

3000 LEUVEN 1

Verschijnt 4x per jaar,
jaargang 18, nummer 2, juni 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

DE PARTICIPATIEPARADOX OP SCHOOL

Nieuwe vormen van controle over de tijd en ruimte van kinderen en jongeren?

Kinderen en jongeren worden in steeds grotere mate beschouwd als autonome actoren in diverse publieke ruimtes. Ze worden gezien als actieve en competente betekenisverleners: dragers van rechten in beslissingsprocessen in diverse gebieden van de samenleving. Vorig jaar verschenen in Welwijs twee artikels over participatie van kinderen en jongeren. In Welwijs 17 (2) schreef Chico Detrez als voormalig coördinator van het Steunpunt Leerlingenparticipatie over participatieve communicatiestijlen in de school- en klaspraktijk. Een kwaliteitsvolle en zorgzame communicatie tussen school en kansarme leerlingen en ouders, ingebed in een participatieve school- en klaspraktijk, wordt door hem gezien als een wapen tegen sociale uitsluiting. In Welwijs 17 (3) hadden Marianne Huybrechts en Jan Van Gils van het onderzoekscentrum Kind en Samenleving het over kinderparticipatie in het gemeentelijk beleid, met aandacht voor het systematisch opkomen voor de belangen van kinderen en voor de manier waarop kinderen kunnen wegen op beleidsbeslissingen. Participatie is wat ze in het Engels een "buzzword" noemen, een modewoord of een toverwoord. Participatie kan gezien worden als een ambigu begrip vol contradicties dat overwegend methodisch technisch wordt ingevuld, los van zijn historische en politieke context. Ligt de focus op het aanleren van tips en vaardigheden op het vlak van een participatieve communicatiestijl of op het aanpakken van structurele uitsluitingsmechanismen die aan de basis van kansarmoede liggen? Ligt de focus op de rechtstreekse inbreng van kinderen bij beslissingen op het lokale beleidsniveau of wordt gezocht naar een participatiebenadering die recht doet aan de dynamiek van het samenleven in de gemeente of ruimer de gemeenschap? In z'n ruimste betekenis is participatie onderdeel van een bredere discussie over democratie. Participatie is verbonden met de discussie over de kwaliteit van sociale verhoudingen op school en in de samenleving.

Participatiemogelijkheden van kinderen en jongeren op school

In deze bijdrage¹ bespreken we de relaties tussen volwassenen en kinderen op school, gebaseerd op een (participatief) onderzoek in Vlaanderen (Verschelden, 2002)² waarin nagegaan werd hoe kinderen en jongeren hun tijd en ruimte op school ervaren en op welke manier zij hun relaties met leerkrachten beleven. In het algemeen kunnen we ervan uitgaan dat ons huidig onderwijssysteem op macroniveau weinig ruimte laat voor de benaderingen van kinderen en jongeren als competente sociale actoren. Een analyse van de onderzoeksbevindingen op het microniveau laat zien dat, hoewel de interacties tussen kinderen en volwassenen voornamelijk gevat worden in termen van een disciplinerende benadering in een door volwassenen bepaalde omgeving, kinderen en jongeren zelf ook gezien worden als actoren die deze machtsrelaties mee beïnvloeden. Het onderzoek laat participatiemogelijkheden van kinderen en jongeren op school zien, bijv. via de leerlingenraden, in de ontwikkeling van een rechtspositie van jongeren op school, of in het werken met vertrouwensleerlingen. Deze initiatieven worden in toenemende mate verbonden met normen en waarden als autonomie, zelfbeschikking en 'een eigen cultuur'.

Participatie-initiatieven beweren gericht te zijn op empowerment van kinderen en jongeren door hen te emanciperen van dominante machtsrelaties, waarmee ook de bevrijding van kinderen en jongeren van onderdrukkende praktijken en beleid wordt bedoeld. Op het eerste zicht zijn deze participatieve ontwikkelingen in scholen waardevol: ze kunnen gezien worden

als een stap vooruit gezien zij kinderen en jongeren als competente sociale actoren beschouwen. Zij trachten een cultuur van luisteren naar kinderen en jongeren te ontwikkelen, en trachten tevens machtsrelaties tussen kinderen en volwassenen te egaliseren. Hoewel, een kritische reflectie op hoe deze ontwikkelingen vertaald worden naar de praktijk laat een ander beeld zien. Paradoxaal genoeg leiden de pleidooien voor meer participatie en autonomie van kinderen tot een verhoogde gevoeligheid voor het kind zijn. De pleidooien gaan immers hand in hand met meer controle en toezicht over kinderen en jongeren, met mogelijk meer conflicten tussen kinderen en volwassenen en met meer discipline-interventies. Deze benadering kan uiteindelijk specifieke groepen van kinderen en ouders uitsluiten (zie ook Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006). In deze bijdrage analyseren we de beweegredenen voor participatie van kinderen en jongeren op school. We gaan na of en hoe deze processen betekenisvol kunnen zijn voor praktijkwerkers, beleidsmakers, en ook voor de kinderen en jongeren zelf.

Het onderwijs historisch: een tweevoudige scheiding

Om de betekenis van onderwijs en de relaties tussen jongeren en volwassenen op school te begrijpen, analyseren we deze kort in hun maatschappelijke en historische context. Op het einde van de negentiende eeuw, begin twintigste eeuw ontstonden in de meeste Europese landen de eerste kindervetenen: het verbod op kinderarbeid, de introductie van de algemene leer-

plicht en de wet op de kindbescherming. De wetgeving op de algemene leerplicht was de uitdrukking van een door elites gedragen pedagogisch compromis over de taak van de school om tot een oplossing te komen voor de toenmalige 'sociale kwestie'. Door ouders te verplichten hun kinderen naar school te sturen konden de onwenselijk geachte invloeden van kindarbeid vermeden worden, en kon de niet adequaat geachte opvoeding in arbeidersgezinnen gecorrigeerd worden. De school en de pedagogische initiatieven die in het verlengde van de school ontstonden werden aldus gericht op zowel de *disciplineren* van lagere sociale groepen tot tegemoetkoming aan het dominante burgerlijke opvoedingsmodel, als op de *emancipatie* van deze lagere klassen via kennisoverdracht en culturele verheffing. Arbeidsverbod voor kinderen en een betere scholing werden gezien als een strategie bij uitstek om de sociale ongelijkheden op te heffen. Als sluitstuk van deze strategie werd de kindbescherming ingevoerd, omdat via de kindbescherming de naleving van zowel het arbeidsverbod als de leerplicht gecontroleerd kon worden.

De school wordt de motor in een tweevoudige scheiding: de scheiding van de jeugdige leefwereld en de leefwereld van volwassenen én de scheiding tussen de private sfeer van het gezin en de publieke sfeer van pedagogische voorzieningen (Bouverne-De Bie & Verschelden, 2004). Hierbij zien we dat de pedagogische voorzieningen worden ontwikkeld buiten de ouders om, hoewel ouders gezien worden als eerste en enige verantwoordelijken voor de persoonlijke ontwikkeling van hun kinderen. Doorheen deze tweevoudige scheiding verschijnt een geprivatiseerd beeld van de jeugdperiode: de sociale wereld en het dagelijks leven van kinderen wordt opgesloten in de private context - het gezin, het huishouden, de familie - en andere georganiseerde en gesuperviseerde settings, zoals de school en vrijetijdsvoorzieningen (James, Jenks & Prout, 1998). Deze tweevoudige scheiding verwijst ook naar de pedagogisering van de leefwereld van kinderen: het sociale leven van kinderen wordt in toenemende mate in pedagogische zin gestructureerd en de school is de drijvende kracht in deze pedagogisering (Depaepe, 1998; Depaepe & Steverlynck, 1996; Simon & Van Damme, 1989). De school en het gezin, als de twee belangrijkste hoekstenen van die pedagogisering, worden geleidelijk aan aangevuld met een breed scala aan pedagogische instituties, zoals jeugdclubs en kinderopvangvoorzieningen. Zeiher wijst erop dat de disciplineren van kinderen in ruimte en tijd een expliciete pedagogische doelstelling was tot het midden van de 20^{ste} eeuw en daarna (Zeiher, 2001). Verder werd de aparte jeugdperiode, oorspronkelijk voorbehouden voor de middenklasse, uiteindelijk ook toegankelijk voor alle kinderen, met het oog op het vrijwaren van hun persoonlijke, sociale en culturele ontplooiingskansen (Depaepe, 1998). De pedagogisering beïnvloedt de sociale, culturele en economische positie van kinderen: omdat kinderen en jongeren langer naar school gaan, blijven ze ook langer economisch afhankelijk van hun ouders. Het onderwijs kan daarom gezien worden als de verbanning van kinderen uit het 'echte leven' (Mayall, 2002). Tegelijk worden kinderen en jongeren echter gezien als een belangrijke groep consumenten. De constructie van

de 'beschermende' jeugdperiode, gericht op de persoonlijke ontwikkeling van kinderen en op het vrijwaren van de gedeelde ervaring van het 'kind zijn', laat ook toe dat kinderen en jongeren meer sociale en culturele autonomie verwerven. Deze autonomie biedt kinderen en jongeren participatiemogelijkheden, doch overwegend op het terrein van de vrije tijd, en niet op politiek of economisch gebied (Bouverne-De Bie & Coussée, 2003).

Het einde van de jaren zestig bracht radicale veranderingen in de pedagogische theorievorming en praktijken. De brede democratiseringsbeweging veranderde de tweevoudige scheiding. De belangrijkste karakteristiek was de 'onderhandelingscultuur', waarin kinderen en jongeren aangesproken werden om als onafhankelijke en vrije individuen keuzes te maken, bijv. de keuze voor een school of studierichting. Prioriteit werd de zelfcontrole van kinderen en jongeren over hun tijd en ruimte (Zeiher, 2001). Deze ontwikkelingen illustreren dat het leven en gedrag van kinderen en jongeren minder ingeperkt wordt door bevelen en dat beslissingen meer en meer genomen worden in overleg en onderhandeling. In het gezin bijv. worden deze veranderingen in relaties tussen kinderen en volwassenen gekarakteriseerd als een verschuiving van een 'bevels-' naar 'onderhandelingshuishouding' (de Swaan, 1982). De hiërarchische verschillen tussen kinderen en volwassenen worden gereduceerd en kinderen zijn vrij om hun stem te laten horen in het gezin. Hoewel kinderen dezelfde keuzevrijheid hebben, hebben ze niet altijd gelijke mogelijkheden om te kiezen, afhankelijk van onderscheiden maatschappelijke posities.

In relatie tot de school vergroot de participatie van ouders; in eerste instantie was er immers geen aandacht voor de participatie van kinderen en jongeren. Ook in deze participatiebeweging bleef echter de externe, door maatschappelijke overwegingen bepaalde, finaliteit van de school overwegen. Ook ouders bijv. laten zich, vanuit hun bekommernis om de toekomstmogelijkheden van hun kinderen, vaak sterk inspireren door 'marktgerichte' overwegingen bij de keuze van het onderwijs, of bij de ondersteuning van de studiekeuze van hun kinderen (Bouverne-De Bie & Verschelden, 2004). Een gelijkaardige vaststelling kan gemaakt worden voor jeugdigen: in ons onderzoek omschrijven kinderen en jongeren de school als 'vaak saai', maar 'belangrijk voor later'. De rationaliteit van het diplomabelang is, ook voor kinderen en jongeren zelf, vaak het belangrijkste motief om naar school te gaan. Dit maakt dat leren in aansluiting met de eigen interesse als minder belangrijk wordt gezien, ten opzichte van de marktwaarde van een diploma. Dus de met de wetgeving op de algemene leerplicht ingezette tweevoudige scheiding in het onderwijs wordt niet opgeheven. Integendeel, 'kind zijn' of 'jong zijn' betekent vooral en meer en meer 'student zijn'.

In deze periode onderscheiden we ook meerdere initiatieven van leerlingenparticipatie op school. Sinds 1999 bijv. regelt het decreet op leerlingenparticipatie in Vlaanderen de modaliteiten voor leerlingenparticipatie. Onderzoek naar het welbevinden van leerlingen op school geeft aan dat leerlingen zelf meer betrokken willen worden bij het schoolleven (Engels e.a., 2004). Tegelijk geeft onderzoek ook aan dat de

betrokkenheid van leerlingen op school en bij het klasgebeuren vaak beperkt wordt tot een paar leerlingen, dat de kanalen om te participeren (zoals bijv. leerlingengraden) door leerlingen zelf gezien worden als een elitegroep waarin ze zichzelf niet herkennen en dat vaak niets gedaan wordt met de stem van de leerlingen (De Winter, 1995; De Groof, Elchardus & Stevens, 2001; Hazekamp, 2001). M.a.w., de betrokkenheid van leerlingen is nog geen garantie dat hun stem ook echt gehoord wordt. Deze discussie laat zien dat een zgn. 'democratische opvoeding' met overleg en participatie in westerse beelden over onderwijs de norm wordt (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006). Hoewel de relaties tussen gezin en pedagogische voorzieningen minder gebonden zijn aan regels die resultaten voorschrijven, blijft het onderwijs toch in hoge mate gereguleerd door voorgeschreven processen van onderhandeling tussen diverse betrokkenen, met respect voor de rechten van eenieder (de Swaan, 1982). Dus de bewegingsruimte wordt onderworpen aan een nieuwe beperkende voorwaarde. Deze ontwikkelingen houden nieuwe mogelijkheden in voor de persoonlijke, sociale en culturele ontplooiing van kinderen en jongeren, doch zij houden tegelijk meer verwachtingen in van zelfcontrole: van kinderen en jongeren wordt verwacht en geëist om in deze toegenomen vrijheid verantwoord te handelen. Tegelijkertijd is het autonomie-idee niet universeel: het is een recente en geleidelijke ontwikkeling die niet terug te vinden is in alle segmenten van de samenleving. Dit betekent dat we belangrijke verschillen kunnen onderscheiden in de graad waarin autonomie herkend en gerealiseerd wordt in gezinnen en op school. Dit betekent ook dat we een belangrijk onderscheid zien tussen de realisatie van autonomie in het gezin en de realisatie van autonomie in de ruimere samenleving (Prout, 2000).

(Machts)relaties tussen kinderen en volwassenen op school

Op school zitten kinderen en jongeren samen per leeftijd. Dit maakt contacten mogelijk met andere kinderen van hun eigen leeftijdsgroep. Meer nog, door de organisatie van ons schoolsysteem zijn kinderen en jongeren voor meerdere jaren in het gezelschap van dezelfde leeftijdsgenoten en vrienden. Nochtans worden leeftijdsgroepen, betekenisverleningen en relaties niet alleen gecreëerd op het niveau van instituties, maar ook in alledaagse interacties (Mayall, 2002). In onderzoek kunnen we vanuit een microbenadering deze interacties observeren, en de betekenisverleningssystemen van kinderen en de manier waarop zij hun sociale werelden (re)construeren onderzoeken. Vanuit een macrobenadering is de vaststelling van segregatie, regulering en controle op school een belangrijk onderzoeksthema: hoe gaan kinderen met deze structuren om, in termen van regels, dominante waarden en normen, overwegend opgelegd door volwassenen (Devine, 2004, Wyness, 1999; Zeiher, 2001)? De discussie over de scheiding tussen kind zijn en volwassen zijn (het verbannen van kinderen uit de wereld van volwassenen in scholen) en de scheiding tussen de private sfeer van het gezin en de publieke sfeer

van de school (zoals hierboven aangegeven) laat toe om de positie van kinderen en jongeren in het onderwijs en in sociale structuren te analyseren. Ons eigen empirisch onderzoek naar de betekenis die kinderen verlenen aan de interacties en ondersteuning op school, laat zien dat kinderen tegelijk ook ruimte en tijd creëren binnen deze controlerende structuren om met de impliciete en expliciete normen en regels in de schoolse setting om te gaan, en deze eventueel te doorbreken. Kinderen en jongeren worden dus niet passief beïnvloed door deze structuren, doch zij beïnvloeden deze structuren mee en hebben zelf impact op hun eigen positie op school in het bijzonder en in de samenleving in het algemeen.

In haar onderzoek illustreert Devine bijvoorbeeld hoe kinderen onderhandelen tussen de goedkeuring van volwassenen en van leeftijdsgenoten in het schoolleven, binnen de parallelle werelden van het klasgebeuren en de speelplaats. De auteur onderscheidt op school een formele leeromgeving (zoals bijv. het curriculum, de tijdsindeling op school; ook de *front-region* genoemd) en een minder formele leeromgeving (de relaties tussen kinderen op school in en buiten de klas, op de speelplaats; ook de *back-stage-region* genoemd). De front-region kenmerkt zich door traditionele en hiërarchische relaties tussen kinderen en volwassenen, of tussen leerlingen en leerkrachten, met een hoge graad van volgzaamheid van leerlingen waarbij ze zich conformeren aan de verwachtingen vanuit het curriculum en het toezicht van de leerkracht. Op de speelplaats en andere back-stage-regions van het schoolleven (gangen, toiletten, onder de bank, achter schoolboeken) kunnen kinderen gedrag vertonen wat de leidingpositie van de leerkracht ondermijnt. In deze back-stage-regions worden vriendschappen gevormd, worden gevechten gewonnen en verloren,... M.a.w. kinderen interageren met elkaar, en in deze interacties herwinnen ze autonomie en controle, die afwezig is tijdens het lesgebeuren (Devine, 2002; Devine, 2004).

Een spanning tussen schoolse verwachtingen en het 'jong zijn'

Onze eigen onderzoeksresultaten verwijzen naar een spanning tussen schoolse verwachtingen en het 'jong zijn'. Voor kinderen en jongeren ligt de betekenis van het schoolgebeuren bijna exclusief in de sociale aspecten ervan, vooral dan het contact met leeftijdsgenoten. Tegelijkertijd worden kinderen en jongeren overwegend benaderd als leerlingen op school. Deze vaststelling verwijst naar het breder beeld van de jeugdperiode in termen van 'jong zijn' als 'scholier zijn' en de pedagogisering van de kinderlijke leefwereld.

'Ik ga graag naar school: ik heb daar veel vriendjes en ik zie ze meer als ik op school ben. Mijn vorige school was saai, daar moesten we altijd rekenen' (10-jarig meisje)

'Na de vakantie ben ik blij dat het terug school is, dan kan ik mijn vrienden terug zien' (15-jarige jongen)

Kinderen en jongeren proberen zelf de balans te vinden tussen activiteiten die belangrijk zijn om bij de peergroup te horen enerzijds, en het voldoen aan

schoolse verwachtingen anderzijds. De druk van leeftijdsgenoten kan hoog zijn. Kinderen en jongeren in ons onderzoek geven aan dat ze bij een te grote interesse in de schoolse activiteiten, in de ogen van hun leeftijdsgenoten, gezien worden als 'strever' of 'blokbeest', hetgeen nadelig is voor de populariteit bij leeftijdsgenoten. Interacties tussen kinderen en volwassenen situeren zich dus op het spanningsveld tussen schoolse verwachtingen en het 'jong zijn'.

