplatform in het leven te roepen als structurele gesprekspartner.

Samenwerking en overleg met het lokaal bestuur is dus meer dan wenselijk. Niet alleen voor het verwezenlijken van wensen van bewoners, maar ook voor een duurzame inbedding van bewonersparticipatie. In **Oostwinkel** (Zomergem) zijn verschillende werkgroepen ontstaan uit de bevraging van DORP inZICHT. Een werkgroep boog zich over de verkeerssituatie en de veiligheid binnen het dorp. Ook de gemeenteschool sprong mee op de kar en werkte een project uit rond 'verkeersveilige school'. Zo krijgen de ouders regelmatig een brief mee over parkeren en veiligheid rond de school, dragen de kinderen fluorescerende jasjes en begeleiden leerkrachten jonge fietsers en voetgangers.

Zowel in **Ursel** (Knesselare), **Doomkerke** (Ruiselede), **Lembeke** (Kaprijke), **Sint-Pieterskapelle** (Middekerke) als **Afsnee** (Gent) is recent een toepassing van DORP inZICHT van start gegaan op initiatief van de gemeente. Deze toepassingen kaderen in een rui-

mere participatiestrategie. De resultaten van DORP inZICHT zullen er immers worden gebruikt voor het opstellen van een dorpsontwikkelingsplan. Een dorpsontwikkelingsplan is een beleidsplan specifiek voor het dorp, gericht op de verschillende leefbaarheids-thema's. Er wordt een soort agenda opgesteld vanuit een samenwerkingsverband tussen het gemeentebestuur en de bewoners. Het opstellen van een dorpsontwikkelingsplan kan vrij eenvoudig verlopen, gezien het een combinatie kan zijn van reeds bestaande gemeentelijke plannen en ideeën van bewoners (aangereikt door de resultaten van de DORP inZICHT-bevraging).

DORP inZICHT is een product van Samenlevingsopbouw Vlaanderen, gebaseerd op de Engelse methodiek 'Village Appraisals'. Het project 'DORP inZICHT uit de startblokken' biedt tot eind 2007 gratis ondersteuning bij de begeleiding van DORP inZICHT-toepassingen. Zowel bewonersgroepen als lokale besturen kunnen terecht bij ons indien ze belangstelling hebben. Deze begeleiding wordt - in opdracht van de Vlaamse minister van Plattelandsbeleid en de Vlaamse Landmaatschappij - uitgevoerd door Steunpunt Opbouwwerk Meetjesland vzw in samenwerking met vzw Samenlevingsopbouw Vlaanderen, Samenlevingsopbouw Oost-Vlaanderen en Samenlevingsopbouw West-Vlaanderen.

Meer informatie vind je op www.dorpinzicht.be

Lore JONCKHEERE

Samenlevingsopbouw West-Vlaanderen
Torhoutsesteenweg 100A, 8200 Brugge
050 / 39 37 71
lore@dorpinzicht.be

Line WINDEY

Samenlevingsopbouw Oost-Vlaanderen
Boelare 131, 9900 Eeklo
09/376.71.00
line@dorpinzicht.be

DORP inZICHT

WAT

Methodiek die bewoners uitnodigt tot participatie en engagement om de leefbaarheid in hun omgeving te onderzoeken en te verbeteren.

WIE

Voor en door bewoners in kleine landelijke leefkernen. Initiatief vanuit bewoners, verenigingen of lokale besturen.

HOE

Er wordt gebruikgemaakt van een vragenlijst op maat van het dorp, door de bewoners opgesteld aan de hand van een voorbeeldvragenlijst. De vragenlijst wordt persoonlijk verspreid bij alle inwoners en terug opgehaald. De analyse gebeurt door een internettoepassing. Met de resultaten kunnen bewoners aan de slag. Knelpunten in het dorp worden omgezet in actiepunten.

WANNEER

Tot eind 2007 is gratis begeleiding voorzien vanuit Samenlevingsopbouw vzw. Een project kan een zes- tot twaalf maanden in beslag nemen.



SOCIALE COHESIE IN EEN INTERCULTURELE CONTEXT

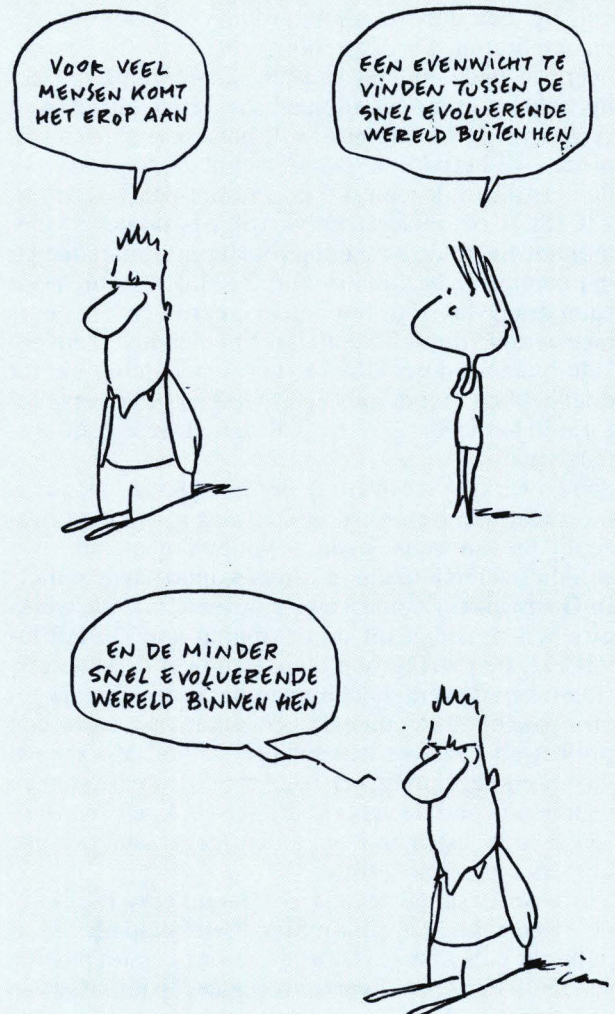
De Vlaamse samenleving anno 2006 is onomkeerbaar divers. Maatschappelijke veranderingen hebben in de loop van enkele decennia de manier van (samen)leven ingrijpend veranderd. Sociale relaties tussen mensen zijn dynamischer en complexer geworden. Dat heeft gevolgen voor de sociale cohesie of sociale samenhang: voor de betrokkenheid van mensen bij elkaar, bij maatschappelijke organisaties en bij de samenleving als geheel. Velen ervaren tegenwoordig een gemis aan betrokkenheid en verbondenheid.

Veranderende sociale banden: een verschijnsel door de eeuwen heen

Reflecteren over sociale cohesie is niet nieuw. Al sinds het ontstaan van de moderne sociologie speelt het thema een belangrijke rol. Naar aanleiding van de opkomende industrialisatie en verstedelijking stelden toenmalige denkers vast dat sociale netwerken van stedelingen ruimer en gevarieerder geworden waren. Ze zagen ook dat de relaties die mensen binnen die netwerken met elkaar onderhielden, zwaker en zakelijker werden, en meer gemotiveerd door eigenbelang.

Sinds de Tweede Wereldoorlog evolueerde ook de Vlaamse samenleving van een min of meer uniform waardestelsel naar een pluriformiteit qua levensbeschouwing, politieke gezindheid en persoonlijke levensstijl. Binnen de verschillende zuilen voelde men tot in de jaren '50-'60 een sterke mate van verbondenheid. Maar geleidelijk aan werd de manier waarop we invulling geven aan ons leven, minder voorspelbaar. Een job, een woonplaats, een relatie of politieke voorkeur zijn niet langer vanzelfsprekend dezelfde gedurende je hele leven. De meeste mensen zijn ook mobieler geworden. We wonen, werken en ontspannen ons niet meer op dezelfde plaats. Nieuwe technologie- en communicatiemiddelen brengen de hele wereld in de huiskamer.

Het wegvallen van de traditionele kaders van familie, dorp en kerk laat meer ruimte voor de individuele levensontplooiing. Tegelijkertijd vertrouwen we allerlei levensaspecten die vroeger 'vanzelf' (informeel) verliepen, toe aan allerlei deskundigen: geboren worden, opvoeden en leren, maar ook voedingsgewoontes, winkelen, huisinrichting, relaties... De eenvoudige dagelijkse praktijk is veel minder een leerschool. Terwijl we voor elk individueel of maatschappelijk probleem een institutioneel (formeel, gespecialiseerd) antwoord proberen te verzinnen, botsen we tegelijkertijd ook op de grenzen van wat georganiseerd kan worden. Dat geldt ook voor het werken aan sociale cohesie.



Allemaal nieuwkomers

"Vandaag zijn we in zekere zin allemaal nieuwkomers. Niemand van ons leeft vandaag immers in de maatschappij waarin we geboren zijn. Net zo goed zal de samenleving waarin onze kinderen volwassen zullen zijn, maar heel weinig op die van vandaag lijken. In die zin zijn we allen veroordeeld om te leven als migranten, die van één maatschappij naar een andere migreren en voor de keuze staan wat we uit welke cultuur wensen over te houden, wat uit het verleden en wat voor de toekomst¹.

Door de eerder beschreven maatschappelijke veranderingen is ook het sociale leven diverser geworden. Sommige mensen bewegen zich in een netwerk dat voor een groot stuk uit verwanten bestaat. Maar voor veel anderen zijn collega's, vrienden, burens en familieleden 'aparte mensen voor aparte wensen': ze maken niet per se deel uit van hetzelfde sociale netwerk. Voor sommigen is de woonomgeving het decor voor het sociale leven, terwijl het voor anderen niet meer is dan een plek om te slapen. De ene maakt van zijn dagelijkse boodschappen een sociaal gebeuren, terwijl de andere terloops een tankstation binnenspringt. Al deze verschillende manieren van samenleven zijn mogelijk binnen één maatschappij.

Bij de inrichting van je leven kan je in onze samenleving veel individuele keuzes maken. Dat is bevrijdend, maar het stelt ook hoge eisen aan onze draagkracht en ons aanpassingsvermogen. Wie garandeert namelijk dat je de beste keuze hebt gemaakt uit een eindeloze reeks mogelijkheden? Volgens sommigen kunnen individuele keuzes ook leiden tot een verarming van het sociale leven en zelfs tot een brede antisociale houding binnen de samenleving².

De grote maatschappelijke veranderingen en de toegenomen diversiteit in sociale relaties kunnen dus ook voeding geven aan een gevoel van onzekerheid. Door alle mogelijkheden is het niet meer duidelijk 'wat hoort' en 'wat gewoon is'. De twijfel raakt aan ons individuele leven, maar ook aan de bredere maatschappij. Onveiligheidsgevoelens en bezorgdheid over sociale cohesie zijn te beschouwen als uitingen van deze onzekerheid³.

Sociale cohesie

Mensen, gemeenschappen, organisaties en instituties zijn de bouwstenen die de maatschappij vormgeven. Sociale cohesie is de mortel die de bouwstenen verbindt en samen houdt, zodat het gebouw stevig blijft en schokken kan verduren. Het spreekt vanzelf dat een samenleving geen bunker is en in een toestand van voortdurende verbouwing verkeert. Ook bij veranderingen zorgt sociale cohesie voor blijvende betrokkenheid van de verschillende elementen op elkaar.

Sociale cohesie gaat over de betrokkenheid van mensen bij elkaar. Ken ik mijn burens en medeburgers? Hoe en waar kunnen we elkaar ontmoeten? Is er vertrouwen? Voelen we ons veilig op straat? Voelen we ons verbonden met anderen? Sociale cohesie gaat over de betrokkenheid van mensen bij maatschappelijke organisaties. Maken we op een of ander manier deel uit van het maatschappelijk middenveld? Laten we onze stem horen en nemen we initiatief in verenigingen? Hebben we toegang tot maatschappelijke instellingen?

Sociale cohesie gaat over de betrokkenheid van mensen bij de samenleving als geheel. Delen we een toekomstdroom? Is er dialoog mogelijk over de normen en waarden die onze maatschappij vormgeven? Wordt onze eigenheid erkend? Voelen we ons mee verantwoordelijk voor een harmonieus samenleven? Is dit ook onze samenleving?

Etnisch-culturele diversiteit en sociale cohesie

De Vlaamse bevolking is diverser geworden. Gastarbeid, politiek asiel, migratie en gezinshereniging brachten heel wat mensen van een andere origine naar Vlaanderen. Veel nieuwe burgers van allochtonen afkomst vonden hier een plaats: ze werken hier, hun kinderen lopen hier school, ze betalen belastingen en gaan stemmen. Maar toch is het water tussen de verschillende etnisch-culturele gemeenschappen vaak nog te diep. Tussen zoveel onbekenden voelen zowel allochtonen als autochtonen zich vaak niet echt thuis. Ze voelen zich niet verbonden met een aanzienlijk deel van de samenleving⁴. In de perceptie van mensen van autochtonen origine is net de aanwezigheid van etnisch-culturele minderheden een belangrijke factor in de problemen met sociale cohesie.

De Nederlandse sociologe Talja Blokland plaatst dit alomtegenwoordig gevoel binnen een bredere analyse. "De sociale cohesie staat onder druk omdat migranten onvoldoende willen meedoen, zo horen we nu vaak. Het aloude probleem van sociale samenhang wordt een 'multicultureel drama'. Maar immigratie is bijzaak in de processen die het sociaal weefsel veranderen. Een bijzaak die al het andere buitengewoon ingewikkeld maakt en aandacht verdient, maar evenwel een bijzaak⁵.

De toegenomen etnisch-culturele diversiteit is slechts een onderdeel van bredere maatschappelijke veranderingen. Een gebrek aan sociale cohesie is niet te vereenvoudigen tot een gebrek aan integratie, tot 'niet willen'. Talja Blokland weigert mee te gaan in deze 'retoriek van de onwil'. Volgens haar is sociale cohesie een zaak van iedereen, en dus ook een gezamenlijke verantwoordelijkheid.

Toch klinkt het vaak dat vooral allochtonen aan de slag moeten om die muur te slopen: 'zij moeten zich maar willen integreren'. Blokland wijst er echter op dat sociale cohesie niet hetzelfde is als integratie. Als sociale samenhang louter een kwestie van 'willen' is, dan staat het grootste deel van Vlaanderen zagezegd buiten het probleem. Onze samenleving heeft dan wel wat problemen (racisme, of 'onwil' tot integratie), maar daar hebben wij niets mee te maken. Wie het probleem van sociale cohesie vereenvoudigt tot een 'allochtonenprobleem', gaat voorbij aan de kern van de ongerustheid. Wat schuilt dan wel in die kern?

Volgens Blokland wordt de ongerustheid over sociale cohesie gevoed door twee algemenere fenomenen die ons allemaal aanbelangen, maar waarvan meestal allochtonen 'die niet meedoen' de schuld dreigen te krijgen. Het eerste fenomeen is een gebrek aan herkenbaarheid of publieke familiariteit. Het tweede heeft te maken met het sterk gescheiden blijven van sociale netwerken.

Herkenbaarheid

Publieke familiariteit of herkenbaarheid tussen mensen ontstaat op basis van informatie die je over anderen opdoet in de openbare ruimte. Als mensen elkaar vaak tegenkomen, bijvoorbeeld in de buurtwinkel, horen ze nogal eens wat over elkaar. Herhaaldelijke observaties van mensen in verschillende situaties geven ons heel wat informatie over het doen en laten van de ander. De kennis die we opdoen door observaties en ontmoetingen hebben we nodig om anderen sociaal te kunnen plaatsen. Wanneer mensen elkaar weinig ontmoeten, blijven ze vreemden voor elkaar.

In onze huidige dorpen en steden lopen onze levens minder gelijk. We kopen niet meer op gezette tijden in dezelfde buurtwinkel, we wisselen minder uit op een informele manier en komen dus minder vanzelf over elkaar te weten. Omdat de openbare ruimte ook

steeds veelkleuriger wordt, lijkt het wel of we omringd worden door alleen maar onbekenden. We beschikken over te weinig informatie om onze medeburgers sociaal te kunnen plaatsen. We voelen ons niet meer thuis, vooral niet op straat. We voelen ons niet meer veilig, we vertrouwen anderen niet, we zien onze democratie bedreigd: allemaal uitingen van een gevoel van teloorgang van gemeenschap, stelt Blokland.

We beschikken dus enerzijds over minder mogelijkheden om informatie op te doen waarmee we de ander sociaal kunnen plaatsen. Anderzijds missen we ook de vaardigheden om uit andersoortige contacten informatie over de ander te halen. Volgens de antropologe Ruth Soenen kunnen namelijk ook de dagelijkse, schijnbaar oppervlakkige 'kleine ontmoetingen' op de tram of in de winkel een belangrijke bron van informatie zijn en bijdragen tot herkenbaarheid⁶. Het zijn niet zozeer de duurzame contacten met mensen in vriendenkring, werk of biljartclub die onze ervaring van het sociaal weefsel van de stad voeden. Soenen en Blokland stelden vast dat vluchtige, eenmalige ontmoetingen eens zo belangrijk zijn: de kwaliteit ervan geeft ons vertrouwen of juist niet. Beide onderzoeksters dringen er dan ook op aan om, in de roep naar meer sociale cohesie, de blik niet eenzijdig op het bevorderen van duurzame contacten te richten.

Publieke familiariteit of herkenbaarheid doorbreekt de anonimiteit en is een remedie tegen de onzekerheid en het gevoel geen greep meer te hebben op je straat, buurt of stad. Maar herkenbaarheid is ook nog iets anders dan intimiteit. Het situeert zich ergens tussen anonimiteit en intimiteit. Wanneer mijn oma over haar vroegere buurt zegt 'en iedereen kende er iedereen', dan ging het niet per se over warme vriendschappelijke relaties tussen mensen die elkaar graag mogen. 'Kennen' heeft hier vooral de betekenis van 'kennis hebben over', van 'bekend zijn met elkaar', elkaar 'herkennen'. Mensen over wie niet veel informatie beschikbaar was (nieuwelingen, vreemdelingen) waren niet 'gekend' of 'herkenbaar'.

Netwerken

Een tweede element in het gebrek aan sociale cohesie is volgens Blokland het fenomeen dat sociale netwerken van burgers van allochtone en autochtone afkomst moeilijk onderling gemengd raken. Het probleem van sociale cohesie is volgens haar in wezen een probleem van de uitsluitende werking van sociale netwerken.

Sociale uitsluiting manifesteert zich wanneer mensen aan de kant staan omdat ze niet willen, niet mogen, of niet kunnen meedoen. Sociale uitsluiting is een relationeel proces, waaraan mensen aan beide zijden van relaties bijdragen. Het komt tot stand in interactie van mensen met hun brede sociale omgeving.