Een spanning tussen het gezin en de school

De scheiding tussen de private sfeer van het gezin en de publieke sfeer van de school creëert tevens een wederzijdse spanning tussen ouders en de school, meer in het bijzonder tussen ouders en leerkrachten. Eerder onderzoek geeft aan dat leerkrachten op school menen dat ouders (te) veel van de school verwachten voor de opvoeding van hun kinderen. Ouders menen, aldus de leerkrachten, dat de school de opvoeding thuis moet compenseren. Kinderen en jongeren dienen dus niet alleen opgevoed te worden op school, doch de school dient tegelijk ook een antwoord te bieden op alledaagse opvoedingsvragen en -moeilijkheden. In deze spanning zien ouders en leerkrachten elkaar als rivalen. Ouders verwachten dat de school hen gelijk geeft wanneer ze opkomen voor hun kinderen. Leerkrachten hebben het gevoel dat ouders te weinig interesse betonen voor de schoolcarrière van hun kinderen: ouders zijn, in de ogen van leerkrachten, te beschermend t.a.v. hun eigen kinderen en te eisend t.a.v. de leerkrachten. De graad waarin leerkrachten ouders betrekken bij het schoolleven verschilt bijgevolg sterk, afhankelijk van het onderwerp, afhankelijk van de verwachte reacties van de ouders en afhankelijk van de mate waarin kinderen en jongeren zelf hun ouders op de hoogte willen houden. Bovendien kunnen de gedragingen en interacties van kinderen op school in conflict komen met de interacties thuis en in het gezin. Ons onderzoek wijst bijv. op een sterke verbondenheid tussen kinderen en hun familie: de solidariteit tussen gezinsleden is zeer sterk. Dit betekent dat kinderen en jongeren geen interventies van leerkrachten goedkeuren die deze solidariteit tussen gezinsleden in gevaar brengen en die bedreigend zijn voor de relaties met gezinsleden.

Focus op de school als formele leeromgeving

Onderzoek naar de betekenis van het schoolleven benadert de school overwegend als een formele leeromgeving voor individuen. De focus ligt op de creatie van een formele leeromgeving zoals aangegeven wordt in het curriculum (en bijgevolg ook in pedagogische praktijken in scholen). De onderzoeksresultaten in ons onderzoek leren dat er weinig aandacht is voor de school als sociale leeromgeving, hoewel de antwoorden van de kinderen en jongeren deze mogelijkheden benadrukken. Wanneer kinderen en jongeren bijv. over school praten, vermelden ze zelden 'echte' leeraspecten. Kinderen en jongeren benadrukken daarente-

gen hun relaties met leeftijdsgenoten en volwassenen, binnen en buiten het klasgebeuren. Deze verhalen kunnen gevat worden onder de notie 'de vervreemding tussen school en leren'. Verder wijzen de onderzoeksresultaten op een instrumentele benadering van het schoolgebeuren. Kinderen en jongeren beschrijven de school als 'saai, maar op het einde toch wel meevallend, 'beter dan verwacht (vooral tijdens de vakanties)' en 'belangrijk voor later'.

Ons onderzoek geeft aan dat kinderen en jongeren een middenweg trachten te vinden tussen de les volgen en plezier maken. Ze spijbelen bijv. net iets minder dagen als wettelijk toegestaan is. Dit gedrag is een manier om zichzelf te conformeren aan de schoolse voorwaarden, doch tegelijk niet volledig aan deze regels te voldoen. Deze gedragingen kunnen gezien worden als een 'cijfercultuur', of zoals een 15-jarige jongen het verwoordt:

"Je moet op het einde 150 hebben op 300 om er door te zijn, want anders ben je gebuisd. Ik had het eens opgeteld en ik kwam er al, dan heb ik gewoon tijdens dat vak iets anders gedaan" (15-jarige jongen).

De middenweg tussen plezier maken en de les volgen gaat hand in hand met het uithalen van kattenkwaad, zoals – in de bewoording van kinderen en jongeren zelf – 'streken uithalen, babbelen en roddelen, afkijken, de leerkracht pesten, vloeken en brossen'. Voor kinderen en jongeren geeft dit kattenkwaad kleur aan het formele schoolgebeuren. Deze activiteiten kunnen gezien worden als een strategie om grenzen te verleggen en controlesystemen van leerkrachten en volwassenen te reduceren.

Relaties tussen kinderen en volwassenen: tussen controle en emancipatie

Wanneer we de basis van de relaties tussen kinderen en volwassenen op school analyseren, zien we dat deze relaties verwijzen naar een dubbele vorm van controle. In eerste instantie zijn leerkrachten bezorgd dat leerlingen geen ontwikkelings- en onderwijskansen zouden missen. Daarom trachten ze leerlingen te socialiseren volgens dominante waarden en normen in de samenleving. In tweede instantie willen leerkrachten probleemgedrag van kinderen en jongeren in de klas en op school voorkomen of corrigeren. Deze doelstellingen worden zeer zichtbaar in ons onderzoek, bijv. in het verschijnen van alle soorten boodschappen op school, zoals 'hier wordt niet gepest', 'niet roken', 'geen drugs'. Anderzijds verschijnen deze doelstellingen ook minder zichtbaar, bijvoorbeeld wanneer (leerlingen)begeleidingsinterventies zich richten tot specifieke groepen leerlingen, zoals schoolmoeë leerlingen of spijbelaars. Ons onderzoek geeft aan dat kinderen en jongeren die niet voldoen aan de schoolse verwachtingen, bijv. door veelvuldig afwezig te zijn op school, systematisch een object van pedagogische bekommernis worden. Hoewel aangegeven wordt dat begeleiding en ondersteuning opgezet dient te worden voor alle leerlingen, laat nadere analyse zien dat begeleidingsinterventies vaak een expliciete bekommernis met specifieke groepen onthullen. Begeleidingsinterventies omvatten aldus een dub-

bel spoor: enerzijds beogen ze kinderen en jongeren te emanciperen, anderzijds beogen ze problematisch en deviant gedrag te voorkomen, en bijgevolg beogen ze gedrag van leerlingen te reguleren en te controleren. Niet uitgesproken morele oordelen sturen de aard en het type van ondersteuningsinterventies die gepromoot en gerealiseerd worden, met bijzondere nadruk op de inclusie van zgn. 'afwijkende' leerlingen. In de pogingen om deze leerlingen in te sluiten via specifieke interventies, worden ze nog meer verbijzonderd. Hiermee worden sociale problemen geïndividualiseerd en worden ongelijkheden hertaald in termen van het niet aansluiten bij gangbare waarden en normen in de samenleving.

Ook in relatie tot de concrete interacties tussen kinderen en volwassenen op school zien we een spanning tussen controle en emancipatie. Processen van controle komen naar voren in de antwoorden van de kinderen en jongeren. Wanneer hen gevraagd wordt naar hun ervaringen met interacties met leerkrachten, verwijzen ze naar ruzies met leerkrachten, bijv. omwille van racistische of cynische opmerkingen, of sarcasme van leerkrachten. Ruzies verschijnen in diverse vormen: ze kunnen ook veroorzaakt worden, zoals kinderen en jongeren zelf aangeven, doordat kinderen en jongeren hun leerkrachten uitdagen.

'Ik heb haar uitgedaagd: in de les eten, de les verstoren, ik deed dat omdat ik tegen haar was, omdat ik haar manier van lesgeven niet goed vond, ze dacht dat ze meer was dan ons' (15-jarig meisje).

Kinderen en jongeren hechten veel belang aan deze ruzies en ze verwoorden gevoelens van machteloosheid omdat ze de situatie niet kunnen veranderen, zoals uitgedrukt wordt in onderstaand citaat:

'Het gebeurt dat anderen van mijn klas de leraar uitmaken en dat ik er dan voor moet opdraaien; dat vind ik onrechtvaardig' (15-jarige jongen).

We vinden in ons onderzoek dat kinderen en jongeren diverse strategieën ontwikkelen om met deze ruzies en onterechte beschuldigingen om te gaan, bijv. vooraan in de klas zitten zodat de leerkracht kan zien dat ze niets misdoen, raar doen, de leerkrachten trachten te betrappen op een fout, gewoon stilzitten en niet meer participeren aan het klasgebeuren, of een wandeling maken. Tegelijk kunnen deze ruzies ook gezien worden als een strategie van leerkrachten in het managen en controleren van het klasgebeuren als formele leeromgeving, met het oog op het bewaren van de orde. Deze strategieën kunnen aldus verbonden worden met de druk op leerkrachten om te presteren op school, actueel meer en meer afgemeten aan de onderwijsresultaten van de leerlingen (Wyness, 1999). Bovendien maken kinderen en jongeren een onderscheid tussen ruzies met leerkrachten en straf krijgen. Straf krijgen is niet leuk, doch wordt aanvaard indien het terecht is.

Toenemende nadruk op participatie en autonomie op school

Ondanks de vaststelling dat interacties op school overwegend bepaald worden door volwassenen zien we

ook een tendens naar meer nadruk op een autonoom gebruik van tijd en ruimte op school door kinderen en jongeren. M.a.w. het controlerende en normaliserende discours wordt aangevuld met een pleidooi voor een grotere autonomie en participatie van kinderen en jongeren op school.

Nochtans is deze autonomie van kinderen en jongeren gebonden aan grenzen, opnieuw vastgelegd door volwassenen. Kinderen en jongeren krijgen de mogelijkheid om hun mening uit te drukken over topics die verwijzen naar hun 'eigen cultuur' (zoals bijv. inzake speeltijd), maar ze krijgen weinig tot geen mogelijkheden om de onderwijsstructuren, het formele leerproces en de leerinhouden te beïnvloeden. Kinderen en jongeren benadrukken dit gebrek aan inbreng wanneer ze gewenste wijzigingen in het schoolsysteem naar voren schuiven: ze willen hun eigen vakken kiezen, ze willen het huiswerk afschaffen, ze willen de schooldagen inkorten en ze stellen een andere manier van evalueren voor. Tegelijkertijd ervaren ze weinig ruimte voor de realisatie van deze veranderingen. De introductie van bijv. het systeem van vertrouwensleerlingen (waarin kinderen en jongeren als partners gezien worden, ook bijv. in het omgaan met antisociaal gedrag van andere leerlingen) kan gezien worden als een mogelijkheid om de grenzen die volwassenen stellen te onderhandelen en te doorbreken. Deze initiatieven geven leerlingen immers meer controle over de leerprocessen op school. Ons onderzoek laat echter zien dat de onderliggende uitgangspunten voor deze initiatieven niet altijd eenduidig zijn. Hoewel de ontwikkeling van bijv. het systeem van vertrouwensleerlingen kinderen en jongeren als actoren benadert, vinden we in ons onderzoek dat kinderen en jongeren zelf persoonlijke zaken en moeilijkheden slechts schroomvol en behoedzaam prijs geven aan leeftijdsgenoten.

Nieuwe vormen van controle over de tijd en ruimte van kinderen en jongeren?

Deze onderzoeksresultaten laten zien dat de ontwikkelingen naar een grotere autonomie van kinderen en jongeren paradoxaal gezien ook een verhoogde gevoeligheid voor het jong zijn en de eigen cultuur van kinderen en jongeren toont, o.m. door de creatie van specifieke voorzieningen die aansluiten bij hun eigen interesses. De controlerende benadering met door volwassenen bepaalde interacties enerzijds én de toenemende nadruk op participatie van kinderen en jongeren en autonomie op school anderzijds, reguleren en beperken de tijd, ruimte en relaties tussen kinderen en volwassenen in termen van een normaliseringsproces, ingebed in gangbare waarden en normen in de samenleving. Meer nog, de trend naar meer autonomie van kinderen en jongeren op school lijkt de graad van controle en toezicht van volwassenen over kinderen te vergroten o.w.v. de verhoogde gevoeligheid voor het kind zijn. Mortier geeft aan dat we actueel kunnen spreken van een 'herverschijning' van het kind zijn, in tegenstelling tot de mening van sommige auteurs die spreken over de 'verdwijning' van het kind zijn (Postman, 1982). De argumenten ten voor-

dele van een grotere autonomie voor kinderen en jongeren op school worden immers vergezeld van een verhoogd toezicht over kinderen en jongeren, en bijgevolg ook van meer (mogelijke) conflicten tussen kinderen en volwassenen (Mortier, 1999; Mortier, 2002), of tussen kinderen en leerkrachten.

Kinderen en jongeren worden in deze ontwikkelingen gezien als een afgescheiden doch homogene categorie, waarbij verschillen zoals leeftijd, geslacht, etniciteit of culturele dimensies, of ongelijkheden verhoud worden (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006: 139). Hoewel het discours en de praktijken waarin kinderen en jongeren als competente actoren gezien worden, en ontwikkelingen inzake participatie van kinderen en jongeren gepresenteerd worden als een alternatief paradigma, lijkt het eerder een radicalisering en een herbevestiging te zijn van de historische breuklijnen tussen de middenklasse en de arbeidersklasse. Het is immers nog niet duidelijk of alle kinderen en hun gezinnen voordeel halen uit de nadruk op meer autonomie, gegeven hun sociale, culturele en economische context. Hartman noemt dit de participatieparadox: hoe meer participatiemogelijkheden, hoe groter de kloof tussen participanten en non-participanten (Hartman, 1998).

Deze conclusie moet ook gezien worden in relatie met de contradictorische functie van de school en het onderwijs: emancipatie aan de ene kant, reproductie van de bestaande sociale en economische orde aan de andere kant (Bouverne-De Bie & Verschelden, 2004; Devine, 2002). Onderwijs als een strategie tot individuele ontplooiing kan deze emancipatorische doelstellingen niet of slechts in zeer beperkte mate bereiken. Meer nog, de rol van onderwijs dient onderzocht te worden in relatie tot de maatschappelijke krachten en factoren die het "jong zijn" in de samenleving mee construeren.

Griet VERSCHELDEN

Departement Sociaal Agogisch Werk - Hogeschool
Gent - Voskenslaan 362 - 9000 GENT
Vakgroep Sociale Agogiek - Universiteit Gent -
H. Dunantlaan 2 - 9000 Gent
griet.verschelden@hogent.be en
griet.verschelden@ugent.be

LITERATUUR

- Bouverne-De Bie, M. & Coussée, F. (2003). Jugendarbeit in einer partizipationsdemokratie. Jugendführung: Von Schutz nach Partizipation und... zurück. *Neue Praxis*, 2 (3).
- Bouverne-De Bie, M. & Verschelden, G. (2004). Leerlingenbegeleiding: een bijdrage tot de sociale en culturele ontplooiing van jeugdigen? In M. D'Hoker & M. Depaep (red.) *Op eigen vleugels. Liber Amicorum Prof. dr. An Hermans* (pp. 197-208). Leuven: Garant.
- De Groof, S., Elchardus, M. & Stevens, F. (2001). *Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs, tussen theorie en praktijk*. Brussel: VUB - TOR.
- De Swaan, A. (1982). Uitgaansbeperking en uitgaansangst. Over de verschuiving van een bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding. In A. de Swaan (red.) *De mens is de mens een zorg* (pp. 81-115). Amsterdam: Meulenhof.
- De Winter, M. (1995). *Kinderen als medeburgers. Kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*. Utrecht: De Tijdstroom.

- Depaep, M. & Steverlynck, C. (1996). Van brutalisering naar pedagogisering? Ontwikkelingslijnen inzake de pedagogische mentaliteit ten aanzien van kinderen tijdens de voorbije 250 jaar. In E. Verhellen (red.) *De maatschappelijke positie van kinderen* (pp. 7-72). Gent: Centrum Rechten van het Kind.
- Depaep, M. (1998). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven: Acco.
- Devine, D. (2002). Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood*, 9 (3), 303-320.
- Devine, D. (2004). *Time, space and ethnicity in school - exploring intergenerational dynamics*. Paper presented at COST A19 Children's Welfare, October 28th - 31st in Zagreb
- Engels, N., Aelterman, A., Van Peteghem, K. & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary school. *Educational Studies*, 30 (2), 127-143.
- Hartman, I. (1998). De andere kant van politieke participatie. Kanttekening bij de huidige democratisering van bovenaf. *Vorming*, 14 (1), 7-18.
- Hazekamp, J.L. (2001). Wij kunnen in hun schoenen kijken. Leerlingenparticipatie in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 60 (3/4), 38-10.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood: thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- Mortier, F. (1999). De verschijning van het kind: ethiek van de omgang tussen kinderen en volwassenen. In A. Somers (red.) *Kind in de eenentwintigste eeuw* (pp. 39-44). Gent: VBJK.
- Mortier, F. (2002). We zijn allemaal kinderen: bruggen tussen rechten voor kinderen en rechten voor volwassenen. *T.J.K.*, extra editie, 10-21.
- Postman, N. (1982). *The disappearance of childhood*. New York: Delacotte Press.
- Prout, A. (2000). Children's participation: control and self-realisation in British Late Modernity. *Children and Society*, 14, 304-315.
- Simon, F. & Van Damme, D. (1989). De pedagogisering van de kinderlijke leefwereld. De 'Ligue de l'enseignement' en de oorsprong van enkele parascolaire initiatieven. In E. Verhellen, e.a. (red.) *Rechten van kinderen. Een tekstbundel van de RUG naar aanleiding van de UNO-conferentie voor de rechten van het kind* (pp. 153-181). Antwerpen: Kluwer.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. (2006). Children's agency and educational norms. A tensed negotiation. *Childhood*, 13 (1), 127-143.
- Verschelden, G. (2002). *Opvattingen over 'welzijn' en 'begeleiding'. Een sociaal-pedagogische analyse van leerlingenbegeleiding als exemplarisch thema in het jeugdbeleid*. Gent: Academia Press.
- Wyness, M.G. (1999). Childhood, agency and education reform. *Childhood*, 6 (3), 353-368.
- Zeiher, H. (2001). *Children's access to space and use of time*. Paper presented at the COST A19 'Children's Welfare', 26-29 October in Trondheim.

NOTEN

- ¹ Deze bijdrage werd – in gewijzigde vorm – gepresenteerd op de eindconferentie van het Europese COST-Programma over het welzijn van kinderen, in Roskilde (Denemarken) met als thema "Children's Welfare in Ageing Europe - Challenges and Opportunities", Time and Space in Children's Everyday Lives, 16-17 juni 2006. De bijdrage werd niet verspreid en de conferentie publiceert geen congresboek.
- ² Het onderzoek bestond uit een interviewstudie met 51 kinderen en jongeren (17 10-jarigen, 17 15-jarigen en 17 20-jarigen). De kinderen en jongeren werden meermaals geïnterviewd: 115 interviews werden afgenomen (46 interviews met 10-jarigen, 32 interviews met 15-jarigen en 35 interviews met 17-jarigen). De bedoeling van dit onderzoek was kennis te verwerven over de situaties waarin kinderen en jongeren behoefte hebben aan ondersteuning, van volwassenen en van leeftijdsgenoten (zie ook Verschelden, 2002).

HET KONING MATTHIJSJE-PROJECT

Ik wil ook koning worden

In de loop van het schooljaar 2000-2001 bleek dat de toestroom van minderjarige vluchtelingen in Antwerpen angstwekkend steeg. In een krantenartikel werd er melding van gemaakt dat honderden van die kinderen geen school konden lopen omdat er geen plaats voor hen gevonden kon worden. Daarop besloten ondergetekende (voormalig schoolhoofd van de Regenboog, kleuterschool Harlekijn en leefschoon Boemerang te Antwerpen-Zuid) en Erik Tassijns (wetenschappelijk medewerker van de vakgroep pedagogiek Universiteit Gent) een project te ontwikkelen rond de situatie van minderjarige vluchtelingen en hun ouders in de basisschool. Het project werd in april 2001 ingediend bij de Stichting Koningin Paola in het kader van 'School van de Hoop' en werd in de zomer van 2001 erkend. De criteria waaraan het project moest voldoen waren: zich richten naar kansarme kinderen en hun omgeving, overdraagbaarheid naar andere scholen en regio's, vernieuwend, ervaringen moeten verspreid worden, inspirerend naar jongeren. Het onderwijs in Vlaanderen bestaat uit verschillende onderwijsnetten: onze school behoort tot het vrij katholiek onderwijs, er is ook het onderwijs georganiseerd door Steden en Gemeenten en het Gemeenschapsonderwijs. De school heeft ook partners die tot de andere netten behoren. Het project voldeed daarmee aan het criterium van netoverstijgend werken.

Het project kreeg de naam Koning Matthijsje-project. Dit verwijst naar de hoofdpersoon uit het boek *Koning Matthijsje de Eerste* van Janusz Korczak. Dit jeugdboek werd voor het eerst uitgegeven in 1923 in het Pools. In het Nederlands werd het in 1980 en 1990 gepubliceerd. Binnen het Koning Matthijsje-project willen we, net als Korczak, kinderen zo snel als mogelijk laten integreren in een klimaat van respect zodat zij en hun ouders opnieuw kunnen dromen over een mooie toekomst waarin ze belangrijk zijn.

Het Koning Matthijsje-project wil uitgaan van het pedagogisch denken van Janusz Korczak en creëert daarom in de basisschool ruimte voor respect, gelijkwaardigheid en (kinder-) rechten van maatschappelijk kwetsbare mensen in het algemeen en vluchtelingen in het bijzonder. Vaak gaat het om mensen die in afwachting zijn van een beslissing omtrent hun verblijf in België of net zijn gestart met een regularisatieprocedure. Enkelingen moesten eigenlijk het land al verlaten hebben. In het project willen we in functie van het bereiken van onze doelstelling, integratie via respect, ook samenwerkingsverbanden binnen (tussen de onthaal- en reguliere klas) en buiten de school (met heel diverse partners uit onderwijs en welzijnswerk). We willen immers in praktijk brengen dat om iemand op te voeden je de hele wereld nodig hebt. Er is tijdens de eerste werkjaren ervaren dat de aanwezigheid van minderjarige vluchtelingen vanuit heel diverse culturen en hun ouders op school een meerwaarde kan betekenen voor de reguliere kinderen en hun ouders. Uiteraard vraagt dit heel wat creativiteit van de kant van de school: door te focussen op de situatie van de kinderen wordt ook duidelijk wat de sociale noden zijn van de gezinnen waar kinderen opgroeien. Het gebrek aan onder meer financiële middelen doet een school nadenken over hoe bijvoorbeeld ouders die de schoolrekening niet kunnen betalen, ingeschakeld worden bij schilderwerken op de school om zo hun 'schuld' af te lossen.

De onthaalklas

Op 1 september 2001 startte het project in basisschool De Zonnebloem en de Regenboog. In de loop van dat eerste werkjaar werden 45 kinderen, gespreid over de twee genoemde locaties, begeleid. Er konden een vol-

tijdse en halftijds werkende leerkracht worden vrijgemaakt. De kinderen werden eerst opgevangen in een onthaalklas. Daar werd ingeschat en bekeken wat het kind reeds aan (schoolse) vaardigheden bezat en hoe het kind functioneerde tussen andere kinderen. Sommige kinderen bleven gedurende geruime tijd in deze Koning Matthijsje-klas. Deze klas was net zoals andere klassen op school een gewone Zonnebloem-klas... een klas waar op dezelfde manier werd gewerkt als in andere klassen van de school. Er werd samen kring gehouden, gerekend, gezongen, in groepjes gewerkt, gelezen, geschreven... Vaak moesten veel van de schoolse vaardigheden nog worden aangeleerd omdat vele kinderen in hun land van herkomst nog geen onderwijs hadden gevolgd. Het pedagogisch project en de visie van de Zonnebloem moest ook terug te vinden zijn in de werking van de Koning Matthijsje-klas. Daarom werden de kinderen ook ingeschakeld bij schoolprojecten, de wekelijkse ateliers en andere gezamenlijke activiteiten zoals excursies, schoolvoorstellingen en tentoonstellingen. Het taalprogramma dat gevolgd wordt heet *Goochelen met Woorden* (drie delen) en is ontwikkeld door het Steunpunt Taalvaardigheid van de universiteit Leuven. Hierover verder op iets meer.

Niet alle kinderen uit de vluchtelingengroep kwamen evenwel terecht in de onthaalklas. Soms werd een kind onmiddellijk in een reguliere klas geplaatst. Er is geen vaste lijn. Dat zou als een procrustes-bed kunnen werken: wie te lang is raakt zijn voeten kwijt, wie te kort is wordt uitgerokken in het bed. Voor ieder kind afzonderlijk werd de best mogelijke beslissing genomen. Hierbij is de vraag in welke mate een kind respect kan krijgen van klasgenoten en de leerkracht een cruciaal gegeven. Hierbij speelt zeker de draagkracht van de titularis ook een grote rol. Regel is dat de kinderen gedurende een tweetal weken worden geobser-

veerd eer dan definitief wordt beslist waar het kind het best kan gedijen. Veranderen van klasgroep buiten de voorziene periodes, namelijk na een vakantieperiode, wordt zoveel mogelijk vermeden. Deze methodiek wordt nu nog steeds toegepast.

In de ontvangstklas wordt zeker niet gehomogeniseerd: de verscheidenheid is geen probleem, integendeel. Kinderen helpen elkaar enorm. Hierdoor is de motivatie ook groot. Uiteraard is het niet eenvoudig om altijd activiteiten te voorzien die aansluiten op de mogelijkheden van ieder kind. Maar na enig zoeken vindt men al gauw taakgerichte activiteiten en opdrachten waarbij men iets moet DOEN voor iedereen. Verschillen tussen kinderen in een reguliere klas zijn zeker niet kleiner dan in een klas met uitsluitend nieuwkomers.

Zoveel als mogelijk laat men kinderen uit de onthaalklas deelnemen aan het schoolleven: als er een schoolproject is, nemen de kinderen uit de onthaalklas deel. Als kinderen in de onthaalklas zaken hebben aangeleerd, zoals bijvoorbeeld een goocheltruc, gaan ze die demonstreren in een reguliere klas. Tijdens een forum presenteren ze ook hun werk aan alle leerlingen van de school en maken ze duidelijk waar ze mee bezig zijn. Als ze iets hebben gebakken, laten ze het ook door de overige leerlingen proeven. Ook aan meerdaagse schooluitstappen nemen de kinderen uit de onthaalklas deel. Ze gaan naar het bos of naar de zee en verblijven hier voor enkele dagen. Dit vraagt van de leerkrachten tijd voor huisbezoeken en veel overtuigingskracht om alle ouders over de streep te trekken... ze laten hun kind niet graag los. De ervaring van de leerkrachten is wel dat ze tijdens de huisbezoeken enorm vriendelijk ontvangen werden.

Taal en meer

Goochelen met woorden is het basispakket van waaruit taallessen worden gegeven. Er wordt zeer veel gewerkt met taak- en handelinggerichte activiteiten (winkelen, koken,...) en kinderen worden vaak individueel benaderd. In individueel contact voelen de kinderen zich veel minder geremd. In groep durven ze soms geen initiatief te nemen omdat ze schrik hebben om fouten te maken. De leerkracht uit de onthaalklas moet voor de kinderen een vertrouwenspersoon worden. Het huisbezoek is een uitstekend middel om de relatie met een kind goed te krijgen. Ook het brengen van een bezoek aan de leerkracht thuis samen met de kinderen biedt kansen op dit vlak. Focussen op taalleren alleen zou niet werken.

Een zeer belangrijk gegeven is ook het schoolkrantje. Dit blad dat wordt gedragen door de leerlingen moet ook plaats bieden aan werkjes, korte tekstjes en tekeningen van de nieuwkomers. Het doet hen duidelijk goed dat ze hun werk gepubliceerd zien. Zij zijn er erg trots op en ook hun ouders zijn zichtbaar trots. De school heeft ook sinds enkele jaren een leerlingenraad. Uit elke klas worden vertegenwoordigers aangewezen en deze leerlingen komen onder leiding van een leerkracht bijeen om allerlei zaken te bespreken die de leerlingen uit de klassen naar voren brengen. Bij sommige bijeenkomsten is ook de directeur

aanwezig. Afvalproblemen, ruzie om het voetbalveld, gebruik van de schoolbibliotheek, spelsuggesties, aankoop van leuke materialen,... alles kan aan bod komen. Binnen deze leerlingenraad wordt ook getracht om de nieuwkomers een stem te geven. Ook de Koning Matthijsje-klas heeft twee afgevaardigden. Aanvankelijk verliep dat wat stroef maar uiteindelijk ervaren alle participanten hun deelname ook als een meerwaarde.

Het vervolg

Tijdens het tweede schooljaar werd gestart met een nieuwe groep van 21 kinderen. Van de groep van 45 van vorig schooljaar bleef het overgrote deel op school; slechts een achtstal vertrok naar andere scholen. Voor hen was een school uit de eigen buurt een haalbare kaart. Maar sommige kinderen hadden tot twee uur per dag over om van de woonplaats naar de school te geraken en omgekeerd! Ook tijdens het derde werkjaar kwam er een twintigtal nieuwkomers maar merkten we een terugval in de loop van het schooljaar. Ook in de volgende schooljaren was de instroom eerder beperkt tot een tiental leerlingen. Ook een verschil met eerder was dat deze kinderen vaak onmiddellijk in een reguliere klas konden geplaatst worden.

Respect blijft het sleutelwoord om succesvol te werken met dit project. Daarom wordt er nu reeds gedurende twee schooljaren gewerkt rond de voorkeuren in het leren van de kinderen. Vanuit hun persoonlijke voorkeuren op sociaal vlak, op fysisch vlak en rekening houdend met de omgevingsfactoren, krijgen de leerlingen kansen om hun leertraject zelf mee te sturen.

Activiteiten werden uitgewerkt, aanpassingen aan de leeromgeving uitgevoerd, ervaringen uitgewisseld met een overweldigend resultaat en enorme vorderingen voor alle kinderen, dus ook voor de nieuwkomers. Zodoende krijg je bijvoorbeeld kinderen die in een stille ruimte individueel aan een taak gaan werken door goed te luisteren naar een audiocassette. Andere leerlingen zullen dezelfde doelen bereiken door met een partner samen te werken binnen een schriftelijke taak. Nog andere kinderen werken onder leiding van de leerkracht via een zeer concreet stappenplan aan een meer praktische oefening maar rond dezelfde doelstellingen.

Sinds twee jaar wordt er in de onthaalklas met een leefboek gewerkt. In dit boek kunnen kinderen hun verhaal kwijt over wat belangrijk was in hun leven. Sommige leerlingen plakken er foto's in over hun geboorte, anderen van hun huis in het thuisland dat ze zijn ontvlucht. Er werden tekeningen gemaakt over angsten, vreugde en verdriet. Het is een persoonlijk boek en de leerlingen vertellen enkel over de zaken die ze zelf aan anderen, klasgenootjes of de leerkracht, willen medelen. Het enthousiasme, de betrokkenheid, het welbevinden en de verbondenheid van de kinderen met het schoolproject leren ons dat we deze ingeslagen weg moeten verderzetten en ontplooiën.

Ouders

Een ander aspect binnen het project zijn de ouders. Deze worden ook zoveel mogelijk betrokken bij het project. Naast de huisbezoeken, worden ouders uitgenodigd om deel te nemen aan activiteiten met hun kinderen op school (een djembeles, Afrikaanse dans, koekjes bakken, poppetjes maken,...), voor tentoonstellingen en voorstellingen van werkjes van hun kinderen. Ze komen mee klussen. Bovendien krijgen ze 'Nederlandse lessen'. Deze lessen zijn gericht op de schoolwerking en worden dan ook door Vlaamse mama's gegeven. Dit draagt werkelijk bij tot een zeer grote verhoging van het wederzijds respect en vertrouwen.

Ook op het vlak van communicatie naar de ouders toe werden heel wat initiatieven genomen: wekelijkse koffiemomenten, een verzorgde begrijpbare nieuwsbrief op een vaste dag in de week, een visueel aantrekkelijk rapport en overzichtelijke bordes in de gang zijn er maar enkele voorbeelden van. Vlaamse ouders komen ook helpen bij de leesgroepen om in een intensief 'leesbad' het leesniveau van de doelgroep leerlingen te verhogen.

Partners

De school kan dit natuurlijk niet allemaal alleen. Daarom hebben we heel wat samenwerkingsverbanden afgesloten. Studenten van de vakgroep pedagogiek van de Universiteit Gent (professor Marc Spoelers), Hogeschool Antwerpen (lerarenopleiding, conservatorium), Karel de Grote Hogeschool (lerarenopleiding), Kaho Sint Lieven (Sint-Niklaas) hebben via stages kennis kunnen maken met de manier van werken. Zij konden ook bij verschillende gezinnen aan thuisbegeleiding doen: kinderen helpen met de huistaken, ouders helpen met papierwerk, toeleiden naar bibliotheken, administratieve diensten, jeugdbewegingen. Ook uit Nederland (Tilburg) kwamen studenten uit de lerarenopleiding en therapeuten (creatieve therapie) het project ondersteunen tijdens stages. Muziekprojecten werden georganiseerd, theorie en praktijkervaringen werden gebundeld onder meer rond democratie en inspraak op school, toetsing en rapportage, Feuerstein, buitenschoolse activiteiten, respectvol spelen, leerstijlen ontwikkelen en Korczak.

De school werkt ook samen met verschillende partners in de buurt: theaters, musea, buurtwinkels, het Internationaal ontmoetingscentrum Zuiderpershuis, het district Antwerpen, het stadsbestuur, Lerende Stad. Naast ouders komen ook vrijwillige buurtbewoners het lezen ondersteunen.

Ervaringen delen

Er werden vormingsweekeinden opgezet rond de vluchtelingenproblematiek, de ideeën van Korczak en taalonderwijs. Ervaringsuitwisselingen tussen leerkrachten met vluchtelingen in de klas hebben ertoe geleid dat ook vanuit de pedagogische begeleidingsdiensten een ondersteuningsaanbod is gegroeid. De ervarin-

gen die de school heeft met het werken rond de persoonlijke voorkeuren in leerstijlen werden via infosessies naar andere scholen doorgegeven. Ook in de Antwerpse lerarenopleidingen wordt over het project aan de derdejaars verteld in een module rond schoolbeleid.

Knelpunten

Natuurlijk verliep binnen het project niet altijd alles even gemakkelijk. Zo was het niet evident dat in een school waar net een proces had plaatsgevonden, waarbij de school geëvalueerd was van een concentratieschool van Marokkaanse en Turkse kinderen naar een multiculturele school met nieuwe Vlaamse gezinnen, een instroom van vluchtelingen op positieve reacties zou worden onthaald. Door een grondige voorbereiding, een grote participatie van alle teamleden en een zorgvuldig uitgebouwde informatiecampagne konden mogelijk negatieve reacties worden vermeden. Het grootste deel van alle actoren reageerde positief en zag een meerwaarde in het project.

Eén van de grootste knelpunten was een periode van ziekte van de ankerleerkrachten. Op dat ogenblik viel voor veel kinderen hun vertrouwde groep uiteen en moesten de kinderen verdeeld worden over de verschillende klasgroepen. Voor de activiteiten waarvoor ze al gewoon waren om in een klasgroep mee te werken, was dit geen enkel probleem. Voor wiskunde en taal was het zowel voor de leerkrachten als voor de leerlingen een zoektocht om op een haalbare manier gepaste leerstof aan te bieden en te verwerken. Niet voor alle leerkrachten was dan de draagkracht sterk genoeg om een optimale zorg te garanderen. Het inzetten van enkele jongeren als vrijwilligers heeft hier wel voor een gedeeltelijke oplossing gezorgd.

Vier jaar geleden besloot de Inrichtende Macht van de school een herstructurering door te voeren. Ikzelf werd directeur van een nieuw opgerichte samenstelling van 3 kleine scholen gelegen aan de Zuiderdokken te Antwerpen-Zuid. Hierbij verhuisde de werking naar een nieuwe locatie, basisschool Boemerang. Wegens de kleine speelplaats bracht de instroom van nieuwe leerlingen aanvankelijk heel wat problemen met zich mee: kinderen hadden een gebrek aan speelruimte en dit leidde tot heel wat conflicten. Door de oprichting van een leerlingenraad konden de kinderen zelf oplossingen uitwerken en voorstellen. Het ter beschikking stellen van gangen, een extra ruimte waar men op de computers kon werken en spelen tijdens de speeltijden, een permanente mogelijkheid om boeken en strips te lezen verruimde de ontspanningsmogelijkheden en zo werd ook het aantal conflicten teruggebracht.

Een laatste belangrijk knelpunt is het feit dat de leefomstandigheden voor sommige gezinnen zeer hard waren: slechte behuizing, geen zeker toekomstbeeld, geen inkomen, illegaliteit, geweld. Soms heerste er dan ook een gevoel van onmacht. Enkele kinderen hadden ook opvolging nodig na schooltijd en dat was zeker niet altijd evident.

Het schoolteam

Het schoolteam heeft het project steeds gedragen ook al was het niet altijd gemakkelijk. Er werd zeer veel aandacht besteed aan informeren en vorming van het team. Hierdoor werden de verwachtingen ook beter op elkaar afgestemd, de doelen gezamenlijk verruimd. De eindverantwoordelijkheid voor het project bleef wel steeds bij mijzelf liggen, gedragen en uitgewerkt door een gedreven zorgteam. Eén van de belangrijkste taken van dit zorgteam was oog hebben voor de draagkracht van het team: materialen verzamelen, contacten leggen, samenwerking stimuleren en ondersteunen, wrevelpunten inventariseren en behandelen.