Een sociaal netwerk is het geheel van sociale relaties rond een persoon.

Het kan uit veel of uit weinig mensen bestaan en de relaties in een netwerk kunnen ook zeer verschillend zijn: van hechte familiale banden tot functionele banden met de man van de groentewinkel. Hechte banden met bekenden, zoals familie en vrienden, bieden houvast, veiligheid en vertrouwen. Deze worden in de praktijkgids 'verbindende contacten' genoemd. Maar lossere relaties met minder bekenden

zijn evenzeer belangrijk in een sociaal netwerk. Ze helpen je om vooruit te komen, bijvoorbeeld bij het zoeken naar een job. Deze contacten zijn dan 'overbruggend': ze vormen een brug tussen twee of meerdere verschillende netwerken.

Overbruggende contacten leggen, gaat niet vanzelf. Hoewel sociale banden smeden met iemand die anders is dan jezelf wel erg nuttig kan zijn, is het blijkbaar niet zo makkelijk. De persoonlijke netwerken van 'allochtonen' en 'autochtonen' blijven vaak gescheiden van elkaar. Als er al interculturele ontmoetingen plaatsvinden, zullen mensen nog niet snel hun netwerk doorbreken en overbruggende contacten aangaan. Blokland-Potters stelt vast dat sociale netwerken een uitsluitende werking hebben en oorzaak zijn van uiteenlopende vormen van segregatie.

Praktijkgids sociale cohesie - Vlaams Minderhedencentrum

Een recent verschenen praktijkgids van het Vlaams Minderhedencentrum neemt het begrip 'sociale cohesie' onder de loep. Vanuit een wisselwerking tussen theoretische kaders en praktijkervaringen worden inspirerende actiesporten betrokken. Onder andere de ideeën van Talja Blokland worden getoetst aan enkele praktijken uit de Vlaamse samenlevingsopbouw, het buurtwerk en de diversiteitssector. Praktijkwerkers slaan bruggen tussen verschillende etnisch-culturele leefwerelden en scheppen ruimte voor dialoog en ontmoeting. Deze ervaringen geven een concrete invulling aan begrippen als 'herkenbaarheid' en 'het mengen van netwerken'.

De praktijkgids wil iedereen inspireren die bezig is met sociale cohesie. Succesverhalen, tips en reflecties zetten je op weg. Eigen projecten of activiteiten kunnen getoetst worden aan een handige checklist.

De praktijkgids kost 8 euro en kan je bestellen via www.vmc.be.

Vanaf deze website is de gids ook te downloaden.

Tine DEBOSSCHER

Stafmedewerker

Vlaams Minderhedencentrum

Vooruitgangstraat 323/1

1030 Brussel

tine.debosscher@vmc.be

NOTEN

¹ Vandenbroeck, M., De Blik van de Yeti. Over het opvoeden van jonge kinderen tot zelfbewustzijn en verbondenheid. Uitgeverij SWP Utrecht, 1999, p 26-27.

² Elchardus, M., Huyse, L. en Hooghe, M., Tussen burger en overheid: een sociologische, politiek-wetenschappelijke en juridisch-wetenschappelijke studie van het middenveld en de democratische politieke cultuur, KUL/VUB/D.W.T.C., 2000.

³ Deklerck, J., Luisteren naar de echo. Samenlevingsopbouw en de roep om een veiliger samenleving, in: Baert, H., De Bie, M. e.a. (red.), *Handboek Samenlevingsopbouw in Vlaanderen*, Die Keure, Brugge, 2003, p. 337-356.

⁴ Albers, C. en Teller, M., Luisteren naar mensen over onveiligheid. Algemeen verslag over onveiligheidsgevoel. Koning Boudewijnstichting, Brussel, 2006, p. 111.

⁵ Blokland-Potters, T. *Het sociaal weefsel van de stad. Cohesie, netwerken en korte contacten*. Rede, uitgesproken op 12 januari 2006 bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Wetenschappelijke Grondslagen van het Opbouwwerk aan de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Erasmus Universiteit Rotterdam, p. 5.

⁶ Soenen, R., 'Het kleine ontmoeten', Garant Uitgevers nv, Antwerpen, 2006.

ANDERSTALIGE MINDERJARIGE NIEUWKOMERS IN HET ONTHAALBUREAU

Onthaal van nieuwkomers: een verhaal van alle tijden?

Vlaanderen is altijd al een belangrijke migratieregio geweest en verschilt hierin niet van de omliggende regio's. Behalve wat kleine nuanceverschillen zijn de tendensen die zich in Noordwest-Europa afspelen, gelijklopend. Globaal genomen kan gesteld worden dat sinds het ontstaan van België in 1830, de regio's gedurende de eerste 100 jaar voornamelijk onderhevig waren aan emigratie. Dit hoeft niet te verwonderen gezien onze minder goede economische situatie ten opzichte van andere industrielanden. Vele landgenoten vertrokken in die tijd naar "betere" oorden, waarbij de Verenigde Staten de grootste aantrekkingskracht uitoefenden. De Red Star Line uit Antwerpen verzekerde verbindingen over de Atlantische Oceaan om Vlamingen richting Ellis Island, New York te brengen.¹

Na de Tweede Wereldoorlog keerde de situatie zich om. Vlaanderen was niet langer een regio van emigratie. Integendeel, door de grote economische groei hadden we hier zelfs een tekort aan arbeidskrachten. Er werden akkoorden afgesloten met Zuid-Europese landen om migranten aan te leveren. In de jaren '60 werden gelijkaardige akkoorden afgesloten met Marokko en Turkije. Deze landen verbonden zich ertoe genoeg arbeidskrachten aan ons land te leveren. Zij hielden onze economie draaiende.

Vlaanderen leert dus de nieuwe arbeidskrachten kennen in de jaren '50 - '60. De eerste migranten spraken enkel een andere taal. Vanaf de jaren '60 komen daar ook andere religies bij. Al deze migranten hadden echter één zaak gemeen: zij kwamen uit ontwikkelingslanden en ze waren hier nuttig om jobs uit te oefenen die de Vlamingen niet meer wilden uitoefenen. In vele Vlaamse hoofden was het dus een winst situatie. En éénmaal de economie zou teruglopen, kon men die nieuwe arbeidskrachten toch gewoon terug naar het land van herkomst sturen.

Deze denkpijpe leidde er ook toe dat de kinderen van deze migranten niet leerplichtig waren. Veel nut leek het immers niet te hebben hen voor een paar jaar in Vlaanderen school te laten lopen als ze daarna toch terugkeerden naar het "thuisland". Migrantenvouders die hier anders over dachten, konden hun kinderen wel naar het onderwijs sturen, al moesten ze daarbij vooral op de goodwill van de scholen rekenen om hun kind ingeschreven te krijgen. Van een onderwijssysteem gericht op anderstaligen was in deze periode helemaal geen sprake.

Naar een Vlaams Onderwijsbeleid

Het "failliet van de terugkeergedachte" (veel migranten voelden zich meer thuis in België dan in het land van oorsprong) daagde pas in de jaren '70, toen de economie terugliep. De migranten bleven in België en het werd de politieke klasse duidelijk dat men deze

mensen diende te integreren. Pas vanaf de jaren '80 werd de leerplicht uitgebreid naar alle kinderen die in België verbleven. Dit hield belangrijke consequenties in, want leerplicht instellen betekent ook dat men als overheid het leerrecht dient te garanderen.

Voor de scholen ontstaat geleidelijk aan een nieuwe situatie. Zeker in gebieden als Limburg, Henegouwen en de grootsteden krijgt men een instroom van kinderen met een andere culturele achtergrond, andere gewoonten, maar vooral kinderen die thuis geen Nederlands spreken. Er werden een paar minimale maatregelen genomen, maar deze brachten niet veel zoden aan de dijk.

Pas in 1991 - na de federalisering van het Ministerie van Onderwijs - wordt gestart met een onderwijsbeleid voor allochtonen onder de noemer "Onderwijsvoorrangsbeleid ten aanzien van migranten". Het is onder dit beleid dat de eerste ontwikkelingen van het onthaalonderwijs het licht zien.

Onder meer door de spreiding van asielzoekers over het hele Vlaamse grondgebied, werd het onthaalonderwijs in 2001 uitgebreid. Een laatste hervorming vond plaats in 2006. Hierbij werd de doelgroep duidelijker afgebakend en groter en werd er ook extra ondersteuning voorzien.

Onthaalonderwijs: W@=D@?

Het onthaalonderwijs is uitgebouwd voor de "anderstalige minderjarige nieuwkomer". Deze term wordt gebruikt om te verwijzen naar leerlingen die onlangs zijn geïmmigreerd en die naar school (moeten) gaan in het Nederlandstalig onderwijs. (De leerplicht geldt voor alle minderjarigen die in België verblijven, zie boven)

Het onthaalonderwijs heeft als doel deze anderstalige nieuwkomers op te vangen, hen zo snel mogelijk Nederlands te leren en hen te integreren. Het sys-

teem uitgebouwd voor het basisonderwijs verschilt sterk van dat voor het secundair onderwijs. De -12-jarigen worden in het basisonderwijs binnen de reguliere klas opgenomen, de nieuwkomers ouder dan 12 krijgen in het secundair onderwijs gedurende een volledig jaar een Nederlands "taalbad".

Scholen ontvangen voor het inrichten van dit onthaalonderwijs extra middelen en ondersteuning. Alle informatie hierover wordt gebundeld op de website www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs

Onthaalonderwijs versus Inburgering

Niet alleen binnen onderwijs was er meer aandacht voor de problematiek van de anderstaligheid, ook bij de andere Vlaamse politieke overheden groeide het besef dat een geïntegreerd inburgeringsbeleid voor nieuwkomers in Vlaanderen noodzakelijk was.

Het allereerste onthaalproject ontstaat in 1992. Het Gentse integratiecentrum De Poort-Berber richt zich op Turkse nieuwkomers. Andere integratiecentra volgen dit voorbeeld.

In 1998 wordt het onthaalbeleid voor nieuwkomers opgenomen in het Vlaamse Minderhedendecreet. Doel ervan is de nieuwkomers wegwijs te maken en te stimuleren om deel te nemen aan de samenleving.

Op 28 februari 2003 keurt het Vlaams parlement het Inburgeringsdecreet goed. Het decreet legt de doelstellingen en de doelgroep vast en beschrijft de inhoud van de inburgeringstrajecten. Minderjarige nieuwkomers worden doelgroep van alle onthaalbureaus in Vlaanderen en Brussel.

De pilootprojecten minderjarige nieuwkomers

Om de werking naar minderjarige nieuwkomers uit te diepen, krijgen drie onthaalbureaus de kans om gedurende drie jaren een pilootproject uit te voeren. Het betreft hier de onthaalbureaus van de stad Antwerpen (PINA), Gent (Kompas) en West-Vlaanderen. De pilootprojecten zijn een middel om te onderzoeken hoe de onthaalbureaus kunnen voorbereid worden om op een adequate manier de minderjarige anderstalige nieuwkomers op te vangen en hen te begeleiden.

Net zoals de andere onthaalbureaus dienen zij volgende opdrachten te vervullen naar minderjarige nieuwkomers:

- toeleiding naar onderwijs;
- toeleiding naar welzijns- en gezondheidsinstellingen bij psychische of fysische noden;
- toeleiding naar socio-culturele instanties.

Deze pilootprojecten liepen van 1 september 2003 tot 31 augustus 2006. De knowhow opgedaan binnen deze pilootprojecten wordt op dit ogenblik uitgebreid naar alle onthaalbureaus in Vlaanderen.²

Met de aanpassing van het Inburgeringsdecreet in 2006 verviel de opdracht om ook toeleiding naar socio-culturele instanties te voorzien. Deze opdracht komt nu bij de gemeenten te liggen.

Toeleiding naar onderwijs

Dit is dé hoofdopdracht voor de onthaalbureaus naar minderjarige nieuwkomers toe. De doelgroep van de onthaalbureaus wordt voor de minderjarigen afgebakend zoals bepaald in de onderwijsregelgeving. Concreet houdt dit in:

- 5 jaar zijn of ouder
- niet het Nederlands als thuistaal of moedertaal hebben
- onvoldoende kennis hebben van het Nederlands om met goed gevolg de lessen te kunnen volgen
- maximaal 9 maanden ingeschreven zijn in een school met het Nederlands als onderwijstaal (juli en augustus niet meegerekend)
- een nieuwkomer zijn, dit wil zeggen maximaal één jaar ononderbroken in België verblijven

Deze bepalingen maken dat de doelgroep minderjarigen veel ruimer is dan de doelgroep meerderjarigen. Ook kinderen in precair verblijf en zonder een wettig verblijfsstatuut hebben recht op "inburgering". De leerplicht (leerrecht) geldt immers voor alle minderjarigen die in België verblijven.

Een onthaalbureau mag een minderjarige in principe maximaal 60 schooldagen begeleiden. Indien er binnen die periode geen school gevonden is wordt het Lokaal Overlegplatform Gelijke Onderwijskansen (LOP) ingeschakeld.

Binnen de grootsteden is er op dit ogenblik een goed uitgebouwd netwerk van OKAN-scholen.³ In de meer landelijke contexten is dit niet altijd het geval. Dit maakt dat het vervoer naar de OKAN-school soms heel wat tijd vraagt. Ook is het mogelijk dat een nieuwkomer zich niet in een OKAN-school inschrijft. Het Gelijke Onderwijskansendecreet gaat immers uit van een absoluut inschrijvingsrecht. Een nieuwkomer kan zich m.a.w. in om het even welke school inschrijven.

De onthaalbureaus verwijzen nieuwkomers zoveel mogelijk naar het onthaalonderwijs door. Scholen krijgen hiervoor immers extra ondersteuning en middelen, en ook de expertise in de omgang met nieuwkomers is hier in de praktijk beter uitgebouwd.

Om één en ander te stroomlijnen zijn binnen verschillende LOP's reeds werkgroepen "nieuwkomers" geïnstalleerd. Deze bieden een forum waar OKAN-scholen, de CLB's en het onthaalbureau elkaar ontmoeten. Hier kan men knelpunten vaststellen, oplossingsstrategieën formuleren en afspraken maken.

Knelpunt: overdracht naar de CLB's

Scholen en leraars hebben intussen reeds heel wat ervaring met anderstalige nieuwkomers opgedaan. Dit

wordt door het onderwijsbeleid ook gestimuleerd door de extra ondersteuning. Anders ligt dit bij het geheel van de CLB's. Het aanvoelen van de onthaalbureaus is dat CLB's (nog) te weinig expertise hebben kunnen opbouwen. Nochtans worden de anderstalige nieuwkomers in het CLB-decreet tot de "preferentiegroepen" gerekend, en wordt in artikel 24 expliciet bepaald dat het CLB op een intensieve manier prioritair de anderstalige nieuwkomer dient te begeleiden.⁴

De problematiek situeert zich op twee vlakken. Enerzijds zijn de CLB's overbevraagd, anderzijds zit de huidige expertise binnen de scholen en de onthaalbureaus. Dit maakt dat het voor de CLB-medewerker soms vlotter gaat om het onthaalbureau te contacteren indien er zich op school of binnen de gezinscontext een probleem voordoet met een nieuwkomer. Nochtans zijn de CLB's verantwoordelijk voor de opvolging van alle leerlingen die in een school ingeschreven zijn.

De grootste uitdaging op dit ogenblik lijkt dan ook de dossier- en expertiseoverdracht van de onthaalbureaus naar de CLB's te zijn. Dit dient op structurele wijze te gebeuren en elke partner moet zich bewust zijn van zijn opdrachten en zijn bevoegdheden. Goede praktijken zijn er al. Zo heeft het onthaalbureau van Antwerpen bijvoorbeeld contracten afgesloten met alle CLB's en de afspraken werden duidelijk op papier gezet. Tegelijkertijd wordt er aan de CLB's ook vorming i.v.m. deze specifieke doelgroepen aangeboden. Deze aanpak lijkt zijn vruchten af te werpen. Vanaf het ogenblik dat de nieuwkomer in een school is ingeschreven, wordt er vandaag in Antwerpen veel minder dan vroeger een beroep gedaan op het onthaalbureau. De opdrachten zijn dan ook duidelijk: 1) het onthaalbureau leidt toe naar onderwijs; 2) het CLB begeleidt de leerlingen op vlak van leren, preventieve gezondheidszorg en psychisch en sociaal functioneren.

Wat als een minderjarige nog niet in een school is ingeschreven?

Zoals eerder beschreven is het de taak van het onthaalbureau om de minderjarige toe te leiden naar onderwijs. Eénmaal de nieuwkomer in een school is ingeschreven, wordt hij verder door het CLB opgevolgd.

Toch kunnen er situaties ontstaan waarbij minderjarigen nog niet in een school ingeschreven zijn omdat ze te kampen hebben met een zwaar psychisch of fysisch probleem (besmettelijke ziekten, zware trauma's...). Om op dergelijke zaken in te kunnen spelen heeft een onthaalbureau binnen het inburgeringsdecreet de opdracht gekregen om "toe te leiden naar gezondheids- en welzijnsinstellingen voor zover nodig".

Lukt het een onthaalbureau niet om een kind binnen de 60 schooldagen in te schrijven in een school, dan wordt het dossier overgemaakt aan het LOP. In extreme situaties stoot men soms op onwil van ouders

om kinderen naar school te sturen. Voor deze zaken zijn de onthaalbureaus in overleg met het Ministerie van Onderwijs. Deze problematiek wordt opgenomen binnen het spijbelactieplan.

De lijnen zijn uitgetekend... wat nu?

Zowel binnen onderwijs als binnen inburgering zijn de kaders voor minderjarige nieuwkomers uitgetekend. De cruciale partners om deze kaders in de praktijk om te zetten zijn de school, het CLB en het onthaalbureau. Bij de drie partners is expertise opgebouwd. Ook zijn al verschillende modellen ontwikkeld om een kwalitatieve toeleiding van de minderjarige nieuwkomers naar onderwijs te realiseren.

De belangrijkste opdracht lijkt er nu in te bestaan om al deze partners op mekaar af te stemmen. Dankzij de LOP's lijkt dit in de grootsteden spontaan te gebeuren. Om dit alles een extra impuls te geven en om de verschillende afspraken te stroomlijnen organiseren de diensten van minister Marino Keulen en het Vlaams Minderhedencentrum op 26 april 2007 een studiedag i.v.m. anderstalige minderjarige nieuwkomers. Hierbij wordt gemikt op medewerkers van scholen, CLB's en trajectbegeleiders uit de onthaalbureaus.