De inschakeling van heel wat externe medewerkers zorgde voor extra motivatie bij het schoolteam: onder meer gedeelde verantwoordelijkheden, verruiming van de expertise.

En tot slot

Na vijf jaar werken is het Koning Mattheïjse - project een echt schoolproject geworden: de school, basisschool Zuiderdokken, heeft de visie van het project in de reguliere werking geïntegreerd. Driehonderd leerlingen van 28 nationaliteiten vormen samen een hechte groep waar respect voor elkaar centraal staat, naast inspraak voor ouders en leerlingen.

De toestroom van vluchtelingen is wel grotendeels stilgevallen. Hierdoor is er momenteel ook geen ont-haalklas ingericht. Toch kan de school bij een grotere instroom onmiddellijk klaarstaan om een degelijke opvang te organiseren: er is voldoende ruimte, expertise, materiaal en personeel aanwezig.

In april 2005 kwam Koningin Paola samen met de Antwerpse gouverneur Paulus en burgemeester Janssens. Tijdens het bezoek waren de gasten werkelijk onder de indruk en dit resulteerde in verdere financiële garanties voor het project voor de toekomst.

Het schoolteam wil blijven meewerken aan de droom van kinderen om ontdekkingsreiziger, kok, bakker, dokter of misschien wel koning te worden. Een onmogelijke opdracht? Lang niet, maar in ieder geval een opdracht met vallen en opstaan, lukken en mislukken, veel geven en in ieder geval veel terugkrijgen.

Johan HUYBRECHTS

Projectverantwoordelijke 'Sterke scholen' –
Algemeen onderwijsbeleid Stad Antwerpen
Lange Gasthuisstraat, 29 - 2000 Antwerpen tel 03
201 33 40 gsm 0497 49 92 20
Johan.Huybrechts@stad.Antwerpen.be
Vroeger directeur van de GVBS Zuiderdokken
Kronenburgstraat, 30 - 2000 Antwerpen

ALLE SPELERS OP HET VELD!

Over ouderbetrokkenheid in het Time-Outproject

Het Time-Outproject bestrijdt definitieve schooluitval door jongeren, voor wie uitsluiting dreigt of die reeds uitgesloten zijn, voor een beperkte periode schoolextern te begeleiden. Deze begeleiding gebeurt vanuit een ervaringsgerichte en contextuele benadering. Zowel de jongere, zijn leefomgeving (ouders, betrokken hulpverlening,...) als de betrokken school krijgen een duidelijk gedefinieerde plaats binnen het project.

Uit reacties van scholen en CLB's blijkt regelmatig dat ouders moeilijk te betrekken/ bereiken zijn als het gaat over de (moeilijke) schoolloopbaan van hun zoon of dochter. Onze ervaring binnen het Time-Outproject toont aan dat het ook anders kan.

We geven binnen Time-Out op een specifieke manier aandacht aan de ouders en de gezinssituatie en merken dat dit effect heeft op de betrokkenheid van de ouders. Tegelijk willen we hiermee een signaal geven aan de minister hoe wij kijken naar het al dan niet sanctioneren van ouders.

1. Time-Out en ouders

Contextgerichte benadering

Naast de begeleiding van de jongeren trachten we iedereen die op de jongere betrokken is, een plaats te geven in het project. Op deze manier ontwikkelen we een sociaal vangnet zodat de herinstroom in onderwijs, na het project, door zoveel mogelijk betrokkenen wordt ondersteund en opgevolgd.

Tijdens het traject dat de jongere doorloopt, hebben we regelmatig contact met alle partners.

Bij een eerste gesprek willen we zo veel mogelijk betrokkenen rond de tafel krijgen en proberen we met zijn allen op één lijn te komen over waarom de Time-Out wordt gevraagd en wat er verwacht wordt. Het project wordt voorgesteld en iedereen kan zijn vragen, bemerkingen, verwachtingen uiten. De projectmedewerkers schetsen wat mogelijk is.

We vinden het belangrijk dat zowel de ouders, het CLB als de school bij dit gesprek aanwezig zijn.

De rol van de ouders

De ouders zijn voor Time-Out de partner bij uitstek. We betrekken hen gedurende het volledige traject. Enerzijds willen we op die manier hun betrokkenheid op het schoolgebeuren vergroten/ actualiseren/ bevestigen, anderzijds kunnen we detecteren of in het gezinsmilieu een oorzaak van de schoolse problematiek ligt. Als dit het geval is, kunnen we daar samen verder stappen rond zetten.

Niet te onderschatten is de impact die het aanwezig zijn van de ouders op de jongere heeft. De jongere ondervindt op die manier ondersteuning en zijn motivatie om te veranderen kan er door groeien.

Vaak merken we dat de ouders, tijdens de schoolloopbaan van hun zoon of dochter een andere rol hebben gekregen/ genomen. Ze krijgen of nemen de verantwoordelijkheid niet meer. Hiervoor kunnen er aller-



lei redenen gegeven worden: beslissingen moeten zeer snel genomen worden, jongeren worden steeds mondiger, boodschappen komen niet aan omdat ze via een verkeerd communicatiekanaal gestuurd zijn, ouders hebben de handvatten niet om met de school te communiceren, er is desinteresse, ouders worden keer op keer geconfronteerd met slecht nieuws...

Op deze manier vertroebelt de relatie tussen ouders en school en kijkt iedereen naar elkaar.

Ook de relatie tussen de ouders en hun zoon/ dochter zit vaak op een dieptepunt bij de aanmelding voor Time-Out. De problematiek die zich op school stelt, stelt zich ook vaak thuis. Keer op keer zijn de ouders op school moeten komen voor negatieve berichten, de jongere wordt én op school én thuis gestraft. Soms is er thuis geen ondersteuning.

De plaats van de ouders in Time-Out

Iedere Time-Out start met een rondetafel waar de ouders partner bij uitstek zijn. De jongere voelt zich on-

dersteund, de ouders worden gehoord en nemen samen met de school, het CLB en de jongere de beslissing om al dan niet deel te nemen aan het project.

Als de jongere deelneemt, volgt er een startgesprek waarin de jongere en de ouders hun vragen en verwachtingen uitvoerig aan bod kunnen laten komen. Mede op basis van dit gesprek wordt het individuele actieplan opgesteld.

Een belangrijk aandachtspunt voor dit startgesprek is dat we dit plannen op een moment dat het beste past voor de ouders. De meeste ouders werken overdag en moeten, om een afspraak overdag na te komen, een vakantiedag opnemen. Bij jongeren waarvoor een tuchtprocedure loopt, wil dit vaak zeggen dat ze al verschillende malen vrij hebben moeten nemen. Zeker niet de ideale invulling van een snipperdag...

Door rekening te houden met hun leefwereld, voelen de ouders zich gewaardeerd en kan er snel een vertrouwensband opgebouwd worden.

Er is bij de ouders weinig weerstand om op het eerste gesprek te komen. Ze komen weliswaar in contact met Time-Out omdat er op school iets is misgelopen maar het eerste gesprek is er veeleer om vanuit iets positiefs te starten. Anderzijds krijgen de ouders de kans (vaak voor een eerste keer) om rustig hun verhaal te doen, in geuren en kleuren.

Voor de jongere in kwestie is het vaak de eerste keer dat hij/ zij van zijn/ haar ouders hoort hoe ze de problematiek zien en wat ze van hem/ haar verwachten. Vaak is het beeld dat de jongere heeft van hoe zijn/ haar ouders naar hem/ haar kijken verkeerd. De ervaring is dat de jongeren denken dat hun ouders vrij negatief over hen denken. Uit het startgesprek blijkt dat de ouders teleurgesteld zijn, maar meestal nog kansen willen geven.

Tijdens het startgesprek spreken we met de ouders af hoe we met elkaar in contact blijven. Vaak gebeurt dit hoofdzakelijk telefonisch.

Op het einde van het traject zitten alle betrokkenen weer samen om het verloop van de Time-Out te bespreken en afspraken te maken i.v.m. de herinstroom. Op dit moment komen de ouders en de school opnieuw samen en hebben ze de gelegenheid om verdere afspraken te maken wat betreft ieders rol in de schoolloopbaan van de jongere.

Vaak zijn de vragen van de ouders zeer praktisch. Bijvoorbeeld ze willen sneller ingelicht worden of op een andere manier....

Ouders samen

Tot vorig jaar organiseerden we per groep jongeren een moment voor de ouders, het zogeheten oudercontact. Het ging hier dan niet om individuele informatie-uitwisseling zoals dat op school meestal tijdens oudercontacten verloopt. We brachten de ouders samen om gezamenlijk na te denken over een thema dat we de week nadien ook aan de scholen en CLB's voorlegden op een soortgelijke avond.

Dit thema "Waarom haken jongeren af op school?" maakte de tongen los. De meeste ouders startten de avond vaak met het gevoel de enige te zijn met een zoon/ dochter waarmee het misloopt op school. Door hun verhaal te kunnen brengen en te ontdekken dat ze lotgenoten hebben, voelden de ouders zich minder slachtoffer en waren ze zeer snel bereid mee na te denken over een mogelijke aanpak van deze problematiek. Hierbij keken ze niet alleen naar "de andere", maar waren ze even goed bereid om in eigen boezem te kijken en oplossingen te zoeken waarbij de verantwoordelijkheid bij henzelf of bij hun zoon of dochter zou liggen.

Op het einde van de avond evalueerden de ouders dit moment steevast als positief. Ze ontdekten dat ze niet alleen waren, ze kregen de mogelijkheid om hun verhaal eens voluit te brengen zonder zich aangevallen te voelen, ze werden uitgenodigd vanuit een positief idee en ze konden hun mening geven over een thema dat hen zeer nauw aan het hart ligt. Het feit dat hun mogelijke oplossingen ook werden doorgecommuniceerd aan de scholen en CLB's was alleen maar een meerwaarde.

2. Ouders responsabiliseren

Vragen van de minister

In het regeerakkoord en de beleidsnota onderwijs en vorming wordt melding gemaakt van het responsabiliseren van ouders van spijbelende jongeren. Ook in de toespraak van minister Vandenbroucke op de studiedag 'Time-Out' werd dit aangehaald.

*"Ook ouders moeten meeweken aan trajecten die tot doel hebben om het spijbelgedrag van hun kind te verhelpen. Wanneer zij niet meewerken aan dergelijke trajecten moeten zij kunnen gesanctioneerd worden."*¹

*"De overheid en de scholen moeten samen inspanningen doen om ouders te wijzen op hun verantwoordelijkheid voor de leerplicht van hun kinderen en om duidelijk te maken welke afwezigheden gewettigd zijn en welke niet. Een effectief spijbelbeleid moet in elk geval de problemen aanpakken van in het basisonderwijs. Ook aan ouders van kleuters moet al het belang van een regelmatig schoolbezoek duidelijk worden gemaakt, als basis voor een succesvolle schoolloopbaan. Bij ongewettigde afwezigheden moeten de ouders aangezet worden vrijwillig mee te werken aan een oplossing. Ouders die hun verantwoordelijkheid terzake niet willen of kunnen opnemen, zullen desnoods verplicht de nodige begeleiding krijgen. In Integrale jeugdhulp wordt de mogelijkheid uitgewerkt om deze hulp, als ze maatschappelijk nodig wordt geacht, via een gerechtelijke maatregel op te leggen. We zullen tijdens het intersectoraal overleg hierover onderstrepen dat het nodig is in te grijpen wanneer het leerrecht van jongeren wordt geschaad. Als de gedwongen hulp nog niet helpt, dan zullen de ouders op de een of andere manier worden gesanctioneerd. Een efficiënte aanpak van het schoolverzuim vereist dat we goede afspraken maken met de Bijzondere Jeugdhulp en met justitie."*²

“Spijbelen is vaak slechts een veruiterlijking van onderliggend problematisch gedrag of schoolmoeheid. De vraag die ik me dan ook wil stellen, en tegelijk neem ik me ook de vrijheid om ze aan u allen te stellen: ‘In welke mate worden ouders met kinderen binnen time-outprojecten vandaag reeds geresponsabiliseerd, welke is de meerwaarde van het opleggen van zo’n verantwoordelijkheid en welke zijn vandaag feitelijke of juridische belemmeringen om deze responsabilisering gestalte te geven.’

Ik verwacht natuurlijk niet dat jullie hierop vandaag alle antwoorden kunnen verschaffen, maar misschien is deze studiedag wel een uitgelezen moment om ook hierover te reflecteren en aanzetten tot antwoorden te geven.”³

Antwoord van Time-Out

Onze indruk is dat ouders, wat betreft de schoolloopbaan van hun zoon/ dochter, over het algemeen hun verantwoordelijkheid opnemen. Als dit niet het geval is, merken we dat de ouders door kleine inspanningen vanwege de projectmedewerkers snel bereid zijn betrokken te worden in het traject en de verdere schoolloopbaan. De betrokkenheid daalde vaak door herhaaldelijke negatieve ervaringen en kan snel worden omgekeerd door het aanbieden van enkele positieve ervaringen. Dit geldt natuurlijk niet voor alle ouders.

- Time-Out ziet responsabiliseren niet per se als sanctioneren

Je kan de strafrechtelijke weg opgaan en ouders sanctioneren wanneer ze aan hun kinderen de wet niet stellen. Je kan echter ook kiezen voor een begeleidingsweg, die niet verkregen wordt door een justitiële procedure. Onze ervaring is dat ouders die tekorten ervaren, snel bereid zijn tot het aanvaarden van begeleiding. Vragen stellen is vaak moeilijk omdat ze zich schuldig voelen, niet weten waar ze met de vraag terecht kunnen, niet weten dat ze de vraag kunnen stellen. Veel ouders van kinderen waarbij het op school misloopt, hebben zelf een negatieve schoolloopbaan achter de rug en zijn via hun kinderen opnieuw negatief met de school in aanraking gekomen. Door hen op een positieve manier in plaats van op een sanctionerende manier te benaderen, creëren we meer mogelijkheden.

De vraag stelt zich hier wie deze begeleidingen op zich kan/ moet/ wil nemen. Is dit een taak van onderwijs of van welzijn? Kan er hier een taak weggelegd zijn voor de Time-Outprojecten die op een integrale manier (willen) werken?

- Ouders als gelijkwaardige partners

De ouders moeten in hun positie erkend worden. Zij zijn de eerste verantwoordelijken voor hun zoon/ dochter. Zij moeten dus in verband met het af te leggen traject als eersten gehoord worden. Zij zijn de eersten die moeten geïnformeerd worden, zowel bij positieve als negatieve gebeurtenissen. Onze ervaring is dat ouders pas naderhand van een aanmelding bij een time-outproject op de hoogte worden gebracht.

Ouders als gelijkwaardige partner behandelen gebeurt in eerste instantie door te luisteren. Hoe ziet de

gezinssituatie eruit? Hoe zag hun eigen schoolloopbaan eruit? Hebben ze zelf van de voordelen van onderwijs genoten? Worden ze voldoende betrokken bij de schoolloopbaan van hun zoon/ dochter? Hoe komt het dat ze niet betrokken zijn? Wie is de aanspreekpersoon? Op welke manier kunnen de ouders het beste gecontacteerd worden?

Vaak hebben ouders geen platform om hun opvoedingsvragen te toetsen. Het gezin staat vaak geïsoleerd. Hun zoon/ dochter wordt begeleid en ze worden van in de verte op de hoogte gehouden. Ze hebben nood aan een degelijke communicatie. Het inschrijvingsgesprek moet meer zijn dan een formaliteit. Het moet een positief eerste contact zijn. Het moet een band scheppen tussen evenwaardige partners. Een eerste oudercontact is van cruciaal belang. De ouders leren er over het reilen en zeilen van de school en worden niet uitgenodigd naar aanleiding van een probleem met zoon of dochter.

Ook de schriftelijke communicatie is een belangrijk aandachtspunt: deze moet op de juiste toon gebeuren en in een toegankelijke taal voor iedereen. Men mag vooral het contact niet uitstellen tot er problemen zijn.

Ouders reageren op een bericht van de school niet altijd dadelijk. Dat betekent niet meteen dat ze niet betrokken of geïnteresseerd zijn. Bij sommige ouders moet er echt aanklappend gewerkt worden. Er kunnen meerdere telefoons, brieven of huisbezoeken nodig zijn. Hiervoor zijn natuurlijk ook middelen nodig.

3. Conclusie

We merken dat we allemaal één doel voor ogen hebben: voor iedere jongere een positieve schoolloopbaan garanderen. Ouders, scholen, CLB en Time-Out.

Ten allen tijde moeten we samen meegeven dat onderwijs belangrijk is en op tijd reageren wanneer het dreigt mis te gaan. Op dat moment is het belangrijk dat we met een zo groot mogelijk netwerk achter de jongere staan en dat duidelijk is wie welke rol opneemt en dat ieder in zijn verantwoordelijkheid wordt erkend. Door samen aan de slag te gaan kan definitieve schooluitval voorkomen worden.

An LEUS
vormingswerker
Time-Out Arktos vzw Antwerpen Stad
Sint-Jacobsmarkt 41
2000 Antwerpen
03/226.83.55

Noten

¹ Regeerakkoord, juli 2004

² Uit de beleidsnota Onderwijs en Vorming 2004-2009

³ Uit de speech Vandenbroucke op de studiedag time-outprojecten 29 september 2004

Bibliografie

- Rombouts, D., (red.) (2000). *Het Time-Outproject. Een preventieve werkvorm voor schooldropouts*, Antwerpen, Garant.
- Arktos vzw (2003). *Conceptnota Time-Out*, Antwerpen.

'CHARTER VOOR EEN GOEDE COMMUNICATIE MET OUDERS'

Werkgroep Kansen LOP Gent Basis en Secundair

Voor de Lokale Overlegplatforms voor Gelijke Onderwijskansen (LOP's) is het belangrijk dat zij op een efficiënte manier de *concrete* situaties aanpakken waarin die onderwijskansen in het gedrang (kunnen) komen. De LOP-werkgroepen behandelen daarom een verscheidenheid aan thema's en knelpunten, en ze zoeken daarbij naar antwoorden die binnen de lokale context relevant en haalbaar zijn.

Vanuit verschillende invalshoeken komt daarbij het aspect "communicatie met ouders" aan bod. Of het nu gaat om kleuterparticipatie, om een huiswerkcode, om schoolkosten,... telkens botsen de scholen op de vraag hoe ze het thema op een correcte en aanvaardbare manier met de ouders bespreekbaar kunnen maken.

De meeste scholen hebben natuurlijk al langer begrepen dat je niet alles kan regelen via reglementen en mededelingen en dat de manier van communiceren bepalend kan zijn voor de oplossingen die aangereikt kunnen worden.

In de beide LOP's in Gent (basis- en secundair onderwijs) is men tot een consensus gekomen rond een charter, met daarin een aantal grondregels en aanwijzingen voor een goede communicatie met ouders.

Op 4 mei werd in 'De Centrale' het 'charter voor een goede communicatie met ouders' plechtig ondertekend door de directies en ouders van de Gentse basis- en secundaire scholen. Dit charter is een initiatief van de Werkgroep Kansen van de Lokale Overlegplatforms Gent Basis en Gent Secundair. De tekst van het charter is gebaseerd op getuigenissen van ouders in de armoede ¹. Uit de getuigenissen distilleerde de werkgroep 8 punten waarvoor de ouders speciaal de aandacht vragen. Deze aandachtspunten werden getoetst door verschillende autochtone en allochtone welzijnsorganisaties, scholen en centra voor leerlingenbegeleiding.

De tekst werd aan alle schooldirecties voorgesteld met de vraag dit voor te leggen aan hun personeel. Indien het hele schoolteam zich wou engageren om werk te maken van één of meerdere aandachtspunten, stuurden zij een ondertekend charter terug. 93 % van de Gentse scholen hebben het engagement aangegaan en zullen in de twee komende schooljaren van dit charter werk maken. Dit gebeurde vaak na boeiende gesprekken met personeel en ouders op school. Het charter kan ook naadloos worden geïntegreerd in een GOK-plan waarbij ouderbetrokkenheid één van de pijlers is. Het is aan de school zelf om te bepalen welke aandachtspunten zij willen aanpakken. Sommige scholen hebben eerder reeds werk gemaakt van een goede communicatie en realiseerden daarin al heel wat. Voor hen is dit charter een erkenning van het werk en een aanzet om de ingeslagen weg verder te zetten.

Historiek van het charter

In 2004 werd vanuit de algemene vergaderingen LOP Basis en Secundair beslist dat er onder de noemer 'zuurstof voor het LOP' een open forum kwam rond kansarmoede waar betrokkenen op het thema hun inbreng konden doen.

Uit de verschillende gesprekken in het forum bleek dat 'goede communicatie' het thema bij uitstek was. Er werd een werkgroep opgericht met deelnemers uit scholen, integratiesector, 4^{de} wereldbewegingen, pedagogische begeleiding, brugfiguren, ouders en centra voor leerlingenbegeleiding.

Vanuit de ingebrachte ervaringen van de leden, verkende de werkgroep welk materiaal rond mondelinge en schriftelijke communicatie met ouders op de markt aanwezig was.

Een nieuwe inspiratiebron werd aangereikt door ouders uit de 4^{de} wereldbeweging 'De Zuidpoort' ². Het document 'Hebben wij als ouders in de armoede ook een plaats op school' gaf enkele pakkende getuigenissen van de ouders over hun ervaring met communicatie in de school. De waarde bestond uit de rechtstreekse en duidelijke boodschappen die ervan uitgingen, in alle bescheidenheid én met relativering voor de moeilijke realiteit van zowel ouders als scholen.

De werkgroep wilde een stimulerende rol spelen om de inhoud te laten aankomen bij de belangrijkste partner voor de ouders, namelijk de school. Hoe kan de werkgroep een dynamiek laten ontwikkelen rond dit evidente thema?

Er werd geopteerd om de schoolteams uit te dagen door een charter voor te leggen. Zo konden scholen zelf beslissen om werk te maken van een 'goede' communicatie met 'alle' ouders.

Veel goede communicatie sneuvelt onder de tijdsdruk, het gebrek aan middelen of geduld, de onzekerheid, het gebrek aan voldoende professionaliteit.

Met het charter willen we beklemtonen dat het vooral een kwestie is van volhouden, van telkens opnieuw willen proberen. Er zijn zo veel kleine zaken die hierbij kunnen helpen zoals: tijd nemen, zich rechtstreeks richten naar de ouders in plaats van via de leerling te werken, een tolk vragen, een vertrouwensrelatie opbouwen, mondeling contact nemen, respect tonen,...

Werken aan goede communicatie is een continu proces doorheen een permanente leerlingenstroom en dus met ouderwissels.

Een goede communicatie is zeker en vast een win-win-situatie voor school en ouders. Maar in dit charter hebben we de nadruk bij de school gelegd. We zien hen als de professionele partner in dit verhaal. Dit betekent niet dat ouders hierin geen rol hebben te spelen. Andere actoren die actief binnen het algemeen welzijnsveld en zeker ook de centra voor leerlingen-begeleiding, kunnen hun steentje bijdragen.

Inhoud van het charter

Communicatie impliceert minstens twee partijen. Hier zijn dat dus de school en de ouders. Met de ouders bedoelen we de natuurlijke ouders, maar we vergeeten ook niet de ouders in nieuwsamengestelde gezinnen, de ouders die niet zelf voor hun kind kunnen of mogen zorgen en de voogden, pleegouders, opvoeders en begeleiders.

Dit betekent alvast dat het belangrijk is om als school werk te maken om de gezinssituatie van de leerling in kaart te brengen.

Wat zien we als goede communicatie?

We gaan in de communicatie uit van het feit dat beide partijen, ouders en school, het beste voorhebben met de leerling. Elke ouder heeft belangstelling voor wat er op school gebeurt. Alleen heeft niet elke ouder dezelfde mogelijkheden om dat ook daadwerkelijk te laten zien. Het is dan aan de school om stappen in hun richting te zetten.

Een goede communicatie ontstaat wanneer beide partijen elkaar verstaan. Daarom is duidelijkheid heel belangrijk, maar de basis blijft openheid en vertrouwen. Waar een goede communicatie aanwezig is, voelen ouders zich meer bij het schoolleven betrokken. Die betrokkenheid komt zeker ook ten goede aan de leerprestaties van de leerling.

Belangrijk in communicatie is de taal. Taal in al zijn facetten. De lichaamstaal is even belangrijk als de mondelinge of schriftelijke taal die je gebruikt. In je taalgebruik moet je rekening houden met diegene die je boodschap moet ontvangen en begrijpen. Ook bij anderstalige ouders moet de school inspanningen doen om de boodschap duidelijk over te brengen door gebruik te maken van eenvoudig Nederlands, pictogrammen, tolken,...

De werkgroep stelt in het charter acht aandachtspunten voor.

- Onze school zorgt ervoor dat de ouders zich van bij de inschrijving welkom voelen.

“De samenwerking met de school is goed, als het eerste contact goed is. Zo was het bij de huidige school van mijn zoon: je voelde dat er direct contact gelegd werd met de jongere zelf. Als ze, als je samen gaat inschrijven of kennismaken, je kind zelf aanspreken, voelt ge u daar als ouder zelf ook goed bij.”³

We pleiten ervoor dat scholen, in samenspraak met ouders, werk maken van een duidelijke procedure om

leerlingen in te schrijven. Open sfeer en respect zijn essentieel om een goede communicatie op te bouwen, en dat kan best van bij het begin.

- Onze school doet blijvend inspanningen om ouders uit te nodigen, ook al gingen zij daar in het verleden niet op in.

“Leerkrachten mogen niet te vlug conclusies trekken. Ouders hebben wel degelijk interesse in hun kinderen, maar zijn soms heel onzeker, weten niet altijd wat doen. Ik heb ook al gemerkt dat leerkrachten soms denken dat ouders niet geïnteresseerd zijn omdat ze geen Nederlands spreken. Dat is niet waar. Ik ben zelf een mondige ouder, die dingen durft vragen, ik neem graag initiatief. Maar sommige ouders zijn meer verlegen, zijn niet op de hoogte wat er in de klas gebeurt en wat er van hen precies verwacht wordt,... Die ouders hebben meer informatie nodig, meer persoonlijk contact,...”⁴

De school moet zichzelf wat meer de vraag durven stellen: ‘Waarom komen ouders niet?’ en er niet zo maar vanuit gaan dat het gaat om gebrek aan interesse. Elke stap die je in de richting van de ouders zet, brengt je dichterbij elkaar totdat je uiteindelijk elkaar vindt.

- Onze school toont interesse en respect voor elke ouder.

“Hoe komt het dat ik zo gauw het gevoel heb dat mijn zoon achteruit gestoken wordt?”⁵

Het is niet altijd eenvoudig om vanuit onze eigen achtergrond en vanuit ons eigen milieu mensen te begrijpen die daar niet in passen. Daarvoor moeten we moeite doen. Maar de andere cultuur leren kennen en waarderen, kan heel verrijkend zijn.

- Onze school zorgt ervoor dat het schoolreglement voor alle ouders begrijpelijk is.

“Het zou reeds veel helpen moesten de schoolreglementen in begrijpelijke taal opgesteld worden.”⁶

Het kan een goede oefening zijn om het schoolreglement eens door te lichten, liefst met de hulp van ouders. Een kleine bijlage kan ook de nodige juridische afspraken eenvoudig uitleggen. Wanneer ouders heel duidelijk weten wat de wederzijdse verwachtingen en mogelijkheden zijn, zal hun betrokkenheid alleen maar kunnen groeien.

- Onze school geeft begrijpelijke en juiste informatie aan ouders over de schoolkosten, betaling en eventueel sociale diensten.

“Mijn kinderen kregen geen soep meer omdat ik een tijdje krap bij kas zat en de vorige schoolrekeningen niet had betaald. Ik vind dat mijn kinderen niet mogen gestraft worden omwille van mijn geldnood. Ik was dat nochtans gaan zeggen op school, maar ze hadden daar geen oren naar.”⁷

Het is belangrijk dat ouders weten bij wie ze terecht kunnen wanneer het moeilijk gaat. De school kan dan ook best rechtstreeks met de ouders een oplossing zoeken. De leerling als boodschapper gebruiken, is nefast voor zijn of haar zelfbeeld en welbevinden op school.

- **Onze school wil de culturele achtergrond en gezinsituatie van elke leerling leren kennen om daar op school en in de klas passend gebruik van te maken.**

*"Ikzelf heb thuis nooit gezien dat huiswerk maken moet. Voor mij is het niet zo belangrijk, hij zit al zoveel uren op school."*⁸

Om elkaar te kunnen respecteren, moeten we elkaar eerst goed leren kennen. Vele misverstanden kunnen worden opgelost door even te gaan grasduinen in de gezinsituatie of culturele achtergrond. Dit moet gebeuren in alle openheid zonder de privacy van de ouder te schenden. De eigen ervaring van de ouder is ook dikwijls de bril waardoor ze naar de school kijken. Als we diezelfde bril dan eens durven opzetten, zien we het ook wat klaarder.

- **Onze school erkent de ouder als opvoedingspartner.**

*"Mijn jongste zoon krijgt steeds negatieve kritiek. De juf zegt "Uw zoon gaat nog slechter worden dan uw andere zoon." Ik ben met die uitspraak naar de directeur gegaan. De directeur verdedigde de juf en heeft mij absoluut geen erkenning gegeven als mama."*⁹

Vele kansarmen voelen zich al zo vaak buitenspel gezet. Het is dan ook belangrijk dat we hen erkennen in hun opdracht als ouder. Dit betekent dat beslissingen samen worden genomen na een proces waarbij beide partijen evenwaardig hun inbreng kunnen hebben.

- **Onze school erkent ook de ouder die niet zelf voor zijn of haar kind kan zorgen.**

*"Het doet pijn als de pleegouders het rapport tekenen op de plaats van de ouders. Nochtans vinden wij de studies van onze kinderen erg belangrijk. Ouders dromen van een betere toekomst, dat hun kinderen weerbaar leren zijn. Als ouders willen we een voorbeeld geven door een goed contact met de school"*¹⁰

Ouders die niet zelf voor hun kinderen mogen of kunnen zorgen, voelen zich meestal in de kou blijven staan. De school gaat er misschien te vaak vanuit dat die ouders zich niet voor de school interesseren. Het is toch wel goed om individueel na te gaan hoe de school hieraan kan tegemoetkomen.

Elk van de aandachtspunten werd in de brochure¹¹ nog verder toegelicht.

En nu aan de slag

In de brochure vindt men ook nog enkele suggesties om met het charter aan de slag te gaan.

Belangrijk hierbij is de bevestiging van wat goed is. Vele scholen doen nu al heel wat inspanningen om goed met alle ouders te communiceren. Toch zijn we ervan overtuigd dat het regelmatig aftoetsen heel waardevol kan zijn. Want teams en ouders veranderen nu eenmaal. Het is dan ook zinvol om blijvend aan de communicatie te werken.

We raden scholen aan om zeker ook de ouders in dit verhaal mee te nemen. Daarom vonden we het heel belangrijk dat ook de ouders dit charter mee hebben ondertekend. Maar ouders kunnen ook een actieve rol

spelen door in de ouderraad suggesties bij de aandachtspunten te geven. Dit kan zeker aanleiding geven tot zinvolle gesprekken tussen ouders en het team. De werkgroep heeft zich geëngageerd om alle nuttige informatie rond communicatie met ouders te verzamelen en ter beschikking te stellen. We willen ook scholen aanmoedigen om goede voorbeelden ter beschikking te stellen.

Al deze informatie, samen met achtergrond, brochure,... is te vinden op de website: lop.be (Gent > charter communicatie).

Elke Gentse school die het charter ondertekende kreeg een ondersteuningspakket ter beschikking met daarin affiches, bladwijzers en brochures. De school krijgt als (h)erkenning ook een gevelplaatje. Zo kunnen ouders zien dat de school werk wil maken van een goede communicatie met alle ouders.

De werkgroep zal ook een instrument ter beschikking stellen dat scholen in staat stelt om zichzelf te evalueren.

Zo kan werken met charter meer zijn dan enkel een vrijblijvende handtekening.

Zo proberen we het werken aan communicatie met alle ouders een zekere dynamiek mee te geven. En dat was de uiteindelijke doelstelling van de werkgroep.

Verder informatie

Contactpersonen:

- **Chris FRIGNE**, voorzitter van de werkgroep (chris.frigne@vclbgent.be)
- **Yves VAN MOORLEGHEM**, LOP Gent Basis (yves.vanmoorleghem@ond.vlaanderen.be)
- **Emiel BOGEMANS**, LOP Gent Secundair (emiel.bogemans@ond.vlaanderen.be)

Website: lop.be > Lop Gent > charter communicatie

NOTEN

- ¹ 'Hebben wij als ouder in de armoede ook een plaats op school', De Zuidpoort 2006
- ² De Zuidpoort, beweging waar armen het woord nemen, Ottergemsesteenweg 12, 9000 Gent
- ³ Getuigenis van ouder in 'Hebben wij als ouder in de armoede ook een plaats op school', De Zuidpoort, 2006
- ⁴ Getuigenis van Nora tijdens de plechtige ondertekening op 4 mei 2007
- ⁵ Getuigenis van ouder in 'Hebben wij als ouder in de armoede ook een plaats op school', De Zuidpoort, 2006
- ⁶ Getuigenis van ouder in 'Hebben wij als ouder in de armoede ook een plaats op school', De Zuidpoort, 2006
- ⁷ Getuigenis van ouder in 'Hebben wij als ouder in de armoede ook een plaats op school', De Zuidpoort, 2006
- ⁸ Getuigenis van ouder in 'Hebben wij als ouder in de armoede ook een plaats op school', De Zuidpoort, 2006
- ⁹ Getuigenis van ouder in 'Hebben wij als ouder in de armoede ook een plaats op school', De Zuidpoort, 2006
- ¹⁰ Getuigenis van ouder in 'Ouder, je bent en blijft het!', De Zuidpoort, 2007
- ¹¹ 'Charter voor een goede communicatie met ouders', Werkgroep Kansen LOP Gent Basis & Secundair, 2007 (lop.be > Lop Gent > charter communicatie)



DE SCHOOLPRESTATIES VAN ALLOCHTONE LEERLINGEN IN VLAANDEREN

Culturele handicap of sociale handicap? ¹

Eind mei 2006, deed een verslag van de OESO over de schoolresultaten van allochtone kinderen veel stof opwaaien in Vlaanderen. De studie, die op de gegevens van het internationale onderzoek PISA 2003 ² is gebaseerd, vergeleek voor verschillende landen - waaronder België - de schoolresultaten van leerlingen naargelang hun land van herkomst. Uit het verslag bleek dat ons land, en in het bijzonder Vlaanderen, zeer slecht scoorde. Het verschil tussen de prestaties van autochtonen en allochtonen ligt in Vlaanderen duidelijk hoger dan elders. Een uitgebreide analyse van de cijfers toont aan dat dit eerder voortkomt uit mechanismen van sociale discriminatie dan uit culturele of taalkundige tekorten.

In Vlaanderen heeft een allochtone leerling ³ van de tweede generatie (d.w.z. geboren in België met buitenlandse ouders), voor de PISA-testen 'wiskunde', een score die 122 punten lager ligt dan die van een autochtone leerling. Dit betekent een groot verschil. De vergelijking met de andere 14 OESO-landen die zijn opgenomen in studie bevestigt dit. Het gemiddeld verschil bedraagt slechts 40 punten: 6 in Canada, 22 in de USA, 34 in Zweden, 39 in Noorwegen, 48 in Frankrijk, 56 in Oostenrijk en in de Franse Gemeenschap van België, 59 in Zwitserland en in Nederland... tot 93 punten in Duitsland. Het gemiddeld verschil voor België, overheen de gemeenschappen, bedraagt ook 93 punten. De studie toonde aan dat in Vlaanderen deze grote verschillen tussen autochtonen en allochtonen ook bevestigd worden voor leesvaardigheid of wetenschappen.

De commentaren, die volgden op de publicatie van deze cijfers hebben overwegend het tekort aan culturele en taalkundige integratie van de allochtone gezinnen in Vlaanderen in de verf gezet. Zonder a priori te willen ontkennen dat allochtone kinderen een culturele of taalkundige achterstand zouden kunnen hebben, dienen ook andere mogelijkheden minstens verkend te worden. In het bijzonder deze: allochtone kinderen behoren vaak tot eerder arme gezinnen, of het Belgische onderwijs is gekenmerkt - zowel het Franstalig als het Vlaams - door een sterke sociale segregatie en hierdoor ook door een sterke ongelijkheid naar sociale herkomst. Vandaar dat het plausibel is te veronderstellen dat de verschillen in scores tussen autochtone en allochtone kinderen, minstens deels, kunnen verklaard worden door hun sociale positie. De vraag is: in welke mate?