Meer informatie over deze studiedag vindt u op de website van het Vlaams Minderhedencentrum: www.vmc.be

Gunther VAN NESTE
Vlaams Minderhedencentrum vzw
Vooruitgangstraat 323 / 1
1030 Brussel gunther.vanneste@vmc

BIBLIOGRAFIE

- Caestecker, Feys, e.a. *Antwerpen = Amerika. Red Star Line. Een nieuwe toekomst tegemoet*. Antwerpen, 2005.
- Dever, T. *Structurele toeleiding van minderjarige nieuwkomers naar het Onthaalonderwijs*. Scriptie tot het behalen van het diploma Sociaal Werk. Arteveldehogeschool Gent. 2005.
- Wanzele, K. *Draaiboek ter ondersteuning van trajectbegeleiders omtrent de inburgering van anderstalige minderjarige nieuwkomers*. Provinciaal Integratiecentrum West-Vlaanderen, 2006. www.ond.vlaanderen.be/onthaalonderwijs
www.vmc.be

NOTEN

- ¹ "Tussen 1873 en 1934 verscheepte de Red Star Line meer dan 2,7 miljoen emigranten vanuit Antwerpen naar Amerika" Caestecker, Feys, e.a. *Antwerpen = Amerika. Red Star Line. Een nieuwe toekomst tegemoet*. Antwerpen, 2005. p.1.
- ² Een overzicht van de acht onthaalbureaus in Vlaanderen en Brussel vindt u op <http://www.vmc.be/detail.aspx?id=3451#onthaalbureaus>
- ³ OKAN-scholen zijn scholen met Onthaalklassen voor Anderstalige Nieuwkomers
- ⁴ Decreet betreffende de centra voor leerlingbegeleiding (CLB) van 01/12/1998.

BEMIDDELEN IN HET LOP

De praktijk

In een vorige bijdrage (Welwijs jrg. 17 nr 1, maart 2006) bekeken we de ontwikkelingen van de bemiddelingscellen in de Lokale Overlegplatforms (LOP's) opgericht in het kader van het Gelijke Onderwijskansenbeleid. In dat artikel ging het over de bemiddelingscel als instrument om het inschrijvingsrecht maximaal te (helpen) waarborgen.

In dit tweede deel willen we de werking van de bemiddelingscel in de praktijk bekijken. Wat gebeurt er concreet als een ouder een beroep doet op de bemiddelingscel van het LOP? Hoe worden de zaken afgehandeld, wat kan je als ouder verwachten van een bemiddelingscel?

1. Wanneer komt de bemiddelingscel in actie?

1.1. Volle scholen

Een ouder die een kind wil inschrijven in een school kan geconfronteerd worden met een weigering. Meestal gaat het dan om een school of een klas of (in het secundair onderwijs) een leerjaar of een studierichting die "vol" zit. Als ouder krijg je in dat geval, als alles volgens de regels verloopt, een weigeringsdocument waarop de bemiddelings- en de klachtenprocedure vermeld staan, al moet hier meteen aan toegevoegd worden dat het in de praktijk dikwijls niet zover komt, omdat de ouders via een of ander kanaal al vernomen hebben dat er geen plaats meer is. Sommige scholen of LOP's melden op hun website onmiddellijk welke groepen volzet zijn. Wie die website raadpleegt gaat niet naar de school in kwestie of hoort meteen bij aankomst dat er geen plaats meer is voor zijn of haar kind. Een formele vraag tot inschrijving komt er dan meestal niet: men neemt aan dat de school de zaak eerlijk speelt en vraagt geen weigeringsformulier. Het gevolg is dat men niets kan bewijzen als er naderhand toch een ander kind ingeschreven wordt. Ouders hebben er m.a.w. belang bij om een weigering toch officieel te laten registreren, zelfs al lijkt dat op het eerste zicht een louter administratieve formaliteit.

Een en ander betekent dat de meeste gevallen van weigering omwille van volle groepen niet zullen leiden tot een vraag naar bemiddeling.

Als het LOP gecontacteerd wordt door ouders die met een volle school geconfronteerd worden, zal het vooral informatie moeten verstrekken over de scholen waar nog wel mogelijkheid tot inschrijven bestaat. Het verstrekken van die informatie kan bezwaarlijk als "bemiddeling" gezien worden.

In de rand kan opgemerkt worden dat het consequent verstrekken van weigeringsdocumenten niet alleen belangrijk is voor de ouders maar er ook kan voor zorgen dat er relevante informatie komt over bv. het (ontoereikend) onderwijsaanbod in een regio of - vooral dan in het secundair onderwijs - over de zoektocht van ouders en leerlingen om een passend aanbod te vin-

den. Dat kan dan weer leiden tot zinvolle inhoudelijke discussies binnen het LOP.

1.2. Weigering omwille van de draagkracht van een school

Ouders van een kind met een attest voor buitengewoon onderwijs kunnen op een weigering botsen omdat de school meent over onvoldoende begeleidingscapaciteit te beschikken in dit individuele geval¹. Hier zijn er grosso modo twee redenen waarom het LOP kan gevraagd worden om te bemiddelen: ofwel werd de voorziene procedure om tot een weigering te komen² niet gevolgd, ofwel verschilt de mening van de ouders over de nodige en aanwezige draagkracht van die van de school.

In het eerste geval is de LOP-opdracht voornamelijk een informatie-opdracht en heeft de school de mogelijkheid om de procedure toch correct toe te passen. Het LOP kan de school ook op de hoogte brengen van de gevolgen als ze dat niet doet.

In het tweede geval komt de bemiddelingscel van het LOP zeker in actie.

1.3. Weigering van een elders definitief uitgesloten leerling (in het secundair onderwijs)

Ook in dit geval zijn er verschillende mogelijkheden. Als de school vol is komen we weer bij punt 1.1. terecht.

Een school kan de inschrijving weigeren van een bijkomende, elders uitgesloten leerling wanneer ze van oordeel is dat dit een te grote extra belasting vormt voor de betrokken groep. Daarvoor zijn er echter criteria vastgelegd in het LOP. Als daarop niet adequaat ingespeeld wordt, komt het LOP automatisch in actie.

1.4. Op verzoek van de Commissie Leerlingenrechten (CLR) wanneer een leerling terecht geweigerd werd en nog nergens ingeschreven is

We bespreken deze situatie niet afzonderlijk omdat ze qua inhoudelijke aanpak niet verschilt van de vorige.

We hebben momenteel geen zicht op het aantal bemiddelingen in de verschillende LOP's. Er is daarvan (nog) geen (eenvormige) registratie voorzien: niet

van de informele noch van de formele bemiddelingen. We weten wel hoeveel casussen bij de CLR terecht kwamen. Als we 2004 vergelijken met 2006, zien we dat het totale aantal afneemt van 79 naar 45 en dat die afname vrijwel uitsluitend in het secundair onderwijs (SO) te situeren is.

2. Informatie over het bestaan van de bemiddelingscel.

Op de weigeringsformulieren staat de verwijzing naar het LOP en/of het departement (als er in een bepaalde gemeente geen LOP is) voor verdere informatie. De informatie is nogal summier en in elk geval niet bijzonder uitnodigend of verduidelijkend wat betreft de mogelijkheden van de bemiddelingscel.

Dit is een van de redenen waarom verschillende LOP's met een eigen, lokale informatiecampagne gestart zijn. Daarin worden de taken van het LOP verduidelijkt, wordt het inschrijvingsrecht in bevattelijke termen uitgelegd, inclusief de verwijzing naar de (lokale) bemiddelingscel. Deze werkwijze geeft meteen ook aan dat de bemiddelingscel binnen een herkenbare, lokale context werkt. Dat is niet onbelangrijk als men de drempel laag wil houden.

Het spreekt voor zich dat het niet de intentie kan zijn om in zoveel mogelijk gevallen van weigering te gaan bemiddelen. Met dit initiatief maken de LOP's wel duidelijk dat er lokaal een (neutrale) instantie is waarop men een beroep kan doen als er vragen zijn bij bepaalde inschrijvingssituaties. Meestal wordt daarbij verwezen naar één of meerdere aanspreekpunten (in veel gevallen naar de lokale deskundige-ondersteuner van het LOP) waar men de nodige toelichting bij de inschrijvingsprocedure kan krijgen.

3. Overwegingen vanuit de praktijk.

Uit wat voorafgaat kunnen we een aantal vragen en kanttekeningen plaatsen bij het bestaan en het functioneren van de bemiddelingscellen in de verschillende LOP's.

3.1. De limieten van de mogelijkheden die de bemiddelingscel biedt in het geval van "volle scholen"

Als de regelgeving correct gevolgd werd, biedt de bemiddelingscel nog weinig perspectief. Dan is er immers nog weinig discussie mogelijk. Meer nog, het is (vanzelfsprekend) niet aan de bemiddelingscel om een school aan te zetten om naast de lijntjes te kleuren.

Als de school de regelgeving niet volgt en ook niet wenst te volgen, is de enig mogelijke weg voor de ouders die naar de Commissie inzake Leerlingenrechten (CLR). Dit is het enige orgaan dat kan beoordelen of een weigering terecht is uitgesproken.

Een en ander hoeft niet noodzakelijk te betekenen dat de bemiddelingscel dan maar op non-actief moet geplaatst worden. De registratie van de zaken die zich voordoen, de signalen die daarbij gegeven worden en de vaststellingen omtrent de regelmaat waarmee sommige problemen opduiken kunnen interessant zijn als

informatie voor het LOP. Daarop kan men voortbouwen om in te spelen op de vastgestelde knelpunten. Het is dus belangrijk dat men binnen het LOP goede afspraken maakt over de wijze waarop allerhande vaststellingen uit de praktijk van het inschrijvingsrecht zullen geregistreerd en besproken worden.

3.2. De limieten van de mogelijkheden die de bemiddelingscel biedt in het geval van weigering omwille van draagkracht

We vertrekken van de veronderstelling dat de procedure correct is gevolgd.

Als er bemiddeling nodig is bij weigering omwille van de (beperkte) draagkracht van een school kunnen we ervan uitgaan dat er een verschil van inschatting bestaat. Aan de ene kant staat dan de school en aan de andere kant de ouders. Die ouders kunnen eventueel gesteund worden door een derde partij die op basis van eigen kennis, onderzoek en visie overtuigd is dat er wel mogelijkheden moeten zijn om het kind in de school op te nemen.

Vaak verlopen de gesprekken erg moeizaam. Beide partijen menen immers dat ze het "objectieve gelijk" aan hun kant hebben. Meer nog, ze zijn ervan overtuigd dat hun conclusie het beste strookt met de belangen van het kind. De school verwijst ook dikwijls naar het belang van de andere leerlingen of naar de belasting die de bestaande leerlingengroep nu al vormt voor de betrokken leerkracht(en).

De ouders van hun kant proberen te overtuigen op basis van de ondersteuning die kan geboden worden (binnen en/of buiten de school, naargelang de specifieke situatie). Hun argument komt er dikwijls op neer dat de school geen ervaring heeft met *hun* kind en dat daardoor te vlug geoordeeld werd zonder degelijke kennis van en ervaring met de noden van hun kind.

De uitdaging voor de bemiddelingscel is uit deze impasse te geraken. Dat wordt nog bemoeilijkt door het feit dat er nog een derde weg is: het buitengewoon onderwijs (bo). Het geweigerde kind moet dus niet op straat blijven staan zal de school zeggen, er is deskundige, zelfs gespecialiseerde en meer aangepaste opvang voorhanden in het bo, waarom dan aandringen op een "mindere" oplossing?

Hoe men de situatie ook draait of keert, het is duidelijk wie in de sterkere positie staat. Als de voorgeschreven procedure formeel in orde is heeft de school het (weigerings)recht aan haar kant. Dit is een niet onbelangrijke psychologische factor in de discussie: de ouder wordt daardoor onwillekeurig in de positie gebracht waarin hij/zij het gevoel heeft de inschrijving te moeten afdwingen. Wat ook de argumentatie is, de school kan altijd terugvallen op de formele procedure en daarmee het gesprek afblazen. Dat leidt niet zelden tot verbeterde pogingen om te overtuigen en tot emotionele stress als men ziet dat de aangehaalde argumenten niet volstaan om de inschatting door de school te doen kantelen.

Het is daarom niet te verwonderen dat de bemiddelingscellen vooral met dit soort zaken te maken krijgen³. Dikwijls komt die bemiddeling dan op het moment dat er al meerdere gesprekken - of pogingen

daartoe - ondernomen zijn, en de onderlinge posities al vrij vast zitten.

Wat kan de bemiddelingscel in deze situatie doen?

- nagaan of de procedure inderdaad correct gevolgd is
- nagaan of de wederzijdse argumenten voldoende en in al hun consequenties gekend zijn. Bv.
 - Is het voor de school voldoende duidelijk wat de redenen zijn waarom ouders hun kind in een "gewone" school willen, en niet in het bo?
 - Weet de school wat de ouders op termijn verwachten van hun kind? Wat willen ze precies: dat hun kind samen met leeftijdsgenootjes / vriendjes op school kan zijn, dat het (zelfstandig?) kan deelnemen aan zoveel mogelijk activiteiten, dat het al dan niet de eindtermen haalt,...
 - Weten de ouders wat de praktische en emotionele gevolgen zijn van de aanwezigheid van een kind in een groep waarmee het maar partieel contact heeft (bv. omwille van veelvuldige afwezigheden voor bepaalde behandelingen)?
 - Zijn er afspraken mogelijk over de invulling van de schooltijd tijdens bepaalde activiteiten waaraan het kind niet kan deelnemen? En omgekeerd, zijn er afspraken mogelijk over de manier waarop kan gezorgd worden dat het kind aan zoveel mogelijk activiteiten kan participeren?
 - Is iedereen het erover eens wat de ondersteuningsbehoeften van het kind op de school zijn?
 - Weet de school wat de inbreng is van de ondersteuning die de ouders al voorzien? Sommige ouders beschikken bv. via een Persoonlijk Assistentiebudget (PAB) over de mogelijkheid om zelf voor een ondersteuning in de klas te zorgen; andere spreken andere mogelijkheden aan via vrijwilligers, eigen budget,...
 - Begrijpen de ouders waarom bepaalde leerkrachten het niet zien zitten om permanent een ondersteuner in de klas te hebben?
 - Zien de ouders waarom hun kind niet in een *bepaalde groep* zou kunnen passen en dat de verwachtingen binnen de klasgroep anders kunnen liggen dan bij de interactie tussen thuis, broers en zussen?
 - Is de school op de hoogte van wat in andere scholen wel blijkt te kunnen, waarom dat daar wel kan? Worden daarover objectieve ervaringen uitgewisseld of wordt men vooral gedreven door de angst voor het onbekende?
 - Kent de school de voorzieningen die (lokaal) voorhanden zijn en die de draagkracht kunnen verhogen en/of de draaglast kunnen verminderen?
 -

Het is vooral op basis van dit soort vragen dat men de situatie kan afdasten.

De bemiddelingscel kan zelf geen knopen doorhakken, dat zou ook geen zin hebben. Als een kind met een inschrijvingsverslag voor het bo toch in een "gewone" school wordt ingeschreven, dan moet dat zijn op basis van de overtuiging dat men de uitdaging aankan en van de wil om tot een positief traject te komen. Het zal er dus voor de bemiddelingscel op aankomen om af te tasten of men tot een positieve be-

ginsituatie kan komen. Drukkingsmiddelen helpen de zaak niet vooruit, het engagement moet met overtuiging en vrijwillig genomen worden; anders leidt het eerste het beste incident tot een totale impasse waarvan het kind de dupe wordt. Tenslotte is de doelstelling tot een oplossing te komen die ook op termijn voldoende perspectieven biedt, niet om vandaag een oplossing te hebben die men morgen niet meer kan of wil waarmaken.

De bemiddelingscel zal dus een vertrouwenscel moeten zijn. De druk op alle partijen moet minimaal gehouden worden; een open uitwisseling van visie en ervaringen staat voorop. Daarbij moet de valkuil van de veralgemening vermeden worden. Kinderen verschillen van mekaar, zeker ook die met een of andere (leer)stoornis. Scholen verschillen ook, qua populatie, qua ervaringen en achtergrond van het lerarenkorps, qua samenstelling van de klasgroepen,.... Het is daarom perfect aanvaardbaar dat kinderen met eenzelfde (leer)probleem in de ene school niet kunnen instappen terwijl de andere school wel voldoende mogelijkheden tot ondersteuning ziet. Net zoals het aanvaardbaar is dat er in de ene klasgroep wel ruimte kan gevonden worden voor extra zorg en in een andere groep in dezelfde school niet.

Aansluitend daarbij is er een tweede valkuil, die van de "expertise". Natuurlijk zijn er schitterende voorbeelden van scholen die kinderen opvangen die elders als te zwaar belastend worden ervaren. Natuurlijk kunnen in bepaalde gevallen vragen gesteld worden bij de eerder minimale draagkracht zoals die naar voor gebracht wordt. Maar wat heeft het voor zin een kind in een school ingeschreven te krijgen waar er al bij voorbaat geen kans geboden wordt op datgene wat onontbeerlijk is voor elke leerling: een veilige en stimulerende leeromgeving waarin hij zich aanvaard weet. Het is goed dat er meer en meer argumenten, inzichten en ervaringen aangedragen worden die aantonen dat we momenteel wellicht een te strakke scheiding hanteren tussen gewoon en buitengewoon onderwijs. Maar het kan nooit de bedoeling zijn om die discussie - liefst met goede, wetenschappelijke argumenten - te voeren over het hoofd van een individuele leerling.

De boodschap voor de bemiddelingscel is dus: probeer geen principiële discussies te voeren aan de hand van een concrete bemiddeling. Bewaar die gesprekken voor een andere (werkgroep)vergadering van het LOP. En hou het intussen sereen in het zoeken naar mogelijke oplossingen in het concrete geval dat de aanleiding vormt voor elke samenkomst.

4. Nieuwe ontwikkelingen / evoluties in de samenstelling en de werking van de bemiddelingscellen.

De bemiddelingscellen werden samengesteld op het moment dat er nog nood was aan bemiddelingen omwille van weigering op basis van thuistaal. Die weigeringsgrond is intussen vervallen, en daardoor is men in vele LOP's ook de samenstelling en de werking van de bemiddelingscel opnieuw gaan bekijken.

Daarnaast is men tot de vaststelling gekomen dat er in de meeste LOP's nooit een (formele) vraag naar bemiddeling is gekomen.

Op basis van deze realiteit werden op verschillende vlakken conclusies getrokken.