Immigratie en armoede

Wat is de sociale afkomst van de jonge allochtonen? Het PISA-onderzoek levert hierover een aantal interessante indi-

catoeren. Zo wordt bv. de studieduur van de ouders vermeld. In Vlaanderen heeft de hoogst opgeleide ouder van een autochtone leerling van 15 jaar gemiddeld 13,7 jaren school gelopen. Over het algemeen heeft hij dus het niveau van het hoger secundair onderwijs overschreden. Voor een allochtone leerling van de tweede generatie ⁴, afkomstig uit de Maghreblanden, is dit cijfer 8,2 jaar. Dit is nauwelijks meer dan de lagere school; voor de allochtonen van Turkse of Afrikaanse herkomst ligt het gemiddelde op 10 jaar. Maar de hoogst opgeleide ouder is meestal de vader. Verschillende studies toonden aan dat het studieniveau van de moeder meer impact heeft op de schoolresultaten van de kinderen. Bij autochtone leerlingen heeft slechts 4% een moeder die enkel een diploma van het lager onderwijs behaalde. Bij allochtonen (tweede generatie) afkomstig van de Maghreblanden daarentegen is dit 52%; bij leerlingen van Turkse afkomst is dit 46%.

Men kan het sociale niveau ook bekijken aan de hand van de werkloosheidscijfers van de ouders. In Vlaanderen heeft 8% van de autochtone leerlingen van 15 jaar een werkloze vader; bij de allochtonen van tweede generatie is dit 47%. Aan de hand van soortgelijke indicatoren, maakt het PISA-onderzoek het mogelijk om de leerlingen te rangschikken volgens een soort 'sociale klasse'-index, nl. de 'ESCS-index' ('economisch, sociaal en culturele schaal'). Deze index kan zowel een positieve (voor de 'rijksten') als een negatieve waarde hebben (voor de 'de armsten') ⁵. In Vlaanderen ligt de gemiddelde ESCS-score van de leerlingen van 15 jaar lichtjes boven de nulwaarde; de 25% armste leerlingen daarentegen hebben een score van -0,96, terwijl het rijkste kwartiel een gemiddelde score heeft van 1,32. Wat is de score van de allochtonen? De leerlingen van tweede generatie van Turkse herkomst hebben een gemiddelde ESCS-score van -1,12; deze van Maghrebijnse herkomst -0,83 en de Afrikanen (buiten de Maghreblanden) -0,66.

Dit alles bevestigt in ruime mate ons eerste veronderstelling: de allochtone leerlingen en in het bijzonder degenen waarvan de ouders afkomstig zijn uit een derdewereldland, behoren tot de armste lagen van de Vlaamse schoolbevolking.

Armoede en onderwijs

Wat is het effect van de sociale afkomst op het slagen op school? Ook voor het beantwoorden van deze vraag vormt het PISA-onderzoek een waardevol instrument. Op basis van de hoger vermelde ESCS-index kunnen bv. de leerlingen in tien decielen indelen, dat wil zeggen in tien groepen van gelijke grootte en toenemend sociaal niveau. Bij het eerste deciel, dat de 10% armste leerlingen groepeerd, ziet men een gemiddelde score van 460 punten in wiskunde, d.w.z. 100 punten onder het algemene gemiddelde voor Vlaanderen. Anderzijds bereikt het tiende deciel, d.w.z. de 10% rijkste leerlingen, een gemiddelde score van 626. Het verschil tussen deze twee uiterste decielen is dus 166 punten (ter herinnering: het verschil in wiskunde tussen autochtonen en allochtonen van tweede generatie bedroeg 120 punten - zie hoger). Gelijksoortige resultaten worden gevonden voor leesvaardigheid: het eerste deciel bevindt zich ongeveer 100 punten onder het gemiddelde; het tiende deciel bevindt zich er 66 punten boven.

De ongelijkheid volgens de sociale afkomst betreft niet alleen de resultaten voor wiskunde en voor leesvaardigheid. De leerlingen zijn eveneens ongelijk verdeeld als het over zittenblijven en oriëntering gaat. Op 15 jaar heeft een leerling van het eerste deciel één kans op twee om reeds minstens één jaar gedubbeld te hebben; bij leerlingen uit het tiende deciel is deze kans slechts één op tien.

In ontwikkelde landen is het uitzonderlijk dat de sociale afkomst zo sterk de schoolresultaten bepaalt. Nochtans komt het zowel in Vlaanderen als de Franse Gemeenschap voor. Het lijkt dus verantwoord te veronderstellen dat gemeenschappelijke kenmerken van de twee educatieve systemen - nog sterk vergelijkbaar ondanks zeventien jaar communautarisering - aan de basis van deze ongelijkheid liggen. Vooreerst worden beide Belgische systemen gekenmerkt door een vroegtijdige studiekeuze: vanaf de leeftijd van 12 of 13 jaar kiezen leerlingen voor het algemeen, het technisch of het beroepsonderwijs. Zoals hoger beschreven wordt deze keuze sterk bepaald door hun sociale afkomst. Dit vertaalt zich enerzijds in het feit dat de schoolresultaten op het einde van het lager onderwijs reeds sterk verband houden met het sociaal-economisch niveau van het gezin. Anderzijds wordt de keuze van de onderwijsvorm door de jongeren en hun gezin sterk beïnvloed door hun sociale verwachtingen en dus, door hun sociale klasse-toebehoren. Zelfs als zij goede leerlingen zijn in het lager onderwijs, streven kinderen uit de lagere sociale klasse er zelden naar om een hogere onderwijsvorm te kiezen dan hun klasgenoten afkomstig uit welgestelde milieus. Deze laatsten weten dat hun 'sociale toekomst' - arts of kaderlid worden zoals papa - via het algemeen secundair onderwijs en het hoger onderwijs kan bereikt worden. Zelfs als ze minder goeie resultaten behalen zullen zij dit nog nastreven. Al deze factoren samen maken dat de keuze van onderwijsrichting verandert in een echte sociale selectie: op 15 jaar heeft een leerling uit het hoogste deciel (de 10% rijksten) negen kansen op tien om in het algemeen secundair onderwijs (ASO) terecht te komen, terwijl dit maar één kans op tien is bij het een leerling uit het eerste deciel (de 10% armsten).

Internationale statistieken tonen sterk aan dat onderwijs-systemen met vroegtijdige oriëntering naar hiërarchische onderwijsvormen (zoals het geval is in België en nog sterker in Duitsland) grote sociale ongelijkheid tonen bij leer-

lingen van 15 jaar. In landen, daarentegen, met een langere gemeenschappelijke stam (zoals de Scandinavische landen met een gemeenschappelijke opleiding van 7 tot 15 jaar) is de sociale invloed op de schoolresultaten het geringst. Het tweede belangrijk kenmerk van het Belgische onderwijs, zowel in het Vlaamse als het Franstalige onderwijs, is de op 'quasi markt' gebaseerde organisatie. De opvatting 'vrijheid van onderwijs', zeer sterk in de Belgische tradities verankerd, is deze van een absoluut liberalisme. België is een van de weinige landen waar geen enkele vorm van regeling voor de schoolinschrijvingen bestaat, waar de keuze van de school dus volledig aan de keuze van de ouders wordt overgelaten.

Dit, samen met de hoge bevolkingsdichtheid en het hieraan gekoppeld schoolaanbod, leidt tot een sterk concurrentie en ongelijke schoolmarkt. Mede door de keuzes die de ouders maken, maar ook door de rekruteringsstrategieën die scholen hanteren, wordt deze schoolmarkt zeer snel een nieuwe oorzaak van sociale polarisatie. De twee gemeenschappen kenmerken zich dus, veel meer dan de andere ontwikkelde landen, door het gelijktijdig bestaan van 'getto' scholen en 'elite' scholen die, trouwens niet noodzakelijkerwijs overeenstemmen met de geografische sociale ongelijkheden.

Immigratie en onderwijs

Enerzijds, hebben wij dus een onderwijs met een sterke sociale segregatie en anderzijds, een allochtone bevolking die overwegend tot de armste lagen van de schoolbevolking behoren. Vanuit dit oogpunt zijn de geringe prestaties van de allochtone kinderen op zich niet verwonderlijk. Het tegendeel zou eerder verwonderlijk zijn. Om te weten of de allochtone kinderen al dan niet lijden aan een specifiek tekort, gerelateerd aan culturele factoren of aan een vorm raciale segregatie, dient de impact van de sociale herkomst geïsoleerd te worden. Zo kan men dus opnieuw de vraag te stellen: blijft er een verschil bestaan in de resultaten als men de autochtone en allochtone leerlingen gelijkstelt inzake sociale afkomst?

Om een dergelijke vergelijking goed door te voeren, is het nodig om de resultaten uit het PISA-onderzoek gedetailleerd te bekijken. Een analyse waarbij alle nationaliteiten worden samengevoegd, volstaat niet. In Vlaanderen zijn ongeveer twee derde van de allochtone leerlingen afkomstig van Turkse, Marokkaanse of Nederlandse ouders. Het ligt voor de hand dat mechanismen van succes of mislukking niet kunnen besproken worden zonder een onderscheid te maken tussen enerzijds leerlingen met Turkse en Marokkaanse ouders - komend van een derdewereld land, thuis een taal sprekend die ver af ligt van het Nederlands en behorend tot de lagere sociale klassen - en anderzijds deze met Nederlandse ouders, meestal afkomstig uit de middenklasse en wiens moedertaal dezelfde is als deze die in de school wordt gesproken. Men moet dus opteren voor een analyse per land van herkomst.

In Vlaanderen, heeft een leerling van de tweede generatie van Turkse herkomst voor de wiskunde testen gemiddeld een score die 137 punten onder het gemiddelde van de Vlaamse autochtone jongeren ligt. Maar als wij alleen de leerlingen nemen van de armste sociale lagen - bv. zij waarvan de ESCS-index lager is dan -0,80, hetgeen het geval is bij 45% van de leerlingen van Turkse herkomst - dan is het verschil tussen allochtonen en autochtonen tot 57 punten beperkt. Neemt men enkel de leerlingen die een ESCS-index hebben lager dan -1, dan beperkt het verschil zich tot 39 punten. Met andere woorden, 60 tot 70% van de verschillen tussen de prestaties van autochtonen en allochtonen van Turkse oorsprong verdwijnen als de leerlingen gelijkstelt worden inzake sociale klasse.

Deze vaststelling is nog frappanter voor de leerlingen afkomstig uit de Maghreblanden. Hier verdwijnen 80% van de verschillen bij het in rekening nemen van de sociale afkomst.

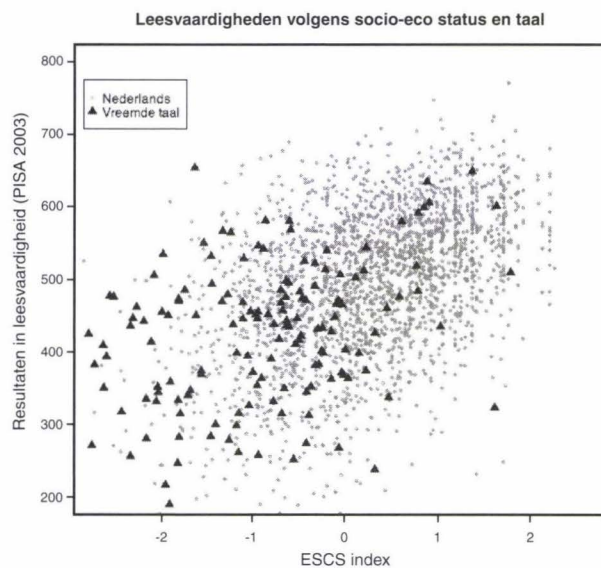
De vermelde resultaten betreffen de scores voor de wiskunde testen in het PISA-onderzoek. Als men de prestaties voor lezen neemt, zijn de bevindingen nog meer contrasterend. Bij de allochtonen met Turkse herkomst verminderen de verschillen met autochtonen bij gelijkstelling inzake sociale afkomst (slechts) met 50%; bij de allochtone leerlingen uit de Maghreblanden, verdwijnt bijna 90% van het verschil ten opzichte van autochtonen wanneer men ze gelijkstelt inzake sociale afkomst.

Naast de vergelijking inzake competentietesten in het PISA-onderzoek, kunnen ook andere indicatoren van schoolsucces worden vergeleken, zoals het aantal keren zittenblijven en de onderwijsvorm (ASO, TSO, BSO). Bij gelijke sociale afkomst, blijken leerlingen afkomstig uit de Maghreblanden geen grotere leerachterstand te hebben dan hun autochtone klasgenoten. Bij jongeren van Turkse herkomst blijkt daarentegen, bij controle voor sociale afkomst, het aantal keren dat zij dubbel significant hoger te liggen dan bij autochtone leerlingen. Wanneer men het percentage jongeren onderzoekt dat, op 15 jaar, erin slaagt om zich in het algemeen secundair onderwijs te handhaven, stelt men vast dat leerlingen afkomstig uit Turkije en de Maghreblanden niet minder goed maar enigszins beter presteren dan de Vlaamse autochtone leerlingen van dezelfde sociale laag. Met andere woorden, volgens dit criterium van succes, zou een buitenlandse herkomst niet meer een nadeel maar een (zeer licht) voordeel vormen.

Opmerkelijk is dat deze laatste vaststelling zich nog sterker manifesteert in de Franse Gemeenschap. Trouwens, de verschillen tussen autochtonen en allochtonen zijn in de Franse Gemeenschap aanzienlijk minder ongunstig voor de allochtonen, dan in Vlaanderen. Voor de scores voor wiskunde en leesvaardigheid en ook voor het aantal keren dubbel verdwijnt de schoolse achterstand van de allochtone leerlingen volledig in het Franstalige onderwijs wanneer men de leerlingen gelijkstelt inzake sociale afkomst.

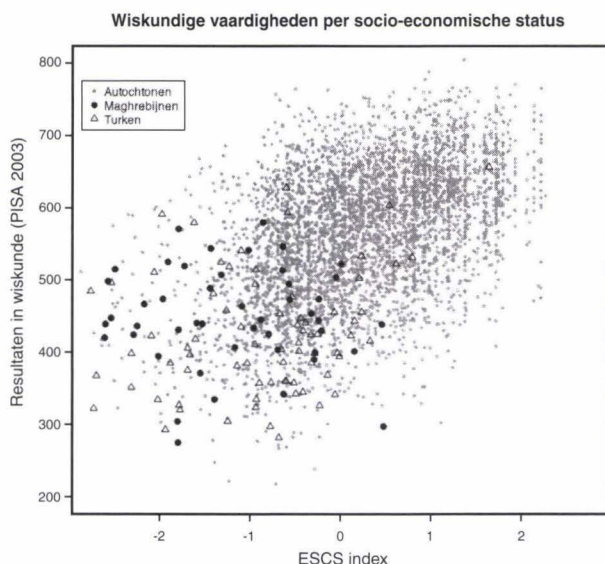
Een grafiek zegt vaak meer dan een reeks cijfers. In de grafiek hieronder, worden alle Vlaamse autochtone leerlingen in het PISA-onderzoek 2003 vertegenwoordigd door kleine grijze punten. De grafiek is opgemaakt volgens twee assen: het sociaaleconomisch niveau van de familie (ESCS-index) op de horizontale as en de testuitslag voor wiskunde op de verticale as. Men krijgt 'een wolk van punten' die goed verduidelijkt hoe de gemiddelde prestaties van de leerlingen afhangen van hun sociale afkomst. Op deze grafiek, vertegenwoordigen de zwarte cirkels de allochtone leerlingen afkomstig uit de Maghreblanden en de driehoeken de leerlingen van Turkse herkomst.

Opmerkelijk is dat de verdeling van de driehoeken en vooral van de zwarte cirkels, zeer sterk overlappen met deze van het linkse deel van de grijze punten. Met andere woorden: de prestaties van de allochtonen van Turkse of Maghrebijnse herkomst zijn sterk vergelijkbaar met deze van de armste autochtonen. Voor de hogere sociale klassen (aan de rechterkant), stelt de vraag zich niet aangezien er nauwelijks allochtonen zijn, Maghrebijns of Turks, die een hogere ESCS-index hebben dan nul.



Een gelijkaardige grafiek kan uitgetekend worden om de leerlingen te vergelijken op basis van hun moedertaal. Men ziet hieronder dat de leerlingen die geen Nederlands spreken thuis scores hebben voor leesvaardigheid die volkomen gelijkwaardig zijn met deze van de Nederlandstalige jongeren van dezelfde sociale klasse.

Deze grafieken tonen duidelijk het hoofdaspect van het bestudeerde probleem: de invloed van de sociale afkomst op de schoolresultaten is veel sterker dan deze van de nationale herkomst of van de moedertaal. Met deze grafieken kan deze vaststelling niet worden genegeerd. Als men het resterend deel van de samenhang tussen nationale herkomst en schoolprestaties toch wil berekenen, dan kunnen diverse statistische technieken worden ingezet. Ofwel de eenvoudige techniek, zoals hierboven gebruikt, ofwel een complexe techniek zoals de multiple regressie analyse. Bij correct gebruik⁶, bevestigen deze technieken in ruime mate de volgende conclusies:



- 1) De belangrijkste verklaring van de geringe schoolresultaten van allochtone kinderen wordt gegeven door hun sociaal klasse toebehoren.

Het grootste deel van het verschil tussen autochtonen en allochtonen verdwijnt als de leerlingen worden gelijkgesteld inzake sociale klasse.

- 2) In tegenstelling tot de Franse Gemeenschap, blijkt in Vlaanderen de nationale herkomst en de moedertaal onbetwistbaar van invloed op de schoolprestaties van jongeren van 15 jaar. Analyse per nationaliteit toont aan dat dit vooral opgaat bij jongeren van Turkse herkomst.

Gevolgen voor het onderwijsbeleid

Deze vaststellingen zijn belangrijk om de prioriteiten te bepalen voor de hervorming van de onderwijssystemen. De eerste bevinding geeft aan dat, wil men evolueren naar een meer democratisch onderwijs, er vooral werk zal moeten worden gemaakt van de algemene mechanismen van sociale ongelijkheid op school die vooral autochtone leerlingen uit sociaal zwakke milieus en de meeste allochtone jongeren treffen. Deze jonge allochtonen hebben niet direct taalkundige noch culturele tekorten. Zij lijden, zoals alle kinderen uit de lagere sociale klasse, onder een gebrekkige omkadering op school, onder een systematische doorverwijzing naar 'ghetto' scholen en komen -vanaf de eerste jaren van het secundair onderwijs - terecht inrichtingen met weinig doorstroombmogelijkheden. De oplossing voor dit belangrijk probleem ligt niet in de versterking van zogenaamde 'integratie'-beleidsmaatregelen die de cultuur van allochtonen onrechtvaardig stigmatiseren; ook niet exclusief of hoofdzakelijk in beleidsmaatregelen voor het aanleren van de lokale taal. Om de breuk tussen autochtonen en allochtonen in de school te verminderen, zoals deze tussen rijk en arm, dient eerst de ontwikkeling van de ongelijkheden te worden gestopt op het moment dat ze zichtbaar wordt, vanaf de lagere school, door remediërende maatregelen, door individuele ondersteuning op school en door een voldoende omkadering binnen en buiten de klas. Gelijktijdig dient de uitbouw van sociale getto's te worden vermeden door een regeling voor de inschrijvingen van leerlingen uit te werken die een sociale mix in alle scholen garandeert. Tenslotte dienen de verschillen die zich in het secundair onderwijs ontwikkelen te worden vermeden door een langere periode dan nu het geval is, een gemeenschappelijke opleiding (comprehensieve school) te bevorderen.