In de aanvangsfase waren de bemiddelingscellen dikwijls vrij ruim samengesteld. Men ging ervan uit dat iedereen die mogelijk aanspreekbaar zou zijn om de betrokken leerling op te vangen ook aanwezig moest zijn of men vreesde dat er schikkingen zouden getroffen worden waarin men geen inspraak zou hebben. Nu wordt de samenstelling van de bemiddelingscel meer en meer pragmatisch bekeken, en worden de leden meer gekozen op basis van bemiddelingsvaardigheden. Dat leidt er ook toe dat men binnen een professionele sfeer werkt waardoor het risico verkleint dat misgelopen bemiddelingspogingen de algemene sfeer binnen het LOP aantasten.

De ervaringen uit het recente verleden en de meer realistische kijk op de bemiddelingstaken leidden in veel gevallen tot meer vertrouwen in de (extra) mogelijkheden die een bemiddelingscel biedt.

Een paar LOP's zijn daarom zelfs gestart met bemiddelingen in situaties waar de decretale verplichting daartoe niet bestaat. Dat gebeurt vooral in het so. De LOP's Gent en Mechelen zijn daarin koploper.

Ze willen daarmee werken aan oplossingen voor wat grosso modo kan omschreven worden als 'problematische school- of studiewisselingen'. Als men om één of andere reden tot de vaststelling komt dat een leerling een overstap wil maken waarmee hij of zij de eigen schoolloopbaan dreigt te hypothekeken, wordt op vraag van de school een bemiddelingsvoorstel gedaan. Dat kan zijn omdat er geen gepaste school wordt gevonden waarmee alle partijen kunnen instemmen, waardoor de leerling intussen het recht op onderwijs misloopt. Of als er geen passend aanbod voorhanden is, waardoor leerlingen soms moeten uitwijken naar een studierichting die totaal niet aansluit bij hun vroegere schoolloopbaan. Deze bemiddeling is vrijwillig en heeft als doel vastgelopen situaties te deblokkeren. Ook het CLB speelt hierin een prominente rol.

Als (on?)rechtstreeks gevolg van het bemiddelen omwille van elders definitief uitgesloten leerlingen zien we ook dat een aantal LOP's so overgaan tot de registratie van alle uitgesloten leerlingen, los van het feit of daar een bemiddeling mee gemoeid is of niet. Zo krijgt men een beter beeld van de knelpunten in de regio, en kan men - bij voorkeur via preventieve maatregelen - werken aan oplossingen.

Daaruit komt o.m. ook de vraag naar afspraken met scholen aan de rand van LOP-gebieden. Die kunnen onderling geen afspraken maken over relevante weigeringsgronden maar krijgen soms wel leerlingen die bij hen aankloppen omdat zij in hun oorspronkelijke schoolregio geen gepast aanbod meer vinden, geen school waar ze nog terecht kunnen.

In dezelfde lijn van het verstrekken van voldoende zorg ligt de stap naar opvolging. Meer en meer zien we dat LOP's zich niet beperken tot het bemiddelingsmoment maar dat er gezocht wordt naar middelen om "nazorg" te kunnen bieden. Men beperkt zich niet tot het bemiddelingsmoment zelf, maar men wil weten wat het resultaat van een (in)formele bemiddeling voorstelt op iets langere termijn.

Uit deze ontwikkelingen blijkt in elk geval dat de bemiddelingscellen zowel naar samenstelling, naar interne werking en doelstellingen (kunnen) evolueren tot dynamische instrumenten die bijdragen tot het realiseren van de algemene doelstellingen van het Gelijke Onderwijskansenbeleid in het algemeen, en van de LOP's in het bijzonder.

Gil THYS
LOP-deskundige
Bijlokevest, 29
9000 Gent

NOTEN

¹ Het verschil tussen de situatie in 1.1. en 1.2. is dat bij een volle school geen individuele afweging moet gemaakt worden omdat het maximaal (vastgelegde) aantal niet mag overschreden worden, los van alle mogelijke individuele afwegingen die een inschrijving zouden rechtvaardigen. Als het over draagkracht gaat, wordt er per definitie op individuele basis beslist.

² (er is een attest Buitengewoon Onderwijs, er was overleg met CLB en met de ouders)

³ In de beginperiode werd ook wel bemiddeld rond doorverwijzingen op basis van een andere thuistaal, maar die mogelijkheid tot weigeren bestaat niet meer sinds het decreet medio 2005 gewijzigd werd.

TIME-OUT

Een meerwaarde voor de school!?

Time-out is een methodiek die sinds enkele jaren ingang heeft gevonden in het onderwijs. Jongeren verlaten voor een beperkte tijd de school omwille van probleemgedrag en krijgen extra begeleiding. Is time-out, als externe werkvorm, een extra ondersteuning voor de school?

Voor wie is het een meerwaarde? Voor de jongere? Voor de klasgroep die op school blijft? Voor de ouders van de jongere? Voor het lerarenteam? Voor de leerlingbegeleiding? Voor het zorgbeleid op school?

Frances Martens werkt sinds september 1999 als zorgcoördinator in IVV Sint-Vincentius te Gent. In dit artikel situeert ze kort de school, bespreekt twee casussen en beschrijft de meerwaarde van time-out voor de school.

Situering van de school

Sint-Vincentius is een bso-tso school binnen het studiegebied personenzorg met een 2^{de}, 3^{de} en 4^{de} graad. De leeftijd van de leerlingen varieert tussen 14 en 20 jaar. (voor de 2^{de} en 3^{de} graad). Sint-Vincentius is een centrumschool in Gent met een groot percentage kansarme autochtone en allochtone leerlingen. De school krijgt 19 uur GOK-ondersteuning. (GOK is de afkorting voor gelijke onderwijskansen.) Het publiek in de school bestaat uit 85% meisjes. In de tweede graad stellen veel jongeren gedragsproblemen. In de derde graad hebben we meer te maken met leerlingen met motivatieproblemen, afhaakgedrag en psychische moeilijkheden.

Sint-Vincentius was tot vrij recent een school met een impliciete zorgcultuur. De zorg werd spontaan door iedereen gedragen: van poetsvrouw tot directie, maar was te weinig gestructureerd. We stelden vijf jaar geleden en vandaag nog steeds de vraag: hoe kunnen we het zorgsysteem intern structureren en extern versterken? De time-outprojecten zijn in elk geval een welgekomen ondersteuning voor de organisatie van de zorg op school!

Sint-Vincentius heeft vooral ervaring met korte time-outs. We bespreken 2 van de 20 time-outs die zijn doorgegaan in samenwerking met vzw Albezon, nu één van de twee partners in On@break2. De casus van Linde is een successtory en betreft een time-out van 1 projectdag. De casus van Vera gaat over een jongere die we niet hebben kunnen houden op de school. De time-out duurde 6 projectdagen.

Casus Linde

Situering en aanleiding

Linde is het type leerlinge die in het watervalstelsel van het onderwijs is terechtgekomen. De aanleiding voor het project situeert zich in januari 2005. Op dat moment volgt Linde het 6^{de} jaar sociale en technische wetenschappen en wil totaal afhaken. Even situeren wat voorafging? Sinds het begin van het schooljaar behaalt Linde slechte studieresultaten. In november is de studiemotivatie totaal zoek. Linde krijgt een gedragscontract ten gevolge van een geweldconflict met een medeleerlinge. We constateren veel gewetigde en ongewetigde afwezigheden. Er is vluchtgedrag in druggebruik en spijbelen met vrienden die al eerder hebben afgehaakt. Talrijke gesprekken von-

den plaats om de jongere terug op het juiste pad te loodsen.

Na het pleidooi van de ouders om hun dochter meer bestraffend aan te pakken en de vaststelling van een verstoord contact tussen ouders en jongere, vermoedt de leerlingbegeleiding bij Linde veel onderdrukte woede, verdriet en angst.

Eenieder op de school beseft dat meer van hetzelfde - luisteren, erkennen van Lindes onmacht, stimuleren, afspraken maken - Linde niet vooruit helpt. Hoe meer de school wil beïnvloeden, hoe meer de jongere loslaat. Linde blijft ook letterlijk van de school weg. Op de wekelijkse zorgcel besluiten we over te gaan tot een korte time-out.

Doelstelling van het time-outproject

Stop de negatieve spiraal! We geven Linde een energiekur, zoeken een kanaal om haar gecamoufleerde gevoelens te uiten.

Het moeilijkste is Linde te overtuigen tot een time-out. Zij geloofde zelf niet meer dat het schooljaar nog te redden viel. Ze had nog niets terechtgebracht van haar geïntegreerde proef en had immense tekorten op te halen. De leerlingbegeleidster van de school en projectleidster van Albezon kunnen Linde pas over de brug halen als ze het symbool installeren van de immense berg waar Linde tegen aankijkt. De school sluit een deal met Linde. Via het project wil ze onderzoeken waarom ze zoveel weerstand heeft tegen schoolwerk. Dit is het minimale engagement dat Linde aangaat.

Het project: een nieuwe ervaring

Twee activiteiten uit het project illustreren de methodiek van het ervaringsleren: 'actie en reflectie'. Het project start met muurklimmen. Het is in de oren van de begeleidster blijven klinken dat Linde vroeger graag sportte. De eerste opdracht bestaat erin een enveloppe -boven op de klimmuur bevestigd- te bemachtigen. Linde neemt sommige drempels met enige moeite, maar na aanmoediging van de projectbegeleidster lukt ze in de opdracht. Deze activiteit is voor haar een onverwachte succeservaring. In de nabespreking ontdekt Linde hoe moeilijk het voor haar is om zelfs maar even te genieten van 'succes'. De klimactiviteit staat symbool voor de berg 'schoolwerk' waar ze tegen aankijkt. In de enveloppe steekt het verdere verloop van de dag met enkele af te werken opdrachten: o.a. ook

een oplistijng maken van schoolwerk en een creatieve opdracht.

Linde wordt gevraagd zich te uiten 'Hoe voel je je nu?' met verf op grote bladen papier. Zij vindt dit moeilijk, maar leuker dan verwacht. Het resultaat is een explosie van verf op papier: kringen van binnen naar buiten. Vanbinnen bestaat het kunstwerk uit een kleurrijke kern met veel oranje en wit. Aan de buitenkant zien we een donker omhulsel: blauw en zwart. Linde kan via deze activiteit uiten dat zij vroeger de voorbeelddochter was, het getalenteerde meisje waar iedereen jaloers op was. Zij voelde zich hierdoor een vreemde eend bij anderen en wilde liever een grijze muis zijn. Dit resulteerde in veel verwarring en onbegrip voor haarzelf en haar omgeving. 'Het donkere omhulsel in de tekening'. Ze voelt zich ondanks haar 'grote mond', zeer onzeker en minderwaardig. Druggebruik is een compensatie om niet meer te moeten voldoen aan de verwachtingen van haar ouders.

Resultaten

Linde krijgt door het project weer voeling met haar kwaliteiten en herinnert zich dat ze in de lagere school droomde juf te worden.

De volgende dag, bij de terugkeer naar school, worden de ervaringen besproken. Er is opnieuw perspectief. Linde heeft ervaren dat ze wel kan doorzetten. Als werkpunten neemt Linde zich voor niet meer te vluchten voor de problemen en het studiewerk. Aanpakken wordt de nieuwe strategie en uitdaging. De school zal niet meer ingaan op het zelfbeklag van Linde. Excuses zijn niet meer aan de orde.

Linde beperkt het druggebruik. Ze is opnieuw met regelmaat aanwezig op school, komt nog wel af en toe te laat, maar krijgt opnieuw kansen van de leerkrachten. Langzaam werkt ze aan de berg schoolwerk. De coördinator van de studierichting engageert zich om met haar het werk aan te pakken en haar extra te stimuleren. Er wordt een inhaalprogramma opgesteld voor de geïntegreerde proef.

De begeleidster van Albezon blijft regelmatig contact houden en treedt op als externe motivator. De school houdt vol en blijft aanklappen. Linde kan dankzij het project terug de energie vinden om op regelmatige basis naar school te komen, schoolwerk aan te pakken. Via het project zijn er hulplijnen/hulpbronnen ingeschakeld om zichzelf enige discipline bij te brengen. Linde behaalt, weliswaar moeizaam, haar diploma secundair onderwijs.

Casus Vera

Situering en aanleiding

Vera volgt sinds september 2006 het 4^{de} bso Verzorging en is een nieuwe leerlinge op de school. De aanleiding voor een time-out bij Vera zijn diverse conflicten met medeleerlingen en leerkrachten. De klas wordt in de tang gehouden door deze machtige figuur. Er is aanhoudend agressief en brutaal woordgebruik tegenover de leerkrachten. Vera wil geen gezag aanvaarden. Vera kan of wil haar eigen gedrag niet in vraag stellen. Op één maand tijd zijn alle ordemaatregelen die de school ter beschikking heeft doorlopen. Vandaar de overstap naar een tuchtmaatregel. Het project is een alternatief voor de preventieve schor-

sing. De jongere weigert zelfs tijdens het rondetafelgesprek te participeren. De ouders gaan akkoord en na individueel gesprek met een leerlingbegeleidster van de school gaat Vera ook akkoord.

Doelstelling van het project

Werken aan zelfinzicht en stilstaan bij hoe zij bij de anderen overkomt.

Activiteiten

Het project bestaat uit vijf dagen individuele begeleiding en één dag klassenproject.

Dag 1 en 2 staan in het teken van het verhogen van de zelfreflectie, werken aan probleembesef. De activiteiten gaan volledig de mist in; de jongere weigert mee te werken, loopt weg als ze een opdracht krijgt om samen met de begeleider te werken op een boerderij.

De ochtend van dag 3 neemt moeder het voor Vera op en belt met de directie van de school 'Het kan toch niet de bedoeling zijn dat mijn dochter bieten moeten trekken op project? Er volgt een bemiddeling op de school en het werken op de boerderij wordt vervangen door creatieve opdrachten rond zelfreflectie. De jongere blijft ook dag 3 in een individuele relatie verzet tonen. Maar er komt een kleine kentering.

Dag 4 bestaat uit een staptocht met de ezel en werken met de eigen kwaliteiten.

Dag 5 sluit aan bij de opleiding die Vera later wenst te volgen: meewerken in een kinderdagverblijf.

Dag 4 en 5 verlopen positief. Vera leert over zichzelf dat ze een leiderstype is, ze leert dat er regels en aanwijzingen zijn die zinvol zijn. Zo luisterde ze bijvoorbeeld goed naar de vrouw van de ezelboerderij die haar zinvolle tips gaf over hoe je met een ezel omgaat. Zo werkte ze ook heel goed mee in het kinderdagverblijf.

Resultaten

Door deze time-outactiviteiten komt Vera tot een minimaal zelfinzicht.

Ze kan van zichzelf zeggen dat ze altijd gelijk wil hebben en de baas wil zijn. En dat aan haar zelfzekerheid een grote valkuil is verbonden, namelijk strijden voor het gelijk, discussiëren tot in het oneindige, niet luisteren naar het standpunt van de andere.

Bij de terugkomst naar de school verwoordt Vera met ondersteuning van de projectbegeleider volgende werkpunten.

'Ik wil leren op een positieve manier aandacht vragen in plaats van aandacht op te eisen. Ik wil leren mijn eigen belang opzij zetten en mijn positieve leiderschapskwaliteiten goed te gebruiken. Ik wil leren even tijd en ruimte te vragen als ik me te emotioneel, te kwaad voel.'

Toch merken we vrij snel dat Vera geen echt engagement neemt tegenover de voorgenomen werkpunten. Wij vragen ons af of zij dit wel kan, of ze het wil. De leerlingbegeleiding volgt haar systematisch op en speelt kort op de bal.

Ook tijdens het klasproject enkele dagen later gaat Vera opnieuw de mist in. De teambuildingsactiviteit bestond uit een brug bouwen tussen twee groepen door goed samen te werken en kwaliteiten in te zet-

ten. Vera weigert opnieuw deel te nemen en geeft voortdurend negatieve commentaar. Voor de klasgroep is het klasproject een positieve ervaring, maar de verhoopde aansluiting en het tonen van enig respect voor de medeleerlingen door Vera komt er niet. De problemen die Vera stelt zijn na de korte time-out overduidelijk. Het functioneren in een gewone klasgroep van 20 leerlingen is moeilijk haalbaar. We hebben hier te maken met ernstig manipulatief gedrag ten gevolge van een verwennende, inconsequente opvoeding.

Heeft de time-out dan niets uitgehaald? Met Vera hebben we slechts een minimaal resultaat behaald: 'een eerste stap in werken aan zelfinzicht'. Er is wel geen enkele gedragsverandering merkbaar, ook niet na de intense opvolging door de leerlingbegeleiding. De time-out is dus geen wondermiddel, er zijn duidelijk limieten. Doorverwijzing voor verdere hulpverlening is voor Vera dringend nodig.

Met de ouders staan we een grote stap verder. De ouders zien in dat zij geen vat meer hebben op Vera en dat er verandering moet komen. Het project werkte voor de ouders wel motiverend. Ouders zijn via CLB en de leerlingbegeleiding van de school doorverwezen naar het comité. Privé-hulpverlening werd ondertussen opnieuw opgestart.

De jongere heeft eind december de school 'moeten' verlaten. Willen we in het geval van Vera enige gedragsverandering mogelijk maken, is dit enkel haalbaar via een consequente systematische orthopedagogische aanpak. Op dit moment is het met het leerkrachtenteam van de klas van Vera niet mogelijk. Een belangrijke vraag hierbij is of een gewone secundaire school dit spoor dient te bewandelen? Waar liggen de grenzen van de zorg?

Achteraf gezien denken we dat Vera minstens een lange time-out nodig had.

Een systematische attitudetraining in combinatie met een intense thuisbegeleiding was in haar situatie meer dan nodig.

Is time-out een meerwaarde voor de jongere die op project gaat?

Na vijf jaar time-out ervaring zeggen wij volmondig jazeker!

Het is een rustpunt voor de jongere. Het even afstand nemen creëert kansen tot verandering. Veel activiteiten gaan door in de natuur en geven jongeren echte ademruimte.

Het project is voor de jongeren een daadwerkelijke nieuwe kans. In talrijke projecten wordt veel hersteld ten aanzien van medeleerlingen, de klasgroep, de leerkrachten, de school. Herstel maakt opnieuw verbinding mogelijk met de school en de leerkrachten, de klas en de medeleerlingen. Men krijgt hierdoor een positiever beeld van zichzelf en de andere.

Twee leerlingen hebben bijvoorbeeld voortdurend ruzie en splitten hierdoor de groep. Ze krijgen een project met als opdracht zichzelf en de andere te leren kennen. In één van de opdrachten luisteren ze naar een mooi liedje. In de geschreven tekst werden er stukken weggelaten. De beide meisjes herschreven het lied over zichzelf. In de nabespreking waren ze verwonderd over hoeveel ze hetzelfde hadden geschreven met andere woorden. Ze ontdekten veel gelijkenissen. Na het project leerden ze elkaar echt te verdragen.

De meerwaarde van een time-out zit ook in de kracht van de verrassing. De niet-verbale werkvormen zijn uitnodigend. Via concrete, niet-alledaagse ervaringen willen jongeren over zichzelf leren: actie en reflectie. De schrijfster van deze tekst daagt jullie allemaal uit om eens met een ezeltje op stap te gaan en aan den lijve te ervaren hoe veel het je leert over jezelf. Het is voor een jongere met een zeer laag zelfbeeld een geweldige succeservaring als hij een 'bange' ezeltje over een greppeltje krijgt. De doeactiviteiten zijn zeker voor jongeren die niet graag praten een meerwaarde. De exclusieve aandacht in een één-op-éénrelatie, een begeleider die naast je staat bij het werken maakt veel mogelijk.

Op korte termijn ontstaat er door de projectwerking nieuwe motivatie. Bij de jongere met gedragsproblemen is er bereidheid gecreëerd om aan zichzelf te werken. Voor het project zegt de jongere vaak: 'de andere is het probleem'. Na het project formuleert hij/zij: 'ik heb een probleem met de andere, ik heb werkpunten'. Het zelfinzicht, maar ook de zelfwaardering en het zelfvertrouwen om problemen constructief te leren oplossen is toegenomen. Er is begrip ontstaan voor het perspectief van de medeleerlingen en de leerkrachten.

Op lange termijn zien we dat het probleemoplossend vermogen van jongeren toeneemt. De leerlingenbegeleiding houdt de geleerde projectervaringen warm en zoekt samen verder naar gedragsalternatieven, oefent met de jongere en zet een begeleidingstraject uit. Een meisje had regelmatig woedeaanvallen die ze richtte op een tweetal leerkrachten. Tijdens het project (dat ook herstel inhield) werd gezocht naar een manier om met de eigen agressie te leren omgaan. Zij beseftte door de time-out dat ze best in therapie zou gaan om vroegere traumatische ervaringen te verwerken. Maar ze was bang dat de ontploffingsscènes op school zich zouden herhalen. Er werd met haar en de leerkrachten een procedure afgesproken. In geval van 'opkomende woede' op een gegeven opmerking, kon ze aangeven aan de leerkracht dat ze de klas wou verlaten. Dan kon ze met verwijderd toezicht even uitwaaien in de tuin van de school. Ze had via time-out geleerd om een time-out te vragen. Mede dankzij de therapie leerde zij negatieve gevoelens op een rustige manier te verwoorden en had zij de mini time-out op school na enkele maanden niet meer nodig. Door voorgaande resultaten en volgehouden begeleiding bereiken we uiteindelijk dat de jongere sociaal vaardiger wordt, ander gedrag stelt en dat schooluitval vermeden wordt.

Is er een meerwaarde voor de andere leerlingen: de thuisblijvers, de klasgroep?

Time-out is ook voor de klas een break. Door de afwezigheid van één of twee leerlingen krijgen de medeleerlingen ademruimte. En er is meer! Door hun afwezigheid wordt de groepsdynamiek vaak duidelijker. Plots werken bepaalde leerlingen wel mee. Ze durven weer positief zijn. Of het wordt zichtbaar dat de twee hulpjes van de afwezige leerling op project proberen om de negativiteit terug in de groep te brengen en de rol van de afwezige leerling in te nemen. Soms wordt een project negatief beleefd door de medeleerlingen. Kan de jongere op project zomaar een weekje 'leuke dingen' doen? Zo stuurde Vera naar

haar klasgenoten sms'jes dat ze een dagje ging shoppen met de begeleider van On@break2. De werkelijke opdracht was bieten trekken. Dit voorbeeld bewijst dat heldere communicatie nodig is.

Onze ervaring is anderzijds wel dat jongeren andere jongeren vaak veel kansen geven om opnieuw te beginnen en waarderen dat ze iets willen herstellen.

Een klasproject wordt over het algemeen positief ervaren. De weerbaarheid van de jongeren wordt hierdoor groter. En er ontstaat meer onderlinge aansluiting.

Meerwaarde van time-out voor de leerkracht?

Ook leerkrachten hebben nood aan ademruimte. Nog eens kunnen lesgeven zonder conflicten, doet deugd! Er wordt minder snel aangedrongen tot het nemen van een tuchtmaatregel. Men is bereid om de situatie te helpen kantelen. Het vergroot de draagkracht.

We merken op onze school een zekere evolutie in de visie van een louter straffende aanpak van probleemgedrag naar een herstellende aanpak. Leerkrachten leren jongeren de aangerichte (fysieke/morele/psychische) schade te herstellen en beginnen opnieuw. Als een leerkracht van een puber een welgemeende verontschuldiging krijgt, geeft hij de jongere nieuwe kansen. Hij/zij is zelfs meer bereid rekening te houden met zekere gevoeligheden.

Het besef dat dit geen *laissez faire* mentaliteit inhoudt, maar een vrij consequente aanpak vraagt is voor sommige leerkrachten niet vanzelfsprekend. Sommige leerkrachten vinden nog steeds dat een straf 'pijn moet doen'. Door het herstelgericht karakter van een project zijn ze er wel anders over gaan denken. Zelfs de in eerste instantie meest sceptische leerkrachten gaan zelf alternatieven bedenken in de aanpak van grensoverschrijdend gedrag. Simpelweg omdat ze zien dat een dergelijke aanpak resultaat heeft. Werken met time-outprojecten brengt een proces op gang in de school.

Door de samenwerking met de mensen van On@break2 en participatief deel te nemen aan een klasproject, leren leerkrachten zelf ook meer over de groepsdynamica van een klas. Zelf leggen ze ook meer linken tussen probleemgedrag en maatschappelijke kwetsbaarheid.

Meerwaarde van time-out voor de leerlingbegeleiding en het zorgbeleid op school

De samenwerking met de hulpverleners van On@break2 is op zich al een meerwaarde. Het zijn mensen met veel knowhow in ervaringsleren en aanklappende hulpverlening, ze zijn vertrouwd met de onderwijswereld en hebben een schatkist met creatieve, verrassende methodieken.

Wij vermelden hier ook de grote flexibiliteit en inzetbaarheid van de dienst. Het maatwerk dat voor sommige situaties nodig is, het samen zoeken, de intense voorbereiding en nazorgdienstverlening draagt bij tot de behaalde resultaten.

De school voelt zich hierdoor daadwerkelijk ondersteund.

Met enige nuancering benadrukken we dat geen al te lange wachtlijsten, althans tot op heden, een grote surplus betekenen!

Na vijf jaar ervaring met individuele projecten hebben we geleerd dat de echte meerwaarde van de time-

outprojectwerking, 'de externe kracht', tot uiting komt als ook het interne zorgsysteem wordt aangepakt en consequent wordt uitgebouwd. Met andere woorden: je doet als school niet meteen een beroep op een time-out. Een time-out zal pas echt waarde hebben wanneer het ingebed is in een begeleidingstraject. Het project mag niet op zichzelf staan. Een goede voorbereiding en nazorg waarbij alle partijen geïnformeerd en betrokken worden is belangrijk. De leerling, de ouders, in sommige gevallen heel expliciet de klasgroep, het CLB, de leerkrachten, de leerlingbegeleiding en ook de directie van de school zijn belangrijke partners.

Het is ook nodig om aan een schoolvisie te werken betreffende de aanpak van probleemgedrag. Deze aanpak is het resultaat van teamwerk en nascholing.

Een collegiaal team leert gaandeweg de eigen subjectiviteit (het eigen aandeel) in de problemen te overstijgen en rekening te houden met de context van de jongere, de context van de groep. Hierdoor ontstaat bereidheid om samen consequent te handelen in de aanpak van moeilijk gedrag. Iedereen dient hierbij zijn rol te spelen. We ervaren dit voor onze school als een belangrijke uitdaging: een leerproces met vallen en opstaan.

Kritische kanttekening bij de meerwaarde

Hoor ik hier de leerling zeggen: overdrijf niet met die meerwaarde.. onthoud goed dat ik als jongere evolueer, geloof in de kleine stappen die ik zet, geloof in de jonge mens die ik ben; anderzijds houd wat ik leerde op project wakker en zorg voor continuïteit ook als ik van school verander, al dan niet gedwongen..;

En de leerkracht zegt hier toch ook: ik geef jongeren wel telkens weer kansen, time-out is best oké en altijd opnieuw beginnen ook. Maar er zijn grenzen aan mijn draagkracht. Leer mij moeilijk gedrag in team en consequent aan te pakken. Geef me tijd en kansen om dit leren!

Eén van onze jongens op school, Murat, verbaal zeer vaardig, een meester in het discussiëren en rationaliseren bleef na zijn deelname aan het project beweren dat niemand hem iets te leren had, noch de leraren, noch de leerlingbegeleiding. Hij wou steeds het laatste woord.

Op de vraag: "Wat heb je geleerd tijdens je project?" kwam het antwoord: "Niets mevrouw! Echt niets...Ja-wel, toch iets, ik heb leren omgaan met een ezel!"

"Oh schitterend, dan heb jij leren onderhandelen." De houding van Murat veranderde en hij stelde zich minder dwingend op tegenover leerkrachten. Hij evolueerde in de beleving van de leerkrachten van 'arrogant' naar een sympathieke, verstandige jongere, die weliswaar op de grens liep en af en toe erover. Pas twee jaar later kon Murat toegeven dat dit 'op stap met de ezel' bij hem toch wel enige kentering had teweeggebracht.

Frances MARTENS
gsm 0498/040247

GEBRUIK VAN PORTFOLIO IN GROEP

INTRO VZW

Groep INTRO vzw is een professionele organisatie voor leerplichtonderwijs, vorming, opleiding, arbeidstraject-begeleiding en werkervaring. Dit aanbod richt zich naar maatschappelijk kwetsbare groepen en wil hen versterken in onze samenleving. Op dit moment staat het gebruik van het portfolio in onze organisatie in de schijnwerpers. Twee werkingen zijn al aan de slag gegaan met portfolio's: de voortrajectwerking voor jongeren binnen deeltijdse leersystemen en de cursus 'Talent-ID' voor anderstalige nieuwkomers. Dit experiment was mogelijk door de steun van de Europese gemeenschap, het Europees Sociaal Fonds en het Europees Vluchtelingen Fonds. Het instrument krijgt binnen onze werking een specifieke betekenis, het dient in hoofdzaak om de deelnemers te versterken en hen te ondersteunen in het zelf opnemen van hun persoonlijke ontwikkeling. Het waarom van deze keuze kan u in de loop van de tekst ontdekken.

Waarom willen we met een portfolio werken?

Het is wat eigenaardig, het begrip portfolio is afkomstig uit de kunstenaarswereld. De kunstenaar neemt er zijn mooiste werken in op, waarmee hij zijn kunnen aan anderen hoopt aan te tonen.

Binnen het idee van de Europese Gemeenschap op levenslang en levensbreed leren wordt het portfolio gezien als een ondersteuningsinstrument bij het erkennen van eerder verworven competenties. Competenties die verworven werden buiten de formele leersettings en die bruikbaar zijn in functie van een arbeids- of opleidingssituatie kunnen binnen dit idee op een gelijkwaardige manier erkend worden als competenties die binnen de formele leersettings (onderwijs en opleiding) werden verworven. Deelnemers aan niet-formele en informele vorming moeten de verworven competenties aantonen, bewijzen. Deze bewijzen worden dan aan een kwaliteitstoets onderworpen. Deze toets voldoet aan een door de verschillende sectoren erkende standaard.

Dit idee gaat verder dan de huidige erkenningsbewijzen. Deelnemers moeten immers geen nieuwe test afleggen om hun competentie te bewijzen.

Dat we nog ver van dit idee staan mag duidelijk zijn. Er is echter nog een andere reden waarom het portfolio een interessant instrument is in de leerprocessen die we opzetten. Deelnemers staan door het gebruik van het portfolio even stil bij wie ze zijn, wat ze hebben gedaan en wat ze verder willen doen. Op deze manier krijgen ze een beter beeld van zichzelf en bepalen ze zelf hoe ze verder wensen te ontplooiën.

Het kader dat dit instrument ondersteunt: empowerment en de leercyclus van Kolb.

Het portfolio past perfect binnen de empowerment-gedachte en de principes van de leercyclus van Kolb, twee voornaamste pijlers van onze werking.

Empowerment is een populaire term die vaak gebruikt wordt en daarom veel verschillende ladingen dekt. Om de duidelijkheid rondom het begrip te vergroten, is het nodig om rekening te houden met de manier waarop er in onze praktijk aan empowerment vorm wordt gegeven.

We kunnen spreken van drie niveaus van empowerment.

- Op het individuele niveau werkt men samen met het individu aan meer assertiviteit en zelfstandigheid vanuit eigen krachten die aanwezig zijn in elke mens.
- Op het sociale niveau probeert men onderdrukte groepen en gemeenschappen zoals kansarmen een andere en sterkere positie te laten innemen in de maatschappij. Hier nemen de mensen zelf het initiatief om een nieuwe positie af te dwingen.
- Op het structurele niveau probeert men aan onderdrukkende factoren te sleutelen, heel wat structuren en factoren in onze samenleving maken het immers moeilijk voor mensen om optimaal te functioneren. Door dit sleutelwerk ontstaat de mogelijkheid om mensen meer tot hun recht te laten komen. Wij benaderen het empowermentproces vooral op het individuele niveau en we nemen ook initiatieven om structuren toegankelijker te maken. We bepalen voor onszelf 10 aandachtspunten binnen individuele empowerment:
 - Je moet vertrouwen hebben in je eigen kunnen. Dit houdt in dat je bewust bent van je eigen competenties en je dit durft aan te tonen aan anderen.
 - Je probeert de kwaliteiten die je hebt te versterken, uit te breiden.
 - Je leert aanvaarden dat iets nu nog niet kan. Je leert omgaan met tegenslagen en leert hulpbronnen hanteren.
 - Je bent regisseur van je eigen leven. Je kunt zelfstandig beslissen wat je wel en niet doet.
 - Je schat realistisch in wat je kunt behalen. Je vindt een balans tussen wat je wilt en wat de omgeving toelaat.
 - Je hebt het gevoel en de ervaring dat de keuzes die je maakt ook invloed hebben op je eigen leven, jeervaart dat je impact hebt.
 - Wat je doet sluit aan bij je eigen waarden en normen. Je geeft betekenis en zin aan wat je doet. Als je helemaal achter je eigen beslissingen kan staan, dan zal je veel beter kunnen volhouden bij moeilijkheden.
 - Je hebt een positief zelfbeeld. Je bent tevreden met eigen mogelijkheden en beperkingen. Je weet dat anderen ook met twijfels en onzekerheden zitten.
 - Je weet dat je gedrag invloed uitoefent op je omgeving en dat die omgeving invloed uitoefent op jou. Je leert van en met anderen. Je ziet de omgeving als een belangrijke component in je leven en leert dit gegeven hanteren.

- Je bent je bewust van de contexten waarin je terecht zal / kan komen.

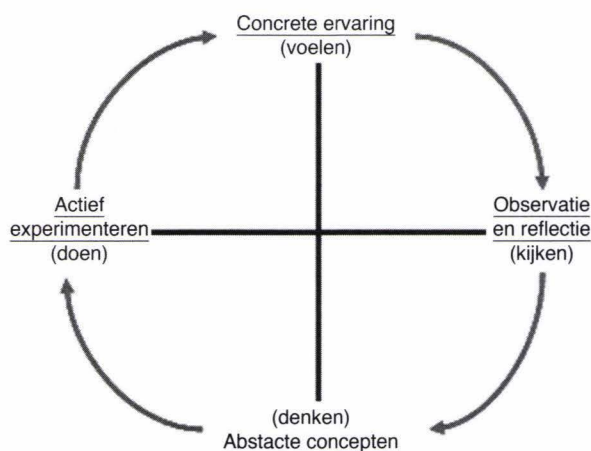
Deze aandachtspunten willen we heel sterk terugvinden in het instrument portfolio.

De initiatieven binnen structurele empowerment krijgen vorm via vertegenwoordiging in overleg- en beheerorganen en via vorming voor begeleiders van structuren waar onze doelgroep kan terechtkomen.

Op die manier pakken we:

- drempels aan die de toegang tot bepaalde organisaties belemmeren;
- knelpunten aan die een lang engagement van onze doelgroepjongeren in bepaalde organisaties tegenwerken.

We gebruiken de leercyclus van Kolb om ons begeleidingsprogramma te structureren. Deze opvatting is inmiddels breed geaccepteerd, zowel in de onderwijswereld als in de onderzoekswereld. Kolb stelt dat leren een proces is, bestaande uit 4 fasen. Deze fasen lopen continu in elkaar over, wat wil zeggen dat wat geleerd is in de ene fase, zal gebruikt worden in een andere fase. Pas als alle fasen worden doorlopen komt het echte leren op gang. De fasen van de leercyclus worden gewoonlijk in dezelfde volgorde maar niet altijd vanuit hetzelfde beginpunt doorlopen.



- Concrete ervaring: het vermogen om zich te engageren in nieuwe ervaringen.
- Reflectieve observatie: het vermogen te reflecteren op de concrete ervaring.
- Abstracte concepten: het vermogen reflecties in logische redeneringen om te zetten.
- Actief experimenteren: het vermogen om de concepten om te zetten in plannen en concrete acties.

Deze cyclus past perfect binnen het concept van levenslang leren waar men streeft naar het vermogen om, zelfstandig je persoonlijke ontwikkeling in handen te nemen. Dit proces willen we duidelijk terugvinden in het instrument.

Hoe zien wij het portfolio?

Onze begeleiding leidt ertoe dat een deelnemer aan het einde van de begeleiding meer kan dan in het begin. De begeleider zorgt ervoor dat een leerproces op gang komt en zich in de richting van het doel beweegt. Het proces loopt verder na de begeleiding, een leerdoel wordt niet altijd bereikt op het eind van de begeleiding.

In een eerste fase stimuleren we deelnemers om inzicht te krijgen in hun verworven competenties.

Het portfolio stimuleert om alle competenties die een deelnemer verwierf via formeel, niet-formeel en informeel leren te inventariseren. Alle 'bewijsstukken' uit levens-, werk-, opleidings- en vormingservaringen komen in aanmerking. We merken dat bewijsstukken vaak opgevat worden als formeel onderschreven documenten. Wij stimuleren deelnemers om ook andere bewijzen te gebruiken bv. foto's van gerealiseerde werken.