Dat alles mag ons niet verhinderen om te zoeken waarom belangrijke ongelijkheden met betrekking tot nationale herkomst en/of de moedertaal van de leerlingen, ongeacht de sociale factoren, blijven bestaan en vooral waarom zij in het bijzonder in Vlaanderen blijven bestaan. Ongetwijfeld zou uit een dergelijke analyse kunnen blijken dat, bv. de rol van etnische discriminatiepraktijken courant voorkomen in bepaalde scholen. In het PISA-onderzoek geeft twee derde van de schooldirecties aan bij de inschrijving een zekere 'selectie' van de leerlingen te hanteren 'op basis van de godsdienst'. Misschien zou een dergelijke analyse eveneens tonen dat het tekort aan kennis van de taal gesproken op de school, een handicap kan vormen. Maar omgekeerd zou de moeilijkheid om hoge taalcompetenties in de school te bereiken, juist kunnen liggen in het niet beheersen van de eigen moedertaal. Het is een breed en nog weinig bestudeerd onderzoeksdomein, maar één die, zoals reeds werd gezegd, de strijd tegen de sociale discriminatie op school niet mag overschaduwen.

Nico HIRTT*

nico.hirtt@ecoledemocratique.org

* Lid van de 'Oproep voor een democratische school'. Mede-auteur van 'De school van de ongelijkheid', te verschijnen bij uitgeverij EPO, september 2007.

Bibliografie

- HIRTT, N., PISA 2003 en de slechte resultaten van migrantenleerlingen in België, Culturele handicap, slechte integratie of sociale segregatie?, *De Democratische School*, juni 2006.
- HIRTT, N., Performances scolaires des élèves allochtones et origine sociale, Notes marginales auprès du rapport de la Fondation Roi Baudouin, *L'école démocratique*, mars 2007
- HIRTT, N., België - Finland: de exorbitante prijs van het schoolliberalisme, *De Democratische School*, januari 2006
- JACOBS, D., REA, A., HANQUINET, L., Prestaties van de leerlingen van buitenlandse herkomst in België volgens de PISA-studie: vergelijking tussen de Franse Gemeenschap en de Vlaamse Gemeenschap, *Koning Boudewijn Stichting*, 2007.
- OECD, *Where Immigrant Students Succeed, A comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, Paris, OECD, 2006.
- VANDENBROUCKE, F., Toelichting bij de Vlaamse resultaten in 'Where immigrant students succeed - a comparative review of performance and engagement in PISA 2003', (niet gepubliceerd document, verdeeld door het Vlaams ministerie voor onderwijs), 2006.

Voetnoten

- 1 Het artikel werd van het Frans naar het Nederlands vertaald door Nicole Vettenburg en Ruben Brondeel.
- 2 Het PISA onderzoek is een internationaal vergelijkende studie, die onder de leiding van de OESO wordt verwezenlijkt en handelt over de vaardigheden in wiskunde, leesvaardigheid en wetenschappen, voor leerlingen van 15 jaar.
- 3 Zoals gezegd, zijn de resultaten van de PISA-testen gemeten in punten, gestandaardiseerd zodat het internationale gemiddelde gelijk is aan 500 punten en één standaardafwijking 100 punten bedraagt. Met andere woorden, twee derde van de leerlingen bevinden zich tussen 400 en 600 punten.
- 4 In de PISA studie, zijn de allochtone leerlingen van 'eerste generatie' degenen die in het buitenland zijn geboren: het zijn dus leerlingen die geïmmigreerd zijn. De allochtone leerlingen van 'tweede generatie' zijn degenen met geïmmigreerde ouders die in België zijn geboren. In het vervolg van dit artikel, zullen wij slechts deze laatste categorie behandelen. Deze categorie is vanuit de grootste en de meest interessante om te onderzoeken want logischerwijze zou een werkelijk democratische school geen verschillen in resultaten tussen autochtonen en allochtonen van tweede generatie mogen vertonen. Daarentegen kunnen de resultaten van de eerste generatie toe te schrijven zijn - in positieve of negatieve zin - aan het educatieve systeem van het geboorteland en leren ons dus niets belangrijks over de Vlaamse scholen.
- 5 De index ESCS wordt gestandaardiseerd zodat zijn gemiddelde waarde, voor het geheel van de landen van de OESO, gelijk is aan 0, en zijn standaardafwijking gelijk aan 1.
- 6 In dit verband waren er in de studie, recent uitgevoerd door onderzoekers van de ULB en VUB voor de Koning Boudewijn Stichting, enkele leemtes: de gebruikte indicatoren voor sociale oorsprong zijn minder volledig en minder geldig dan in de ESCS-index; de indicatoren van schoolsucces worden beperkt tot de prestaties in wiskunde en lezen en nemen dus de schooloriëntatie of het dubbelen niet in rekening; alle allochtone nationaliteiten worden in de studie samengevoegd zodat de prestaties van jongeren met Turkse of Maghrebijnse herkomst en deze van de Nederlandse jongeren op gelijk niveau worden behandeld. Maar deze laatste scores, bij gelijke sociale afkomst, duidelijk slechter dan de autochtone Vlamingen. Dit heeft natuurlijk niets te maken met de immigratie maar met een grensoverschrijdende attractiviteit van een Belgisch onderwijs met zeer ongelijke kansen voor leerlingen in moeilijkheden. Een gelijksoortig verschijnsel wordt vastgesteld in Wallonië met jongeren uit Frankrijk.

JONGEREN EN CRIMINALITEIT: TERUG VAN NOOIT WEG GEWEEST

Een wandeling door de tijd

'Delinquentie begint almaar jonger' (De Standaard van 13-1-2000)

'Is onze jeugd ontspoord?' (De Standaard van 22/23-4-2000)

'Zo maf als een deur zijn ze, van top tot teen los van god' (NRC Handelsblad van 21/22-1-2006)

'Probleemkind niet meer in bajes' (NRC Handelsblad van 3-9-2006)

'Herstelbemiddeling voor jonge daders uitgebreid wegens succes' (De Morgen van 13-4-2007)

'Vijf jongeren gearresteerd na brutale agressie tegen 48-jarige man in Brussels metrostation', 'Extra plaatsen voor minderjarige delinquenten' (De Morgen van 4-5-2007)

De jeugd van tegenwoordig: één brok ellende als je sommigen mag geloven. Jongeren zijn een bron van misdaad, vertonen een toenemende agressie, kennen geen grenzen meer en stellen zich almaar individualistischer op. De roep om een harde aanpak klinkt steeds luider. Niets aan de hand, zeggen anderen dan weer. Jongeren zijn altijd agressief, uitdagend, rebels geweest. Jeugdbenden zijn van alle tijden. Historici voelen zich door deze debatten aangesproken. Zij kijken om in verwondering, en dat kan nieuwe perspectieven openen en tot een heroriëntering van de actuele discussies bijdragen.

In dit artikel wordt een lange wandeling door de tijd gemaakt, van de Middeleeuwen tot heden. Om de richting van die wandeling aan te geven, wordt eerst kort stilgestaan bij het hedendaagse debat, waarbij wordt nagegaan waarom jongeren veel minder gemakkelijk voor het voetlicht worden gebracht als slachtoffer dan als dader en of er werkelijk sprake is van stijgende jeugdcriminaliteit. Vervolgens wordt onderzocht of er zich doorheen de tijd veranderingen hebben voorgedaan in de percepties van en gevoeligheden tegenover 'probleemjongeren' en hoe jeugdcriminaliteit zich in het verleden voordeed. Ten slotte wordt nagegaan hoe de aanpak van jeugddelinquentie wijzigde tijdens de voorbije eeuwen en welke sporen daarin terug te vinden zijn van initiatieven die men vandaag als 'herstelgericht' zou bestempelen.

Stijgende jeugdcriminaliteit?

'De jeugd' haalt steeds vaker de krantenkoppen. Door gaans in de rol van dader, soms ook in die van slachtoffer, maar dan gaat het bijna altijd om kindermishandeling. Pubers, adolescenten of jongvolwassenen worden in de pers zelden in eerste instantie als slachtoffers voorgesteld. Als daders zijn zij uiteraard zichtbaarder en worden ze als bedreigender ervaren, omdat zij dan veelal in de publieke ruimte opereren, maar dat verklaart nog niet waarom de media-aandacht voor 'jeugddelinquentie' vele malen groter is dan die voor het seksuele, fysieke of psychische misbruik waarmee één op de drie jongeren in de privésfeer te maken heeft, en voor het structureel maatschappelijk geweld dat minderjarigen als groep wordt aangedaan.¹ Zoals Sheila Brown terecht opmerkte: 'Children and young people have to earn their status as victims, whereas they are eagerly ascribed their status as offenders'.² Daarnaast vernemen we van de media, de politiek en het publiek ook vaak dat het van kwaad naar erger gaat met de jeugdcriminaliteit. Natuurlijk, we werden de laatste jaren meermaals geconfronteerd met extreme vormen van jongerengeweld: de zaak-Bulger in 1993, de bloedbaden op scholen en universiteiten, de mp3-moord op Joe Van Holsbeeck, Bart Bonroy die wordt doodgestoken in Oostende, het overlijden van treinbestuurder Guido Demoor na een confrontatie met jongeren op een lijnbus... De incidenten veroorzaakten telkens een zelden geziene commotie. Dat is begrijpelijk, maar waarom geven zulke

uitzonderlijke fenomenen aanleiding tot paniekreacties en zelfs collectieve hysterie over 'de jeugd'? Worden spectaculaire gewelddaden waarbij doden vallen als het topje van de ijsberg gepercipieerd en brengen ze juist daarom zoveel deining teweeg? Mogelijk, maar hoe groot dat topje en de rest van die ijsberg dan juist zijn, is niet met zekerheid te zeggen; noch politiestatistiek, noch slachtofferenquêtes, noch selfreportgegevens, noch medische registraties bieden een volledig beeld.³ Criminologe Cathy Brolet (VUB), die voor haar doctoraat de veroordelingen van de Brusselse jeugdrechtbank tussen 1995 en 2000 analyseerde, stelde vast dat er in die vijf jaar 13 levensdelicten zijn geweest, waarvan twee doodslagen en één moord.⁴ De Nederlandse politiestatistiek vermelden voor het jaar 1996 alleen al 32 zulke delicten, heel wat meer dus, maar het gaat hier dan ook niet enkel over de veroordeelde, maar over alle bekende jeugdige daders.⁵ Wat de evolutie van de globale jeugdcriminaliteit in West-Europa betreft, tasten we helemaal in het duister: nu eens wijzen de cijfers op een daling, dan weer op een stijging, soms ook op een stabilisatie. Voor België liggen de zaken nog anders: hier spreken onderzoekers van een "*vide statistique* quasi-complet" voor de laatste jaren. Zo dateert de laatste publicatie door het N.I.S. van de statistiek van het jeugdrechtssysteem van 1989.⁶

Misdaadstatistiek moeten met grote omzichtigheid worden benaderd, zoals ten overvloede blijkt uit het feit dat dezelfde cijfers vaak op heel verschillende ma-

nieren geïnterpreteerd kunnen worden en bijgevolg tot zeer uiteenlopende conclusies leiden. De discussie onder criminologen of de jeugddelinquentie in West-Europa al dan niet verontrustende proporties aanneemt, wordt dan ook alsmaar verwarrender en virtueel. Zo wordt bijvoorbeeld voor Nederland tussen het begin van de jaren 1980 en 2000 enerzijds gewezen op de sterk gestegen politiecijfers voor delicten als bedreiging en diefstal met geweld, anderzijds wordt de betrouwbaarheid van die cijfers betwijfeld, omdat politie en justitie jeugdcriminaliteit sterker zijn gaan bestrijden en omdat slachtoffers vaker aangifte doen.⁷ Sommige waarnemers op het terrein bevestigen dat laatste: burgers schakelen volgens hen sneller de politie in dan pakweg een kwarteeuw geleden, toen het nog gebruikelijker was dat men, indien men de jonge dader kende, eerst diens ouders, verwanten of leerkrachten opzocht, en men overlast, geweld of diefstal door jongeren vaker onvoldoende ernstig bevond om te melden.⁸ Dat er een verschuiving in tolerantiedrempels meespeelt, lijkt plausibel. Zo wijzen diverse criminologische studies op een groeiende afkeer van straatgeweld onder de meerderheid van burgers.⁹ Naast academici¹⁰ suggereren ook leden van de publieke opinie dat de overvloedige media-aandacht voor gewelddadige incidenten daar voor iets tussen zit. Of zoals een HUMO-lezer het op 26-3-2007 op het internetforum van dat weekblad verwoordde: “m’n beste maat is neergestoken en op een haar na niet doodgebloed voor... een walkman. Dat was bijna 10 jaar geleden. Het enige verschil was dat de media er toen geen zak om gaf”. Kan men dan concluderen dat de gestegen cijfers niet zozeer een reële toename van jeugdcriminaliteit en -geweld weerspiegelen, maar veeleer een afnemende tolerantie van burgers en een strengere aanpak van overheden die daarop inspelen? Niet zonder meer, want een hogere aangifte door slachtoffers of getuigen neemt niet weg dat vele feiten ongemeld en dus onzichtbaar blijven voor het oog van de statistiek, terwijl ze wel degelijk hinder of schade veroorzaken.

Waar in ieder geval geen twijfel over lijkt te bestaan, is dat hardnekkige en gewelddadige jeugdcriminelen maar een kleine minderheid vormen: volgens de onderzoeksbundel *Ernstige en gewelddadige jeugddelinquentie* uit 2001 vertegenwoordigen zij niet meer dan 2 tot 5 procent van de Nederlandse mannelijke bevolking. Daarbij dient evenwel te worden onderstreept dat deze ‘harde kern’ volgens de schattingen van de onderzoekers een onevenredig groot aandeel in de totale omvang van de criminaliteit heeft, variërend tussen 30 en 60 procent.¹¹ Voor het Verenigd Koninkrijk worden gelijkaardige cijfers genoemd.¹²

Aangezien de meningen al sterk uiteenlopen waar het de definitie van het probleem betreft, hoeft het niet te verwonderen dat de aanpak ervan evenmin onderwerp is van consensus. Dat probleemjongeren sneller aangepakt moeten worden, daar raken de meeste deelnemers aan het debat het nog wel over eens, maar daarna scheiden hun wegen, want de enen pleiten al jaren voor een strengere bestraffing en de anderen voor hulpverlening en begeleiding, met nadruk op het pedagogische karakter van de interventie. In elk van beide groepen treft men nog varianten op deze twee

‘modellen’ aan, maar grosso modo is het binnen deze marges dat het beleid inzake jeugddelinquentie de voorbije twee eeuwen over en weer heeft gependeld. Vandaag woedt de strijd tussen beide kampen opnieuw hevig: volgens de enen is de jeugdcriminaliteit vrijwel onbeheersbaar en moet justitie het strafrecht voor volwassenen ook op minderjarige delinquenten kunnen toepassen, terwijl dat volgens de anderen niets oplevert en zelfs contraproductief werkt, omdat een punitieve aanpak nu eenmaal niets verandert aan de fundamentele oorzaken van delinquent gedrag.¹³

Een wandeling door de tijd: de ontdekking van de jeugdcriminaliteit

Tijd om onze wandeling door de tijd aan te vatten. Het meest frappante, maar misschien ook minst verrassende punt dat op die tocht in het oog springt: het koor dat het moreel verval van de jeugd bejammert, kent een lange traditie. Het zingt al sinds de Oudheid, nu eens wat luider, dan weer wat zachter, en niets doet vermoeden dat het daar in de toekomst mee zal ophouden. Nadat Aristoteles zich al in negatieve termen had uitgelaten over het kind dat niet in staat was om te kiezen en het lichaam te beheersen, liet ook de H. Augustinus er in zijn *Confessiones* geen twijfel over bestaan: hij schilderde de ‘jeugd’ in de somberste kleuren af, als een tijd van frivoliteit en weerspannigheid, gebrek aan respect voor ouders en sociaal meerderen, clownerieën in plaats van bidden.¹⁴ Het thema van het generatieconflict stond ook bij vele politieke denkers in de 14^{de} eeuw hoog op de agenda en in de 16^{de} eeuw vertolkten rechtsgeleerden zoals Filips Wielant en Joos de Damhouder evenmin een individueel standpunt wanneer zij kloegen: “Wy bevinden dat de kynderen van onsen jegenwoordeghen tyde snoodere ende veel erghere zijn dan de kynderen van voorleden tyden waeren (Godt betert)”.¹⁵ Shakespeare ventileerde deze ergernis als volgt: “I would there were no age between 10 and three-and-twenty, or that youth would sleep out the rest; for there is nothing in the between but getting wenches with child, wronging the ancients, stealing, fighting”.¹⁶ Tijdens de tweede helft van de 18^{de} eeuw waren in Europese steden dan weer veel klachten te horen over de jongerenverenigingen die jeugdigen er volgens de geestelijkheid alleen maar toe brachten het Woord Gods te misprijzen, te rebelleren tegen hun leraren, ouders en werkgevers, hun tijd te verliezen met leegloperij, vandalenstreken uit te halen, diefstallen te plegen en zelfs branden te stichten.¹⁷ De toenmalige autoriteiten definieerden deze vormen van deviant en crimineel gedrag van jongeren evenwel niet als een specifiek en autonoom maatschappelijk probleem, dat een aparte aanpak vereist; dat zou pas vanaf omstreeks 1830 gebeuren. In die negentiende eeuwse ‘ontdekking van jeugdcriminaliteit’ zijn verschillende maatschappelijke, politieke en economische veranderingen belangrijk geweest. Ik beperk mij hier tot een verwijzing naar de bredere context van de sociale kwestie, waarin het verpauperde milieu van de stedelijke arbeidersklasse als een broeihaard van immoraliteit en criminaliteit verscheen voor de burgerij, en deze haar heil zocht in het vroegtijdig onttrekken van kin-

deren aan zulke verderfelijke invloeden. Daarmee werd de basis gelegd van de moderne notie van de jeugddelinquent als slachtoffer van een problematische opvoedingssituatie, en van het 20^{ste}-eeuwse stelsel van de kinder(jeugd)bescherming (1912) met zijn afzonderlijk jeugdrechtssysteem.¹⁸