Dit inzicht in verworven competenties draagt bij tot het zelfwaardegevoel van de persoon. Iedereen beschikt immers over competenties, alleen weet men het vaak niet van zichzelf.

In een volgende fase formuleert de deelnemer een aantal verwachtingen naar de toekomst: in welke functie, positie of rol wil hij/zij terechtkomen, in welke richting wil hij/zij gaan.

Aan die verwachtingen kunnen kenmerkende situaties verbonden worden. Kenmerkende situaties zijn situaties waar iedereen in die positie, functie, rol, enz. regelmatig mee te maken krijgt. Hoe je reageert op die situaties zal de basis vormen voor het oordeel dat de mensen (binnen de context waar je de functie, rol, positie, enz. bekleedt) over je vellen. Men verwacht een adequaat gedrag. Aan dit adequaat gedrag verbinden we een aantal competenties.

Reflectie en assessment maken duidelijk aan welke competenties nog moet gewerkt worden en of de verwachtingen tot de mogelijkheden behoren.

Het inzicht in de verworven competenties en de ontbrekende competenties vormen de basis voor een persoonlijk ontwikkelingsplan of POP.

Dit plan omvat de geplande leeractiviteiten in formele of niet-formele leeromgevingen, in werksituaties, enz.

Als laatste willen we de deelnemer een instrument aanreiken die ook een praktische hulp is bij het verwerven van een plaatsje in verschillende contexten.

We reiken de deelnemers een instrument aan dat hen ondersteunt bij het 'verkopen' van zichzelf in gesprekken of via brief, mail, ... Tijdens deze momenten is een voorstelling van jezelf en het benoemen van mensen die je kunnen ondersteunen belangrijk.

We verzamelen daarom de gegevens die men meestal dient te gebruiken bij inschrijvingsformulieren, opstarten van dossiers, het voorstellen van jezelf aan anderen...

Vaak worden dezelfde dingen gevraagd maar omdat de vraag vaak moeilijk verwoord en vreemd is maken we er hen op deze manier mee vertrouwd en leren we er hen mee om te gaan.

We stimuleren de deelnemer ook bij het benoemen van figuren die sleutelposities hebben ingenomen of kunnen innemen in hun ontwikkeling.

Het gaat niet alleen over personen of organisaties die 'een goed woordje' kunnen doen maar ook over personen en organisaties die een rol kunnen spelen bij het realiseren van het persoonlijke ontwikkelingsplan.

De deelnemer werkt aan stappen uit zijn/haar persoonlijk ontwikkelingsplan. Dit levert nieuwe competenties en bewijzen op. Er volgt een reflectie enz.. De leercyclus is doorlopen en wordt draaiend gehouden. Naargelang het project is er een lange of een korte begeleiding van dit leerproces en zal de cyclus verschillende malen doorlopen worden.

In elk project waar wij portfolio aanbieden als instrument voor het ondersteunen van het leerproces van de deelnemer moeten we minstens komen tot het bepalen van het persoonlijke ontwikkelingsplan en proberen we de eerste acties concreet vorm te geven.

Begeleiden van het ontwikkelen van een portfolio.

Kenmerkend aan een portfolio is dat de deelnemer zelf heer en meester is van het instrument. De deelnemer beslist zelf welke competenties hij/zij wil aantonen en welke stukken hij/zij gebruikt om dit te ondersteunen.

We gaan er soms te vlug van uit dat mensen dit vlot zullen kunnen. Enerzijds moeten we het belang en de mogelijkheden van het portfolio doen inzien. Anderzijds moeten ze ontdekken hoe ze het instrument kunnen hanteren. Enkel wie er het belang van inziet en het instrument kan hanteren, zal ook geïnteresseerd zijn om ermee aan de slag te gaan.

Ervaringen vertalen in competenties en leerdoelen is niet evident. Om dit aan te leren werden instrumenten ontwikkeld. Deze instrumenten zijn sterk gericht op goede zelfreflectie.

Deelnemers kijken (figuurlijk) in een spiegel. Door deze reflectie komen deelnemers erachter wat ze nog moeten leren en welke competenties ze nog verder moeten ontwikkelen om adequaat te kunnen handelen. Op basis van deze reflectie stellen ze hun ontwikkelingsplan op.

Dit plan zal er bij iedereen anders uitzien, je komt immers tot persoonlijke leervragen en een persoonlijk ontwikkelingsplan. Het blijft niet bij plannen en dus is er ondersteuning bij het concretiseren van het plan in acties en het uitvoeren van de eerste stappen.

Naast het ondersteunen van de persoonlijke ontwikkeling weten we dat het portfolio zijn nut kan bewijzen als bewijsvoeringsinstrument, al zal dit voorlopig slechts in geringe mate lukken.

We stimuleren om het portfolio mee te nemen naar plaatsen waar je jezelf dient te presenteren, in de hoop dat de persoon die het in handen krijgt er de nodige kracht aan geeft.

De persoon die dit portfolio in handen krijgt zal niet geïnteresseerd zijn in alle informatie die de deelnemer verzameld heeft. Het is daarom interessanter om tijdens de begeleiding een aantal simulaties in te bouwen en de deelnemer te ondersteunen in het leren selecteren van bruikbare informatie. Welke informatie selecteer je als je wilt gaan solliciteren, welke informatie selecteer je als jezelf wilt inschrijven voor een bepaalde opleiding, enz.

Portfolio in een vorm gegoten.

Wat maakt onze werking met portfolio specifiek?

Het is de bedoeling om de jongeren een instrument aan te reiken dat ze kunnen blijven gebruiken. We willen bij hen een proces op gang brengen. Jongeren leren hoe ze hun persoonlijke vormingsbehoefte kunnen ontdekken en leren hoe ze die stapsgewijs kunnen aanpakken.

We vertrekken vanuit een eenvoudige basis die in meerdere doelgroepen bruikbaar en herkenbaar is. Voor mensen die de Nederlandse taal niet machtig zijn is die basis ook visueel gemaakt.

- **Wie ben ik?** Identificatiegegevens

- **Wat kan ik?** Verworven competenties

- **Wat heb ik?** Bewijsstukken (diploma's, getuigschriften, certificaten, foto's van werkstukken, enz.)

- **Wie ken ik?** Wie speelde een rol of kan een rol van betekenis spelen?

- **Wat wil ik?** Welk doel stel ik voor mezelf, welk persoonlijk ontwikkelingsplan hang ik daaraan vast?

- **Hoe selecteer ik?** Wat neem ik mee naar welke gelegenheid?

Rond ieder deel werden een aantal specifieke ondersteuningsactiviteiten ontwikkeld.

Jongeren leren in groep hoe ze de deelaspecten van het portfolio kunnen aanpakken. Rond het omgaan met het portfolio ontstaat een dialoog. Jongeren kunnen hun vragen en bedenkingen kwijt en samen met de peergroup wordt naar antwoorden gezocht. Op die manier ontstaan voor hen hanteerbare instrumenten.

De vorm van het portfolio varieert naargelang het project en de gebruiker. Het kan een ringmap met losse bladen zijn, een boekje, een doos, een powerpoint-presentatie,...

Bedenking

We hebben het gevoel dat we geïsoleerd bezig zijn, dat we met het gebruik van het instrument teveel op een eiland zitten. We merken dat ook andere organisaties bezig zijn met het ontwikkelen van portfolioformats. We zullen met een aantal organisaties de krachten moeten bundelen om zo voeding te geven aan het debat waar de alleenheerschappij van de formele leercontext in vraag wordt gesteld.

We zijn ervan overtuigd dat hoe meer organisaties dit instrument hanteren hoe groter de kans wordt op herkenning en erkenning van elders verworven competenties. Het op elkaar aansluiten van onderwijs en non-formele en informele leersituaties betreffende het persoonlijke leerproces van mensen krijgt via portfolio een tastbaar instrument en op die manier is het een opstap naar het erkennen van eerder verworven competenties.

Wij willen alvast ons steentje bijdragen door verder te experimenteren en te reflecteren betreffende het gebruik van dit instrument.

Wim VANHOUTTE

Stafmedewerker

Groep INTRO vzw

Paleizenstraat 90

1030 Brussel

wim.vanhoutte@groepintro.be

BRONNEN

- *Anders evalueren*, Filip Dochy, Wouter Schelfhout, Steven Janssens (Red.), Lannoo, 2003.

- *doen Doen doet denken*, eindwerk van Michéle Chung e.a., Katholieke Hogeschool Kempen, Geel, 2005.

- *Dossier empowerment*, Delahaj R., Forum, Utrecht, 2004.

- *Erkennen van verworven competenties in het sociaal-cultureel werk*, Nota samengesteld door het Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk vzw, 2006.

- *Het sociaal constructivisme*, nota samengesteld door Teaching- and schoolmanagement Consultants, Wormer, 2006.

- *Leren volgens Kolb*, nota samengesteld door Nieweg M, Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, 2006.

- *Portfoliohandboek: Uitgangspunten, voorwaarden en keuzes*, nota samengesteld door Kenniscentrum Handel, Ede, 2003.

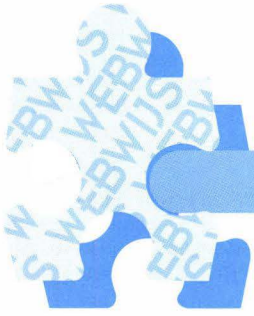
- *The changing institutional and political role of non-formal learning: European trends*, nota van het Office for official Publications of the European Communities, 2001.

- *Uitwisseling met C. De Ketelbutter*, verslag van Groep INTRO, Halle, 2006.

- *Werken aan competenties*, nota samengesteld door de ontwikkelgroep Competentiegericht Leren en opleiden van de lerarenopleiding vo/bve Hogeschool Rotterdam, 2005.

- www.twice.nl/content/trainingsvormen/vgelder/didmodel.asp

- 6 componenten empowerment, nota van de stichting revalidatie Limburg, Hasselt, mei 2005.



Arbeid en tewerkstelling

Arbeid, een kwetsbaar sociaal goed in de strijd tegen armoede. Het is een artikel uit "Over Werk". Ten gevolge van de globalisering zijn er bij ons duidelijk verschuivingen bezig in de economie en op de arbeidsmarkt. Wie geen werk vindt in de reguliere economie valt uit de boot. Waar moet de oplossing gezocht worden om te beletten dat er mensen uit de boot vallen? Welke relatie bestaat er eigenlijk tussen armoede en arbeid en tussen reguliere en sociale economie? Of moeten we naar een socialere economie streven? Te downloaden op www.armoedebestrijding.be/

Aanmoedigingspremies voor arbeidsduurvermindering - De arbeidsmarkt wordt soepeler maar ook complexer. Ook hier bestaan er verschillen naargelang je in de openbare dan wel in de privé-sector wilt gaan werken. Een overzicht over de stelsels vind je op <http://www2.vlaanderen.be/ned/sites/werk/primkort.htm>

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

Dringend medische hulp voor mensen zonder wettig verblijf - Het is geen gemakkelijke opdracht voor de hulpverlening te meer daar er dikwijls in noodsituaties moet opgetreden worden en snel beslissingen dienen getroffen. Er is eindelijk een handleiding voor de begeleiding beschikbaar. Je kan deze handleiding bestellen. Het achtergrond dossier, waarin de regelgeving te vinden is en heel wat richtlijnen voor de begeleiding en suggesties voor het lokaal overleg, kan je downloaden op www.vmc.be/

"How to communicate. Strategic communication on migration and integration" - In 2005 organiseerde de Koning Boudewijnstichting een aantal workshops voor Belgische en Europese verenigingen actief op het gebied van migratie en integratie. De lessen zijn nu gebundeld. In deze publicatie worden enkele belangrijke principes aangereikt over strategische communicatie rond het thema migratie. Dit rapport is te downloaden (653KB) www.kbs-frb.be/files/db/EN/PUB%5F1624%5FHow%5Fto%5FCommunicate.pdf

Medisch Fonds voor mensen zonder wettig verblijf - Meer hierover vind je op de website van de vzw medimmigrant www.medimmigrant.be/

Migratiestromen uit de nieuwe lidstaten van de Europese Unie naar België - De migratiestromen zijn divers: in de eerste plaats van economische aard (onder de vorm van legale, semi-legale of illegale arbeidsmigratie), van humanitaire aard (onder de vorm van asielmigratie), en van sociale aard (onder de vorm van huwelijksmigratie). Weet waarover je praat. www.diversiteit.be/CNTR/NL/migrations/

"Moslims en niet-moslims. Knelpunten in de dialoog" - Naar aanleiding van een gelijknamige studiedag op 8 november 2006 publiceerde de Koning Boudewijnstichting een rapport, dat verslag doet van een actieonderzoek gevoerd door het Centre Interdisciplinaire d'Etudes de l'Islam dans le Monde Contemporain (CISMOC) aan de UCL. Via forumgesprekken tussen moslims en niet-moslims wil dit onderzoek achterhalen wat de knelpunten zijn over belangrijke maatschappelijke thema's (school, media, jongeren, enz.), hoe moeilijk de verhoudingen zijn op deze terreinen en waar er wegen voor oplossingen zijn. Dit rapport (925 kb) is te downloaden www.kbs-frb.be/files/db/NL/PUB%5F1625%5FMuslims%5Fknelpunten%5Fdialoog.pdf

SERV-prioriteiten - Meer welvaart en welzijn in Vlaanderen - Het voorkomen en remediëren van armoede is één van de twaalf prioriteiten van de SERV.

www.serv.be/dispatcher.aspx?page_ID=01-00-01-ix-004

Vrijwillige terugkeer - In 2006 vertrokken 2810 mensen op eigen initiatief uit België met een terugkeerprogramma. Van alle terugkeerders vroeg 38 procent ooit asiel aan in België. Vooral mensen die illegaal in België verblijven maken gebruik van het aanbod. Wat houdt dit aanbod in en welke procedure moet hierbij gevolgd worden? www.vmc.be/thema.aspx?id=2782

Juridisch: jongerenrechten en plichten, jeugdhulp

Inschrijvingsrecht - De Federatie van Marokkaanse Verenigingen vraagt meer waarborgen voor een correcte toepassing van het GOK-decreet.

<http://site.kifkif.be/kifkif/>

nieuws.php?nws_id=846&page_class=&open_menu_id=4

Inschrijvingsrechtbrochure - Wat je moet weten als je je inschrijft in een nieuwe school.

www.vsknet.be/gelijke-kansen/inschrijvingsrecht-uitgelegd.php

Instemming met de CLB-hulp - Conform het decreet rechtspositie werd de leeftijd van 14 jaar naar 12 jaar gebracht. www.rechtspositie.be/index.php?ID=25966

Jaarverslag 2005-2006 van het Kinderrechtencommissariaat - Wil je een duidelijker beeld krijgen van het Kinderrechtencommissariaat maar ook van de knelpunten op het vlak van de kinderrechten dan is dit een aanrader. Je kan het verslag downloaden of bestellen. www.kinderrechten.be/subsites/documenten/default.asp?PageAction=Detail&pagId=51298&ExpMnuId=10119&ActMnuId=10119

De Moudawana - De historiek en de impact van de verandering van de Marokkaanse familiewetgeving op vrouwen in België kan je vinden op www.samv.be/index.cfm?id=24

Er is ook een flyer aan toegevoegd waar de tien belangrijkste wijzigingen op vermeld staan en adressen voor specifieke juridische hulpverlening.

Ouderstages - Op 2 april 2007 treden de bepalingen over de ouderstage van de *nieuwe jeugdbeschermingswet* in werking. Vanaf dan zullen ouders die zich duidelijk onverschillig opstellen voor het delinquent gedrag van hun zoon of dochter onder bepaalde voorwaarden een ouderstage kunnen of moeten volgen. www.osbj.be/osbjld-ouderstages.htm

Jongerenwerking en Jeugdhulp

De conceptnota: jeugdwerk met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren - Deze vertrekt vanuit een analyse van het jeugdwerk Maatschappelijk Kwetsbare Jeugd en laat een licht schijnen over de belangrijkste uitdagingen voor de toekomst van dit jeugdwerk. De conceptnota is te downloaden van www.uitdemarge.be/index.php?id=331

Het handboek voor ouders van ouders (H2O) - Het gaat om een onderzoek bij jongeren tussen 13 en 18 jaar over hun verhouding met hun ouders. De ouders scoren hierbij vrij goed. Je kan het rapport, samen met een jongerenmagazine bestellen op www.inpetto-jeugdendienst.be/ned/H2Oo.htm

De Contactdoos - Dit is een gezelschapsspel dat als sluitstuk van het H2O-project is ontwikkeld in samenwerking met de vakgroep, ontwikkelings- en levenslooppsychologie van de Vrije Universiteit Brussel. Te bestellen op www.inpetto-jeugdendienst.be/ned/H2Oo.htm

Een LAN-party organiseren - Jongeren zijn er verzot op. Deze brochure bevat naast een hele reeks nuttige informatie ook de contactgegevens van alle instellingen waar u hulp of het antwoord op specifieke vragen kan krijgen.

www.belgium.be/eportal/application?origin=BannerDisplay.jsp&event=bea.portal.framework.internal.refresh&pageid=contentPage&docId=45260

Netwerken Crisisjeugdhulp - Het realiseren van hulpprogramma's crisishulp neemt een

Nieuwe start. De recente krachtlijnen die ter zake door de minister zijn geformuleerd kan je nalezen op www.jeugdhulp.vlaanderen.be/01_nieuws/nieuwsbrief_14-bijlage01.pdf

Je vindt er ook de lijst van de centra die in aanmerking komen voor dit netwerk.

De rechten van kinderen in de jeugdhulp - Dit is een brochure voor ouders en volwassenen die instaan voor de opvoeding van minderjarigen. Je kan de brochure inkijken op www.wvc.vlaanderen.be/jeugdhulp/01_nieuws/nieuwsbrief_15.htm

Je kan ze ook bestellen op www.rechtspositie.be/index.php?D=7208

Onderwijs, vorming en opleiding

Basiseducatie en VDAB samen tegen laaggeletterdheid - Op 14 februari werd de structurele samenwerking tussen basiseducatie en VDAB voorgesteld aan minister Frank Vandenbroucke. Het Centrum voor Basiseducatie Leuven geeft daar wiskunde aan werkzoekenden.

www.vocb.be/page?&orl=1&ssn=&lng=1&page=nieuws&nws=15

Brede School proefprojecten 2007 - 14 Vlaamse en 3 Brusselse proefprojecten Brede School krijgen 3 schooljaren lang de kans om in hun dagelijkse praktijk op zoek te gaan naar antwoorden op deze en andere vragen. Tijdens hun zoektocht wordt deze website mee opgebouwd en kunt ook u kennismaken met goede voorbeelden, tips voor de praktijk, aanbevelingen voor het beleid en theorie en methodiek Brede School. www.ond.vlaanderen.be/bredeschool/

Gender werkt - Het is eigenlijk een project voor het bedrijfsleven om een gendervriendelijk personeelsbeleid te voeren met oog voor de verschillen tussen mannen en vrouwen, en aandacht voor de combinatie werk-gezin. Feitelijk ook een rijke inspiratiebron voor de lessen maatschappelijke vorming. www.genderwerkt.be

Joker, een bronnenboek voor de opvang van anderstalige nieuwkomers die geen Nederlands kennen in de gewone klas, kan vanaf nu gratis gedownload worden. www.nt2.be/doc=163&nav=3,1,2

Het Kinderpersbureau - Een Brede School met drie basisscholen, een jeugdbibliotheek, een buitenschoolse opvang, een buurtwerking en een instelling voor kunsteducatie organiseren een 'kinderpersbureau'.

<http://64.78.63.10/web/seb/web/denkstof/denkstof18.html>

De ondernemingszin stimuleren - "De basis voor een samenleving met hoge levenskwaliteit wordt gevormd door mensen die kansen zien en benutten, nieuwe paden durven bewandelen, die hun leven in eigen handen nemen en er iets aan toevoegen." Niet braafjes met de armen gekruist luisteren naar de meester maar handen uit de mouwen... En dat vanaf het kleuteronderwijs. www.ondernemendeschool.be/viewobj.jsp?article=85139

Het symposium voor gezondheids promotie op school - Naast gast-sprekers werden er ook drie thema's in discussie gebracht: voeding en bewegen, alcohol- en drugpreventie en tenslotte kwam ook relatievorming en seksuele vorming aan bod. Alle teksten en verslagen vind je op

<http://www.vig.be/content.asp?nav=vig&selnav=611,765>

Thuis studeren met opleidingscheques - Met bis-online kan je thuis aan eigen tempo studeren. Er is een heel aanbod aan cursussen beschikbaar. Dat alles is niet zo nieuw; wat nu wel nieuw is, is de betaling met opleidingscheques.

www.bisonline.be/main/bisFTP/bisonline/popupOC.html

De virtuele studiekeuzebeurs. - Hier vind je alle informatie om jou te helpen bij het kiezen van de juiste studierichting. Het is een initiatief van de Vlaamse Gemeenschapscommissie van Brussel (VGC) die hier alle lof voor verdient. Ideaal voor jongeren van de eerste graad van het secundair onderwijs die zich vragen stellen over hun toekomst.

www.wordeenheld.be/studiekeuzebeurs

Webleren bij de VDAB - Je bent werkloos en je wilt een opleiding volgen of je werkt en je wilt je vaardigheden en kennis verruimen op eigen initiatief, je kan dan ook online gaan bij de VDAB. Als werkzoekende heb je een gratis aanbod van 48 cursussen. www.vdab.be/webleren/

Onderzoek

Prestaties van de leerlingen van buitenlandse herkomst in België volgens de PISA-studie: vergelijking tussen de Franse Gemeenschap en de Vlaamse Gemeenschap - In opdracht van de Koning Boudewijnstichting heeft GERME (ULB) een wetenschappelijke analyse van de resultaten van het PISA-onderzoek voor België uitgevoerd. De hele studie kan je via het net bestellen (gratis) en een samenvatting is te downloaden van

www.kbs-frb.be/code/page.cfm?id_page=153&ID=438&Cnt=NL

De impact van een (echt)scheiding op kinderen en ex-partners - Deze recente studie van de Studiedienst van de Vlaamse Regering kan je downloaden van

<http://aps.vlaanderen.be/statistiek/publicaties/2007-03-perstekst-impact-echtscheiding.htm>

Organisaties

Het deeltijds kunstonderwijs (dko) heeft een eigen site - Het idee van de directeurenverenigingen VerDi v.z.w. en Codibel v.z.w. om samen te investeren in de ontwikkeling van een website onder de naam "deeltijds kunstonderwijs", is realiteit geworden. www.dkonet.be/

De Europese Unie bestaat vijftig jaar en dat wordt gevierd met een speciale website in haar 22 talen. <http://europa.eu/50/>

De Kinderwerking Slachtofferhulp bestaat vijf jaar en heeft een brochure opgesteld om haar werking meer kenbaar te maken. Je kan de brochure downloaden van

www.hulporganisaties.be/Pages/Goto?ID=4574&URL=

http://www.steunpunt.be/_steunpunt/Documents/

www.steunpunt.be/FOLDER/Brochure.pdf

Kleurbekennen - bestaat tien jaar en is een initiatief van de federale Minister van Ontwikkelingssamenwerking, de Belgische Technische Coöperatie, de Vlaamse provinciebesturen en de Vlaamse Gemeenschapscommissie. Waar dit initiatief voor staat en gaat kan je lezen in hun brochure die te downloaden is van www.kleurbekennen.be/web/kb/web/home.html

Onthaal Nieuwkomers Oost-Vlaanderen - heeft een eigen website te raadplegen in tien verschillende talen. www.onov.be/

Het Steunpunt Werk en Sociale Economie (WSE) - Dit steunpunt is gestart op 1 januari 2007 en is gegroeid uit het vroegere WAV. Het is erkend door de Vlaamse regering als beleidsvoorbereidend en beleidsondersteunend steunpunt. Dit kenniscentrum werkt met zes units: data-ontwikkeling, de evolutie in vraag en aanbod van de arbeidsmarkt, kwaliteit in banen en loopbanen, competentiegebaseerde arbeidsmarkt, activerend arbeidsmarktbeleid en, last but not least, sociale economie. www.steunpuntwav.be/

De verenigde verenigingen - De Verenigde Verenigen is de spreekbuis, met een eigen website, van het middenveld en bestaat ondermeer uit: 11.11.11, ABVV, ACLVB, ACV, ACW, BBL, Forum Etnisch-Culturele Minderheden, FOV, Gezinsbond, LCM, NVSM, Vlaamse Jeugdtraid, Vlaams Netwerk van verenigingen waar armen het woord voeren, Vlaamse Sportfederatie en *tientallen andere organisaties*. www.deverenigdeverenigingen.be

Vlaams Steunpunt Nieuwe Geletterdheid (VSNG) is een netwerk van organisaties dat zich inzet om de digitale kloof te overbruggen en tot e-inclusie te komen. Het groepeerd thans zowel vormingsorganisaties, buurt- en jeugdwerking als initiatieven voor personen met een handicap. Het VSNG staat principieel open voor ieder initiatief dat zich in zijn visie/missie herkent. www.vsnng.be

De Overheid

Europe and You in 2006 - A snapshot of EU achievements - We realiseren ons niet altijd de positieve impact van de EU op ons dagelijks leven. Wat werd er zoal gerealiseerd in 2006? Kort en bondig krijg je het uitgelegd. Maar je kan ook je zeg doen: blog met de ondervoorzitter of neem deel aan het discussieforum (maar laat je niet afleiden door het dispuut over het zeer frequent gebruik van het Engels in de sites voor de niet-Engelsprekenden)
http://ec.europa.eu/snapshot2006/index_en.htm

Het kader van indicatoren en benchmarks voor de toetsing van de vorderingen met de lissabondoelstellingen - Voor het onderwijs in Europa is de Conferentie van Lissabon heel belangrijk geweest. Er werd toen een strategie uitgezet, "Onderwijs en Opleiding 2010". De huidige geldende indicatoren en benchmarks worden bijgesteld en gekaderd rond acht beleidsdomeinen van de strategie.
http://ec.europa.eu/education/index_en.html

Het Charter met wederzijdse engagementen afgesloten tussen de Vlaamse regering en de organisaties verenigd in de Verenigde Verenigingen - Het partnerschap dat is gegroeid tussen de Vlaamse regering en het Vlaamse middenveld kreeg op 10 november 2006 een definitieve stempel.
www.deverenigdeverenigingen.be/index.php/17/

DE LOP's geëvalueerd - De evaluatie gaat uitvoerig in op de werking van de LOP's en formuleert een reeks voorstellen om bepaalde situaties bij te sturen en gesignaleerde knelpunten weg te werken. Je kan de beide documenten - het rapport en de beleidsintenties - downloaden op www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/lop/

Het Sociaal-economisch Forum geïnstalleerd - Dit gebeurde op 21 december 2006 in Brussel. Onder het motto "Vlaanderen in Actie" gaven vier ministers met de horizon op 2015 hun visie op de toekomst. Meer over dit forum, het plan, de reactie van het middenveld en het advies van de Raad voor Wetenschapsbeleid vind je op de website www3.vlaanderen.be/vlaanderen-in-actie/forum/01_december_2006/index.html

Schooltoelage ook voor deeltijdse leerlingen vanaf het schooljaar 2008-2009 -
www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2007p/0126-schooltoelage.htm

Het Vlaams minderhedenbeleid gewogen - Een evaluatieonderzoek over het minderhedenbeleid sedert 1996 is verschenen. Je kan dit hele rapport bestellen bij de opstellers ervan. De besluiten van deze studie kan je downloaden op www.wvc.vlaanderen.be/minderheden/minderhedenbeleid/index.htm

Welkom op de eFI@nders-site! - Deze website wordt beheerd door de afdeling Media van het departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media binnen de *Vlaamse Overheid*. Deze site geeft duiding bij de veelheid aan informatie beschikbaar over de steeds veranderende informatiesamenleving. www.eflanders.be

Het actieplan wetenschapsinformatie en innovatie 2007 - Binnen het globale wetenschaps- en technologische innovatiebeleid besteedt de Vlaamse overheid veel aandacht aan de popularisering van wetenschap, techniek en technologische innovatie. Het jaarlijkse actieplan 'Wetenschapsinformatie en Innovatie' vormt het instrument dat de Vlaamse overheid hanteert om het beleid ter zake te implementeren www.wetenschapmaaktknop.be/

Het Plan Geletterdheid, stand van zaken - Naar aanleiding van de voorstelling van de samenwerking tussen de Basiseducatie en de VDAB op 13 februari 2007 werd ook verwezen naar het actieplan van 24 juni 2005 in verband met de geletterdheid en dat 10 actiepunten omvat. De tekst van deze tussentijdse evaluatie vind je op www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2007p/0214-basiseducatie.htm

Regelgeving

(te raadplegen op <http://212.123.19.141/>)

- 20/11/2006 - Besluit van de administrateur-generaal van het **agentschap Sociaal-Cultureel Werk voor Jeugd en Volwassenen** tot regeling van de delegatie van beslissingsbevoegdheden aan de afdelingshoofden van het intern verzelfstandigd agentschap
Datum staatsblad: 05/12/2006
- 29/11/2006 - Omzendbrief betreffende de aanleg van een werfingsreserve voor de **Inspectie Secundair Onderwijs** van de Vlaamse Gemeenschap
Datum staatsblad: 15/12/2006
- 08/12/2006 - Ministerieel besluit houdende herziening van de referentielijst inzake **individuele materiële bijstand**
Datum staatsblad: 19/01/2007
- 15/12/2006 - Decreet tot wijziging van het decreet van 14 februari 2003 houdende de ondersteuning en de stimulering van het gemeentelijk, het intergemeentelijk en het provinciaal **jeugd- en jeugdwerkbeleid**
Datum staatsblad: 19/01/2007
- 22/12/2006 - Decreet tot wijziging van de wet van 8 juli 1976 betreffende de **openbare centra voor maatschappelijk welzijn**, van het decreet van 6 juli 2001 houdende de intergemeentelijke samenwerking, van het gemeentedecreet van 15 juli 2005 en van het provinciedecreet van 9 december 2005
Datum staatsblad: 29/12/2006
- 12/01/2006 - Wet tot wijziging van de **nieuwe gemeentewet**
Datum staatsblad: 31/01/2007
- 19/01/2007 - Ministerieel besluit tot bepaling van het percentage van de anciënniteitsontwikkeling voor de wijziging in 2006 van de subsidie voor de **centra voor kinderopvang en gezinsondersteuning**
Datum staatsblad: 12/02/2007

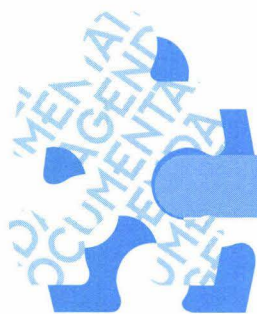
Welzijn en Sociaal-cultureel werk

Budgetplanner - De nieuwe armoede komt steeds meer voor. Eén van de oorzaken ligt bij het niet tijdig de tering naar de nering te kunnen zetten.
www.ocmw.antwerpen.be/budgetplanner/inleiding.htm

Childcare Stories, Ouders over opvoeden, werk & kinderopvang - Deze dvd is een coproductie met Europese partners en brengt het verhaal van 17 ouders uit verschillende Europese lidstaten. Voor deze dvd heeft de Vlaamse initiatiefnemer een dubbele handleiding opgesteld: één voor het gebruik met ouders en één voor het gebruik met medewerkers. De dvd kan besteld worden, de handleidingen zijn te downloaden: vbjk.be/dvdchildcaresstories.htm

De online adressengids 'Sociaal-Cultureel Werk(t)! - Adressengids 2007' bevat de contactgegevens van alle erkende organisaties uit de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. De publicatie kan gratis gedownload worden.
www.socius.be/?action=artikel_detail&artikel=362&thema=19

Het sociaal-cultureel volwassenenwerk op het web - Als je daar wat meer wil over weten dan vind je heel wat info in "Gegevens 05". Het is de vijfde publicatie in een reeks met cijfers en feiten die een kijk bieden op de sector van, en de participatie aan, het sociaal-cultureel volwassenenwerk. De publicatie bevat drie bijdragen en kan gratis gedownload worden.
www.socius.be/?action=artikel_detail&artikel=361&thema=19



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Bericht voor wie een aankondiging wil plaatsen in de rubriek 'Agenda en Documentatie'

Steeds vaker bereiken interessante aankondigen onze redactie te laat om nog opgenomen te worden in de rubriek 'Agenda en documentatie'. Hieronder vindt u een overzicht van de data waarop aankondigingen onze redactie uiterlijk moeten bereiken.

Uiterste inleveringsdatum voor:

juni-nummer 2007 = 20 mei 2007

september-nummer 2007 = 20 augustus 2007

december-nummer 2007 = 20 november 2007

maart-nummer 2008 = 20 februari 2007

Mediadriedaagse over film- en gamegeweld

Op **18, 19 en 20 april 2007** organiseert het Expertisecentrum Maatschappelijke Veiligheid samen met het kunstencentrum Buda Kortrijk en Victoria DeLuxe, een mediadriedaagse met als titel 'Game over. Over film- en gamegeweld, angst en onzekerheid'. Het project stelt zich als doel dialoog en debat over geweld in films en games, over angst en onveiligheid, op gang te trekken tussen jongeren, gamers, liefhebbers van nouvelle violence, jongerenbegeleiders, jeugd- en vormingswerkers, sociaal assistenten, opvoeders, psychologen, leerkrachten en leerkrachten in opleiding, ouderverenigingen, communicatiespecialisten en zelfs cultuurfilosofen.

Alle info over het project is te vinden op:

<http://gameovergames.skynetblogs.be>.

Kindgerichte planning van publieke ruimte

Kind en Samenleving organiseert op **26 april** (Leuven) en **27 april** (Brugge) twee studievoormiddagen naar aanleiding van de publicatie van een nieuw boek 'Kindgerichte planning van publieke ruimte'. Publieke ruimte kan rekening houden met kinderen en hun speelsheid. Planners en uitvoerders kunnen die kindgerichtheid integreren in de structuren van groen, waterafvoer, voetpaden en wegen en woningen. Om u op ideetjes te brengen publiceert Kind en Samenleving een handboek en organiseert het twee studievoormiddagen over dit onderwerp. Ontwerpers uit binnen- en buitenland stellen cases voor waaronder: Atelier Dreiseitl (waterplanning), DUS architecten (hoogbouw), Technum en Fris in het Landschap (woonuitbreiding). Praktisch: de studiedagen vinden plaats op donderdag 26 april (Leuven) en vrijdag 27 april (Brugge), telkens vanaf 9u30. Deelnemers aan de studiedag ontvangen het gelijknamige handboek van ruim 200 pagina's (met talloze kleuren-illustraties). U kan het boek ook apart bestellen (65 euro excl. verzendingskosten) bij Kind en Samenleving. Meer info (programma en inschrijvingsmodaliteiten) vindt u op de website van Kind en Samenleving www.k-s.be of rechtstreeks bij Pablo Van Schel, T 02 272 07 51.

Intercultureel samenleven

Op vrijdag **27 april 2007** richt Samenlevingsopbouw Gent vzw een trefdag rond intercultureel samenleven. Samenlevingsopbouw Gent

wil een maatschappelijke bijdrage leveren met betrekking tot de competentieopbouw rond dit thema. Samenlevingsopbouw Gent vzw heeft een methodiekentekst samengesteld waarin de aanpak voor het werken aan intercultureel samenleven gebundeld werd. In de tekst wordt teruggeblikt op vier jaar werken aan intercultureelsamenleven.

De trefdag gaat door van 9u tot 14u in het Geuzenhuis Kantienberg 9 te Gent. Voor verdere informatie kan u steeds contact opnemen met Dominique Martenstiel. 09 259 91 22 of via mail Frank.vandepitte@samenvlevingsopbouw.be

Gedeelde pedagogische verantwoordelijkheid?

Op **11 mei 2007** organiseert, in het Hof van Liere te Antwerpen en naar aanleiding van de Internationale Dag van het Gezin (15 mei), het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen en de universiteiten van Antwerpen en Maastricht een conferentie rond de opvoedingsgeloofte in het licht van de rechten van de mens en de rechten van het kind. Tussenkomen in opvoeding en gezinnen heeft een negatieve betekenis gekregen. We bemoeien ons liever niet (meer) met opvoeding omdat we ons niet (meer) willen bemoeien met gezinnen. De 'jeugdbescherming' is in wezen nog steeds reactief en lijkt nauwelijks aangeraakt door wetenschappelijke inzichten over structurele preventie. De ouder-kindrelatie als opvoedende relatie vormgeven en verantwoorden is niet evident. Kunnen we wel algemene en veralgemeenbare principes formuleren aan de hand waarvan de ouder-kindrelatie zich als pedagogisch verantwoord kan laten meten? Is een kader denkbaar van waaruit al wie betrokken is bij de ouder-kindrelatie, zowel ondersteund als 'geresponsabiliseerd' kan worden?

Meer informatie, inschrijvingsmodaliteiten en andere praktische informatie vindt u binnenkort op www.hig.be

Voor altijd: een speelse gespreksmethode over verlies en rouw

Het Centrum Informatieve Spelen vzw (C.I.S.) ontwikkelde op vraag van en in samenwerking met Panal vzw -en met de financiële steun van de Provincie Vlaams-Brabant- het informatief begeleidingsspel 'Voor altijd'. 'Voor altijd' laat 10 tot 30 jongeren vanaf 13 jaar of volwassenen op een speelse manier van gedachten wisselen over het rouwproces. Zonder daadwerkelijk met een overlijden geconfronteerd te worden, krijgen de spelers de kans om over verdriet, verlies en rouw na te denken en te praten. De kern van 'Voor altijd' bestaat uit 2 tot 4 filmpjes, gespeeld door de acteurs van het improvisatietheater Inspinazie. Elk filmpje, waarin humor en ernst op een evenwichtige wijze verweven zijn, snijdt een thema over verlies en rouw aan en wordt op een speelse manier besproken. Elke gedachteswisseling wordt besloten met het formuleren van een concreet bruikbare tip. Het spel duurt 100 minuten en kan op vraag uitgebreid worden.

Voor meer informatie kan u terecht bij: C.I.S. op het nummer 016/22 25 17 of op www.spelinfo.be.

Lief en Leed 2

Lief en Leed, de jaarlijkse uitgave van Sensoa over seks en relaties, is recent verschenen. Zorgt het internet voor een nieuwe dimensie in onze seksualiteitsbeleving? Zetten we hem nog steeds op na 20 jaar aidspreventie in Vlaanderen? Is de coming-in van jonge holebi's wollig en roze? Zijn meisjes en vrouwen die zich vulgair en hoerig gedragen een toonbeeld van emancipatie, of net niet? De tweede editie van Lief en Leed voorziet nieuwe tendensen, data en theorieën op het terrein van seks en relaties opnieuw van duiding en commentaar.

De publicatie telt 160 pagina's en kost 20 euro.

Meer info: www.sensoa.be

Vernieuwde website OSBJ

Sinds maart 2007 is de vernieuwde website van de Ondersteuningsstructuur Bijzondere Jeugdzorg online! Deze site richt zich in eerste plaats naar medewerkers van de Bijzondere Jeugdzorg. Daarnaast vinden ook medewerkers uit andere sectoren, studenten en leerkrachten of advocaten heel wat nuttige informatie over de sector Bijzondere Jeugdzorg. Je vindt er o.a. informatie over:

- De werking en het aanbod van de sector Bijzondere Jeugdzorg.
- Informatie en achtergronden bij verschillende werkdomeinen waarop de OSBJ actief is.
- Een lijst met veel gestelde vragen en antwoorden omtrent heel wat juridische thema's binnen de praktijk van de Bijzondere Jeugdzorg.
- Een link naar adressen en websites van verwijzers en voorzieningen binnen de Bijzondere jeugdzorg. Daarnaast is er ook een overzicht van de werking en adressen van diensten Herstelrechtelijke en Constructieve Afhandelingen en van vernieuwende initiatieven binnen de Bijzondere Jeugdzorg.
- enz.

BOEKEN

Het effect van alternatieve gerechtelijke maatregelen

WILLEMSSEN, J. DECLERCQ, F. & M. DAUTZENBERG
Maklu-Uitgevers, 2006, 221 blz., 26 euro

Straffen – en zeker alleen maar straffen – helpt niet. Zijn er betere middelen om het doel – met name dat het te bestraffen gedrag vermindert of liefst zelfs verdwijnt – te bereiken? Sinds een tiental jaar worden vanuit de Federale Overheidsdienst Justitie een aantal nationale projecten gefinancierd die in plaats van de klassieke straf een vorming aanbieden, en dit voor verschillende overtredingen. Het succes van deze aanpak blijkt uit het groeiend aantal doorverwijzingen. Maar dit succes mag ons niet beletten de vraag te stellen of dit alternatief ook effectief werkt. Dit is meteen de kern van dit boek. Vier nationale projecten in Vlaanderen worden onderzocht: Driver Improvement (BIVV), Slachtoffer-in-Beeld, Dader In-Zicht en de Leerprojecten voor Daders van Seksueel Geweld. Na een inleiding inzake de historische, maatschappelijke en juridische context van Alternatieve Gerechtelijke Maatregelen worden deze projecten gesitueerd als alternatieve afhandelingwijze van strafzaken. Vervolgens wordt de relevante internationale literatuur besproken, met de klemtoon op onderzoeken die in dit verband in België reeds zijn gevoerd. Ten slotte wordt op basis van een empirisch onderzoek nagegaan in hoeverre de Nationale Projecten hun doelstellingen bereiken. De conclusies van dit onderzoek worden vertaald naar een aantal aanbevelingen voor zowel het beleid als het praktijkveld.

Babybom. Draagvlak van de intergenerationale solidariteit

THIJSSSEN, P. & T. DE PAUW

Acco, Leuven/Voorburg, 2006, 28.50 euro

De vergrijzing en ontgroening vormen een explosieve context voor de intergenerationale solidariteit. In een systeem waarbij de pensioenen en de gezondheidszorg worden betaald met bijdragen van de beroepsactieven, stelt het behoud van intergenerationale solidariteit de politiek voor niet-geringe uitdagingen. Beleidswetenschappers en beleidsmakers besteden dan ook veel aandacht aan de institutionele ingrepen die zich opdringen om het systeem betaalbaar te houden. Bij de implementatie van die ingrepen streeft

men uiteraard naar geleidelijkheid omdat al te bruske maatregelen een grote weerstand oproepen bij de bevolking. Door die sluipende besluitvorming dreigen de babyboomers evenwel groten-deels de dans te ontspringen. Het ziet er immers naar uit dat deze generatie, die alvast qua levensverwachting sterk afwijkt van haar voorgangers, nog zal genieten van een sociale zekerheid die in essentie op de leest geschoeit was van de vooroorlogse generaties. De intergenerationale solidariteit lijkt dus behoorlijk op de proef te worden gesteld. In deze uitgave, die gericht is op een breed publiek, verkennen we de contouren van deze intergenerationale solidariteit.

Jongeren met leer- of gedragsproblemen. Naar een school met zorg

GHESQUIÈRE P. & H. GRIETENS (red.)

Acco, Leuven/Voorburg, 2006, 22 euro.

Leer- en gedragsproblemen worden nog steeds onvoldoende herkend en erkend in het secundair onderwijs. Meer bepaald gaat het om problemen en stoornissen van jongeren met een gemiddeld-of zelfs bovengemiddeld- IQ, maar die toch om een of andere reden 'uitvallen' op school, bijvoorbeeld omdat zij lijden aan dyslexie, dyscalculie, AD(H)D, enz.

Met dit boek willen de auteurs alle onderwijsbetrokkenen informeren over en sensibiliseren voor een zorgzame aanpak van leer- en gedragsproblemen in het secundair onderwijs. Hoe kunnen we concreet en tijdig deze problemen op school onderkennen en er op een verantwoorde manier mee omgaan? Elementen van antwoord worden aangereikt door onderzoekers die de actuele wetenschappelijke inzichten op dat terrein vertalen naar het onderwijsveld. Mede vanuit deze inzichten schetsen beleidsverantwoordelijken enkele recente initiatieven op het niveau van het school- en onderwijsbeleid. Ten slotte worden ook vanuit de hulpverlening concrete handvatten aangereikt om aan de grotere zorgvraag van deze leerlingen tegemoet te komen.

Leer-kracht Veer-kracht; een reflectieboek. Stapstenen voor het begeleiden van jongeren met gedragsproblemen

Brussel, Vlor-KBS, 2006.

De Vlaamse Onderwijsraad en de Koning Boudewijnstichting hebben zopas Leer-kracht Veer-kracht, een reflectieboek uitgebracht. Met het boek willen zij alle onderwijzers die zich inzetten voor leerlingen met ernstige gedrags- en emotionele problemen, instrumenten in handen geven om de onderwijskansen van deze jongeren te versterken.

Leer-kracht Veer-kracht bundelt achtergrondinformatie en modellen van deskundigen, getuigenissen, praktijkoefeningen, discussieschema's en vragen die aanzetten tot debat. Het materiaal is praktijkgericht en kan schoolteams en ondersteunende diensten helpen om deze jongeren zo goed mogelijk te begeleiden en daarover van gedachten te wisselen. Vandaar de ondertitel "Een reflectieboek". Veel modellen en discussieschema's staan daarom als printvriendelijke documenten op een aparte cd-rom bij het boek, zodat ze makkelijk bruikbaar zijn voor teamoverleg.

Het boek is het eindproduct van het ondersteuningsproject Borg de Zorg dat de Vlor en de KBS vorig schooljaar samen organiseerden. Het is geschreven vanuit het buitengewoon secundair onderwijs, maar de grote nadruk op praktische en pedagogische bruikbaarheid maakt het zeker nuttig voor andere scholen die probleemgedrag van leerlingen geïntegreerd en doordacht willen aanpakken.

Het boek is niet te koop maar wordt gratis verspreid onder alle buso-scholen, CLB's, begeleidingsdiensten en andere organisaties in de sector. Om dit materiaal zo toegankelijk mogelijk te maken, kan iedereen de digitale versie van het boek en de aparte documenten vrij downloaden van de Vlor-site:

www.vlor.be/leerkrachtveerkracht.

Inclusief denken en handelen in het onderwijs

BERGKAMP, J., VAN DER BRUGGEN, B. e.a.

Antwerpen/Apeldoorn, Garant, 2005, 10.90 euro.

Inclusief Onderwijs is een ideaal. Een mooi ideaal. Het is de erkenning van de vanzelfsprekendheid dat alle mensen allemaal anders zijn. Vele onderwijzers zijn hevig geïnspireerd om in hun school of klas onderwijs te geven aan alle kinderen. Verschillen in kinderen - en die zijn zowel uiterlijk als innerlijk normaal gesproken erg groot - vormen geen reden om hen te verdelen in aparte

groepen of scholen. Een auteur noemt het de 'maakbare droom van meedoen en mee laten doen'.

Is het een droom? In Nederlandse en Vlaamse onderwijskringen begint inclusief denken en handelen steeds meer aan haalbaarheidswaarde te winnen. Dat we het allemaal willen is nauwelijks nog een punt van discussie. Maar hoe? Allerlei vormen van 'nieuw leren' worden beproefd. Nieuwe schoolconcepten verschijnen als een kleurige regenboog aan het firmament. Het is inderdaad hoopgevend dat 'het onderwijs' haast begint te maken van 'de school voor iedereen'. Het is de maatschappelijke werkelijkheid die ons hiertoe uitdaagt. Vanzelfsprekend doen leraren dat met een professionaliteitsopvatting die met beide benen in de werkelijkheid staat.

De leraar als coach

DE BOOM, W., CORSTANJE, P., DIJKSTRA, K. e.a.
Antwerpen/Apeldoorn, Garant, 2005, 16.90 euro.

Het thema van dit boek roept vragen op als: Wat wil men met die coachende rol bereiken? Hogere prestaties? Meer welbevinden? Preventie van uitval? Een betere zorg voor leerlingen? Willen alle kinderen wel gecoacht worden? Vervangt coachen het instructie geven? Wil de leerling continu op zijn actieve leerhouding en verantwoordelijkheid worden aangesproken? Welke leeromgeving is dan nodig?

Allemaal vragen die in het eerste hoofdstuk van dit boek aan bod komen. Er worden ook fundamentele vragen gesteld: Wat is uiteindelijk de relevantie van dit 'nieuwe leren' - ofwel 'sociaal constructivisme' - en heeft de onderwijswetenschap het nieuwe leren al wel wetenschappelijk onderbouwd met recente inzichten in leerprocessen?

In dit boek wordt een grote variëteit van werkwijzen en (praktijk) concepten in het brede veld van het Nederlandse (speciaal) onderwijs gepresenteerd. Daaruit blijkt dat men naarstig op zoek is een goede verbinding te maken tussen 'oud' en 'nieuw'. Het is een uitgave geworden waarin praktijkmensen gids willen zijn voor vernieuwende maar vooral verantwoorde onderwijsverbeteringen in het voortgezet onderwijs.

Positief opvoeden. Inclusief de ontwikkeling van baby tot adolescent. DEVOLDER, J.

Antwerpen/Apeldoorn, Garant, 2005, 12.50 euro.

Kinderen maken het meest kans om uit te groeien tot gelukkige, weerbare en sociale volwassenen indien hun omgeving vertrouwen schenkt en binnen een welbepaald kader investeert in hun mogelijkheden. Vanuit deze vaststelling brengt dit boek dus een positief verhaal, zonder naïef te zijn. 'Positief opvoeden' bevat voor ouders, leerkrachten en (student-)begeleiders de unieke combinatie van praktische opvoedingstips en een overzicht van de ontwikkelingsfasen van baby tot en met adolescent. Het ontwikkelingsoverzicht gidst de lezer langs het fascinerende traject dat een kind aflegt om te evolueren van baby tot jongvolwassene. Elke leeftijd gaat gepaard met uitdagingen en groeikansen. Aan het einde van elke fase geeft de auteur bovendien waardevolle tips mee.

Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning.

VLAAMSE ONDERWIJSRAAD

Antwerpen/Apeldoorn, Garant, 2005, 25.90 euro.

Dit boek is de neerslag van een probleemverkenning die de Vlaamse Onderwijsraad heeft gehouden in de loop van 2004. Ze werd voorbereid door een denkgroep, aangevuld met academici en ervaringsdeskundigen. Naast een gemeenschappelijke platformtekst bevat het boek dan ook een aantal bijdragen van de deskundigen. Scholen verschillen sterk van elkaar, ook in hun vermogen om zelf beleid te voeren. De overtuiging groeit dat alle scholen hun beleidsvoerend vermogen verder moeten ontwikkelen, zodat zij kunnen omgaan met een grotere autonomie, met een turbulente schoolomgeving en met de toenemende vraag naar verantwoording. Academici en praktijkdeskundigen wisselden inzichten en ervaringen uit over het beleidsvoerend vermogen van scholen. Wat houdt het concreet in? Welk doel moet het dienen? Hebben scholen beleidsvoerend vermogen echt nodig? Waarom slagen sommige scholen er beter in om goede beleidskeuzes te maken en uit te voeren, terwijl andere teruggrijpen naar regels en procedures?

Deze probleemverkenning achterhaalt wat de ontwikkeling van beleidsvoerend vermogen van scholen stimuleert of net afremt. Welke rol spelen interne aspecten zoals schoolleiding en -bestuur, communicatie, participatie, kwaliteitszorg of deskundigheidsbevordering? En welke invloed hebben externe factoren zoals het overheidsbeleid en de controle, de opleiding en ondersteuning van schoolteams, het personeelsbeleid en de netwerking tussen scholen op de ontwikkeling van beleidsvoerend vermogen?

Armoede en sociale uitsluiting, jaarboek 2006.

VRANKEN, J., DE BOYSER, K. en DIERCKX, D. (red.)
Leuven, Acco, 2006, 34 euro.

De 15^{de} editie van het jaarboek Armoede en sociale uitsluiting opent met een uitgebreid overzicht van de recentste statistieken, resultaten van wetenschappelijk onderzoek en beleidsontwikkelingen over armoede en sociale uitsluiting anno 2006.

Daarboven geeft een jubileumeditie aanleiding om de rijkdom aan verzamelde informatie te exploreren en een balans op te maken. Samen met experts op het vlak van arbeid, onderwijs, huisvesting, inkomen (songelijkheid) en gezondheid worden de opmerkelijkste evoluties in de feiten en het beleid bekeken. De publicatie haalt enkele oude en nieuwe pijnpunten aan die vandaag onbeantwoord zijn en formuleert uitdagingen voor het beleid.

Het laatste deel biedt ruimte om dieper in te gaan op een aantal materies, die omwille van hun inhoud of 'herkomst' internationaal gekleurd zijn, met onder meer bijdragen over kinderen in armoede, armoede bij allochtonen en de evolutie in het Europese armoedebeleid.

Jongeren in cijfers en letters

VETTENBURG, N., ELCHARDUS, M. & WALGRAVE, L. (red.)
LannooCampus, Leuven, 262 blz., 24.95 euro.

Dit boek belicht de jeugd van tegenwoordig vanuit verschillende perspectieven en is gebaseerd op een bevraging van een representatieve groep van 2503 jongeren. De eerste afname van de JOP-monitor die hier wordt gerapporteerd, geeft brede informatie over de leefomstandigheden, de leefwereld en de gedragingen van jongeren tussen 14 en 25 jaar. Thema's die aan bod komen zijn: jongeren en hun gezinssituatie, gezinsrelaties, school en schoolbeleving, werk, mobiliteit, vriendschap en relaties, welbevinden, participatie aan het verenigingsleven, politiek, ethnocentrisme en delinquentie. Het boek biedt een schat aan informatie voor al wie bij jongeren betrokken is en is bijgevolg onontbeerlijk voor praktijkwerkers, jeugdonderzoekers en beleidsmedewerkers.

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

Herstelgericht groepsoverleg (hergo). Een methodiek binnen verschillende contexten Hergo binnen een justitiële context - <i>L. Balcaen & H. Geudens</i> Hergo op school - <i>E. Neven</i>	p. 3
Omzien in verwondering. Interview met Bea Vandewiele <i>D. Burssens & N. Vettenburg</i>	p. 8
Kansarme ouders, CLB en school 'klappen' met elkaar 5 jaar projectervaring communicatie tussen 3 partijen in Leuven <i>L. Maesmans</i>	p. 13
DORP inZICHT: leefbaarheid op het platteland Bewoners slaan de handen in elkaar <i>L. Jonckheere & L. Windey</i>	p. 18
Katern Sociale cohesie in een interculturele context <i>T. Deboscher</i>	p. 20
Anderstalige minderjarige nieuwkomers in het onthaalbureau Onthaal van nieuwkomers: een verhaal van alle tijden? <i>G. Van Neste</i>	p. 23
Bemiddelen in het LOP. De praktijk <i>G. Thys</i>	p. 26
Time-out. Een meerwaarde voor de school!? <i>F. Martens</i>	p. 30
Gebruik van portfolio in groep Intro vzw <i>W. Vanhoutte</i>	p. 34
Webwijs Thema's <i>J. Tallon</i>	p. 37
Agenda en documentatie <i>E. Verduyckt</i>	p. 40