Gewelddadige jongens

In de laatmiddeleeuwse en vroegmoderne steden waren jongeren veel nadrukkelijker in het straatbeeld aanwezig dan vandaag (wat de geïndustrialiseerde landen betreft), want meer dan 40% van de bevolking was toen jonger dan twintig jaar. Hoewel dat aandeel in de daaropvolgende eeuwen afnam, bleef die aanwezigheid van jongeren in de publieke ruimte voor de lagere klassen tot diep in de 20^{ste} eeuw een cruciaal aspect van het dagelijks leven. Het historisch onderzoek wijst uit dat deze aanwezigheid gepaard kon gaan met allerlei vormen van geweldpleging, gaande van nachtlawaai en vandalisme tot verkrachting en moord. Was de leeftijdsgroep van 15-24 jaar bijzonder sterk vertegenwoordigd, zoals in de universiteitssteden of industriële centra met hoge concentraties van leerjongens en ongehuwde gezellen of loonarbeiders, dan was ook het risico van deviant of crimineel gedrag zeer groot, want groepsvorming werkte dit ten zeerste in de hand. In het 15^{de}-eeuwse Dijon bijvoorbeeld was de overweldigende meerderheid van de verkrachters tussen 18 en 25 jaar, en de meesten onder hen handelden collectief, samen met andere leden van een *fraternité*. Doodslag kon het resultaat zijn van een 'proef' die men in het kader van zo'n jongerenvereniging moest afleggen. Zo besloot een groepje jongens in 1513 in München na een drinkgelag de eerste de beste die ze op straat zouden tegenkomen te molesteren; toen het een mankepoot bleek te zijn, pakten ze de tweede toevallige voorbijganger aan, een bediende van de hertog van Württemberg, die de 'flinkheidsproef' niet overleefde.¹⁹ Uitzonderlijke gevallen? Daar lijkt het niet op: in het laatmiddeleeuwse Brugge maakten vier op de tien jonge geweldplegers zich schuldig aan zwaardere delicten zoals messentrekkerij, verwonding, doodslag en moord²⁰, en de beschikbare gegevens voor de overgang naar de zestiende eeuw suggereren dat "viols collectifs, rébellions aux sergents, assauts homicides, rixes mortelles en taverne, tapage nocturne, insultes ou blasphèmes sont principalement l'oeuvre de bandes des jeunes, clerics ou laïques, que leur âge et leur condition sociale réunissent".²¹

De meeste dodelijke slachtoffers vielen niet door moord met voorbedachte rade, maar door (de slechte verzorging van) verwondingen, opgelopen tijdens spontane of geregelde vechtpartijen. Een aanleiding



voor zulke gewelddadige confrontaties was gauw gevonden, maar daarom waren het nog geen ongecontroleerde ontladingen van pure fysieke agressie. Meestal waren het reacties op verbale provocaties, die direct raakten aan de eer en reputatie van de familie, het ambacht of de leeftijdsgroep, en daarom antwoord moesten worden door middel van het publiekelijk etaleren van verbale of fysieke kracht. Uiteraard werd doodslag niet altijd per ongeluk gepleegd. Bloedige afrekeningen en vergeldingsacties tussen vijandige clans waren niet alleen in de laatmiddeleeuwse maar ook in de 19^{de}- en zelfs vroeg 20^{ste}-eeuwse steden nog steeds aan de orde van de dag. Typisch voor deze confrontaties, of ze nu spontaan ontstonden of in onderlinge afspraak georganiseerd en terdege voor-

bereid werden, was de onduidelijke rolverdeling tussen de deelnemers in categorieën van daders en slachtoffers. Al wie betrokken raakte in het brutale spel van uitdagen, riposteren, dreigen en chargeren, maakte kans in de klappen te delen. Criminologen hebben overigens opgemerkt dat deze grote mate van interactie tussen ‘aanvaller’ en ‘verdediger’, waarbij de agressor, die het geweld in gang steekt, kan opdraaien als het uiteindelijke slachtoffer, ook hedendaags jongerengeweld kenmerkt, en mede verklaart waarom jongeren een verhoogde kans hebben om het slachtoffer te worden van dodelijk geweld.²²

Het lijkt in ieder geval geen twijfel dat vele vormen van geweldpleging door jongeren in het verleden – en vandaag opnieuw? – onverbreekbaar verbonden waren met het opbouwen of verdedigen van een reputatie, het bevechten van een plaats op de huwelijksmarkt en andere strategieën om zich in de gemeenschap te integreren. Dat geweld was vaak geritualiseerd en de dader(s) mocht(en) doorgaans op een hoge graad van tolerantie rekenen, zelfs wanneer er bloed had gevloeid. Daar waar veelal ernstige geweldsdelicten met ongeveer 60% van alle feiten tussen ca. 1350 en 1550 het beeld van de jongerencriminaliteit lijken te hebben bepaald, daalde hun aandeel aanzienlijk in de daaropvolgende perioden en kwamen vermogensdelicten, doorgaans diefstal en verheiling van gestolen goederen, op de voorgrond te staan.²³ Dat sluit aan bij de algemene tendens op de langere termijn: de jaarlijkse frequentie van moord en doodslag in vreedstijd zakte in de Nederlanden tussen 1200 en 2000 van ongeveer 45 naar één tot twee per 100.000 inwoners. Maar het was pas ver in de 20^{ste} eeuw, naargelang de lagere klasse verburgerlijkte en de normen van de hogere klassen overnam, dat de taal van de vuist almaar minder getolereerd en publiek geweld van zijn betekenis ontdaan en dus ‘zinloos’ werd.²⁴ De statistieken van de jeugdbescherming lijken dit te weerspiegelen: tussen de twee wereldoorlogen werd 6 à 10 procent van de Belgische jongens voor geweldsdelicten veroordeeld door de jeugdrechtbanken, in de jaren 1950-1960 was dat slechts 2 à 5 procent.²⁵

Jeugdbenden

Naast jongerengroepen die de stad afschuimden om de beest uit te hangen, wat met frequente en vaak bijzonder gewelddadige vechtpartijen tussen rivaliserende groepen, vandalisme en kleine vormen van diefstal gepaard ging, treft men in verschillende perioden ook ‘echte’ jeugdbenden aan, criminele gangs dus. Vooral aan het einde van het Ancien Régime werden na het Vlaamse platteland ook de Brabantse en Vlaamse steden als het ware overspoeld door jeugdbenden die aalmoezen afpersten, groepsgewijs winkeldiefstallen en inbraken pleegden en branden stichten. Tussen 1770 en 1785 arresteerden de Antwerpse gerechtsofficieren meer dan 70 jongens die tot zes verschillende dievenbenden behoorden, waarvan sommigen gedurende een betrekkelijk lange periode een intense activiteit hadden ontplooid. Twee van die gangs werden aangevoerd door 17- tot 19-jarigen, maar in de andere gevallen waren er geen leiders in de eigen-

lijke zin en had de overweldigende meerderheid van de bendeleden de leeftijd van zestien jaar niet bereikt. Vaak opereerden ze op eigen initiatief, maar de zwaardere vergrijpen pleegden ze meestal samen met en onder dwang van volwassenen die deel uitmaakten van een professioneel crimineel circuit.²⁶

Diefstallen

Vele vormen van ‘kleine diefstal’ werden gepleegd door kinderen en jongeren uit arme gezinnen die in complexe overlevingsstrategieën waren verwickeld: het ging dan om incidentele noodoplossingen, waarnaar werd teruggegrepen wanneer men behoefte had aan bronnen van aanvullend inkomen. Dit was geen typisch Ancien Régime-fenomeen, want er zijn talrijke aanwijzingen van zulke ‘sociale criminaliteit’ in de 19^{de} en 20^{ste} eeuw, waarbij meestal jonge kinderen, zowel jongens als meisjes, actief waren betrokken. Andere jongeren namen deel aan meer georganiseerde vormen van diefstal, die heling en bijgevolg een illegaal commercieel circuit veronderstelden, waarbij volwassenen niet zelden aan de touwtjes trokken. Zij legden zich toe op het groepsgewijs stelen van waardevolle voorwerpen zoals juwelen of luxe textielgoederen, die dan door de laatsten werden doorverkocht. Diefstal door jongeren had evenwel lang niet altijd te maken met materiële nood of georganiseerde criminaliteit, wel integendeel: zowel tijdens de Middeleeuwen als in de 20^{ste} eeuw stalen vooral jonge mannen en vrouwen ook wel eens omdat ze geld nodig hadden om te kunnen uitgaan. Naarmate de moderne commerciële vermaaksindustrie met zijn theaters, café’s, bioscopen en dancings vanaf de late 19^{de} eeuw spectaculair groeide, namen gelddiefstallen, evenals conflicten tussen ouders en kinderen over zakgeld, in hoog tempo toe. Daarnaast waren jongeren in geen enkele periode ongevoelig voor mooie kleren en andere dure en luxueuze voorwerpen (juwelen, zilverwerk, enzovoort). Het is meer dan aannemelijk dat in een samenleving waarin al vanaf de late Middeleeuwen sociaal aanzien in toenemende mate veruiterlijkt werd (wordt) via kledij en recenter ook zelfs het vinden van een identiteit en geluk verbonden wordt met consumptie, dergelijke diefstallen in de eerste plaats dien(d)en om deze vormen van sociaal kapitaal te verwerven.²⁷

Van het pendelen tussen hulp en straf naar herstel

Tot in het begin van de 20^{ste} eeuw werden jonge daders onverkort gestraft volgens wetten en regels die ook voor volwassenen golden, zij het met inachtneming van het principe van *doli incapax*, het onvermogen om (doelbewust) kwaad te doen, dat aan het jonge kind werd toegeschreven, waarbij de leeftijdsgrens kon variëren van zeven tot vijftien jaar. Ook in de Middeleeuwen en de Nieuwe Tijd (16^{de} - 18^{de} eeuw) werden voor jongeren dus verzachtende omstandigheden ingeroepen én aanvaard, althans tot een bepaalde leeftijd en voorzover er niet met voorbedachten rade was gehandeld. Hun deviant gedrag kon immers geduid worden als het gevolg van jeugdige overmoed, als de manifestatie van ongecontroleerd temperament, veroorzaakt door de natuurlijke hitte van

het jonge bloed.²⁸ Maar vele jonge daders werden wel degelijk, net als volwassenen, onderworpen aan openbare, exemplarisch bedoelde schandstraffen, verbanning, (vaak gruwelijke) lijfstraffen of de doodstraf (de twee laatste o.a. voor diefstal, roof, moord en doodslag), en bovendien werd hun schuldbekentenis tot ver in de 16^{de} eeuw vaak afgedwongen door middel van foltering. Meer nog, onderzoek heeft aangetoond dat de door rechtsgeleerden gepropageerde clementie voor jonge daders in werkelijkheid vaak bleef steken in retoriek, en dat jongeren voor eenzelfde soort delict, zoals diefstal, doorgaans zelfs zwaarder (lichamelijk) gestraft werden dan volwassenen.²⁹ Vanaf de Verlichting werd opsluiting in de gevangenis de meest gangbare straf.

Vanaf het einde van de 19^{de} eeuw werd, in het verlengde van de 'ontdekking' van jeugdcriminaliteit als specifiek sociaal probleem, steeds vaker geopperd dat het klassieke strafrechtssysteem ongeschikt was om een efficiënte bescherming van de maatschappij te verzekeren, zeker wat kinderen betreft. Een bijzonder rechtssysteem voor jeugdigen werd uitgedacht, met van meet af aan een dubbelzinnig mengsel van hulpverlening en sociale controle, en uiteindelijk in werking gesteld met de wet van 15 mei 1912 op de kindbescherming. Voortaan verschenen minderjarigen voor aparte kinder-(later jeugd-)rechtbanken en werden ze niet langer gestraft, maar onderworpen aan een heropvoedingsmaatregel, met als voornaamste de plaatsing in een openbare heropvoedingsinstelling, en dit tot aan hun meerderjarigheid. De oorzaken van het jeugddelinquente gedrag werden niet langer bij de jonge dader zelf, maar bij een slechte opvoeding en een criminogene leefomgeving gelegd, waartegen het kind 'beschermd' moest worden door het aan dit milieu te onttrekken. Te onderstrepen is dat men bij de overstap naar het beschermingsmodel, de basis van het huidige jeugdbeschermingssysteem, zeker niet alleen aan de bescherming van het kind dacht en evenmin een 'zachtere' aanpak van jonge daders voorstond, wel integendeel: de voornaamste motor was grote bezorgdheid over de 'stijgende' jeugdcriminaliteit en de wil om die kordater te kunnen bestrijden. Het is dan ook merkwaardig vast te stellen dat de 'inefficiëntie' van dit model tegenover de (vermeende) stijging van de jeugddelinquentie nu op zijn beurt gebruikt wordt om een terugkeer naar het strafrechtmodel te bepleiten. Sinds de jaren tachtig weerklinken dergelijke geluiden frequent; men pleit voor een volledige afbouw van het jeugdbeschermingssysteem, of minstens voor "het verwijderen van de rotte appels" uit de mand van de jeugdbescherming, met name van jonge delinquenten die vaak recidiveren of zware criminaliteit plegen.³⁰ Vanaf de jaren negentig kent België evenwel ook, zoals andere landen, de opkomst van de 'herstelrechtelijke' beweging. In het herstelrecht worden het persoonlijke en maatschappelijke leed en de schade die de (jonge) dader heeft veroorzaakt zo goed mogelijk hersteld, wat onder meer via bemiddelings- of compensatie-initiatieven kan gebeuren, op een wijze die liefst door de rechtstreeks betrokken partijen wordt vastgesteld. Aldus worden tegelijk de grenzen van de maatschappelijke tolerantie duidelijk aangegeven en krijgt het slachtoffer weer

alle aandacht die het toekomt. Herstelrecht is volgens de aanhangers van dit model verschillend van strafrecht omdat de *intentie* niet aanwezig is om leed op te leggen. Het verschilt van het beschermingsrecht, omdat het niet de bedoeling is een opvoedend project te realiseren. Beide effecten kunnen zich eventueel voordoen, maar zijn ondergeschikt aan het herstel: het herstelrecht meet de interventie af aan de ernst van de reeds veroorzaakte schade en leed. Het restauratieve antwoord treedt daarnaast op in een responsabiliserende staat (i.p.v. een machtsstaat, bij het strafrecht, of een welvaartsstaat, bij het beschermingsmodel), beoogt de opheffing van de schade, streeft naar tevredenheid van al de betrokkenen en stelt het slachtoffer centraal in de gehele procedure.³¹

Het verleden als oefening op de herstelgerichte aanpak

Bemiddeling, compensatie, herstel: het klinkt de historicus bekend in de oren. Immers, in verschillende tijdsperiodes en regio's werd de overweldigende meerderheid van alle bekende vergripen *niet* via een gerechtelijke bestraffing, maar wel buiten het gerecht om, via informele regelingen, in de marge van het gerecht of via alternatieve gerechtelijke initiatieven afgehandeld, en daarin stond compensatie van en bemiddeling met het slachtoffer meestal centraal. Deze compensatie kon verschillende vormen aannemen: een 'compositie' of financiële schikking tussen slachtoffer en dader, herstel van de schade (bij beschadigingen), terugbetaling van het slachtoffer in natura, bijvoorbeeld door het opknappen van klusjes voor die laatste of het schenken van waardevolle voorwerpen, en het opleggen van informele fysieke, sociale of economische sancties door het slachtoffer.³² Hoewel de laatste soort van afhandeling bij het slachtoffer wel een gevoel van 'rechtzetting' en genoegdoening kon creëren, was deze net als andere vormen van niet-strafrechtelijke correctie door de gemeenschap, rechters of andere officiële instanties niet per definitie herstelgericht; het ging in deze gevallen in eerste instantie om informele of 'alternatieve' sanctionering van de dader. Regelingen gericht op compensatie van het slachtoffer en herstel van de veroorzaakte schade, eventueel in onderling overleg tussen dader en slachtoffer vormgegeven, kwamen niet alleen tot stand in een buitengerechtelijke, maar ook in een gerechtelijke context. Naast invloedrijke personen uit de gemeenschap, de informele sfeer, werden ook politie en justitie geregeld als bemiddelaars en verzoeners ingeschakeld of traden ze als initiatiefnemers op van een schikking. Men mag niet uit het oog verliezen dat alleen officiële gezagsdragers rechtszekerheid boden en dat op basis daarvan de parameters werden uitgezet waarbinnen infrajudiciële regelingen tot stand konden komen. Zo kon het slachtoffer de dader tot onderhandeling en restitutie aansporen via de opstart van een rechtsvervolgning (als 'stok achter de deur') of konden de gerechtelijke autoriteiten in het kader van een lopende procedure dialoog tussen de beide partijen op gang proberen te brengen. Eens een overeenkomst bereikt, dan werd de procedure stopgezet. Soms was zelfs expliciet in lokale wetgeving voorzien, zoals

in meerdere Middeleeuwse steden in de Nederlanden, dat een strafrechtelijke vervolging wegens de jonge leeftijd van de dader weliswaar kon worden afgewezen, maar de vader van de minderjarige dader dan kon worden verplicht de toegebrachte schade aan het slachtoffer te vergoeden.³³ Regelingen tussen het slachtoffer en de dader gericht op herstel kwamen daarnaast ook tot stand via een tussenkomst van andere officiële instanties, die in de periferie van het gerechtelijk systeem opereerden en 'bevoorrechte' partners waren van justitie. Notarissen bijvoorbeeld, bij wie men akte kon laten nemen van de getroffen overeenkomst, en deze vervolgens laten bekrachtigen door een (civiele) rechtbank, of de 19^{de}-eeuwse 'patronagecomités' voor minderjarigen, uit de vroege jeugdhulpverlening, die op eigen initiatief of op vraag van justitie een minderjarige konden begeleiden bij het herstellen van de veroorzaakte schade. Vooral te onthouden is dat zulke regelingen frequent voorkwamen, en dat er door al de verschillende sociale geledingen gebruik van werd gemaakt.

Vandaag heeft men vaak de neiging dergelijke praktijken van conflictoplossing en herstel uit het verleden te idealiseren, door ze te associëren met een meer harmonieuze, 'warmere' en meer solidaire samenleving, wat vaak ten onrechte is. Immers, het is niet zo dat daders en slachtoffers steeds spontaan en vrijwillig met elkaar in dialoog traden; vaak was het enkel mits druk van de bredere sociale omgeving en dankzij de 'scheidsrechterfunctie' en rechtszekerheid die officiële gezagsdragers boden dat overleg gestart en tot een goed einde werd gebracht. Het kunnen mobiliseren van de eigen achterban, van informele sociale netwerken, wat voor buitengerechtelijke regelingen en regelingen in de marge van het gerecht van vitaal belang was, was daarnaast geen vanzelfsprekendheid. Het veronderstelde daarentegen dat men binnen de lokale gemeenschap een zo goed als vlekkeloze reputatie genoot, wat impliceerde dat men bereid was dag in dag uit een nietsontziende informele sociale controle te ondergaan. Bovendien werden welbepaalde groepen en individuen quasi systematisch van bemiddelings- en compensatie-initiatieven uitgesloten: zij die als ongebonden 'buitenstaanders' werden gepercipieerd, omdat ze onvoldoende in een gemeenschap geïntegreerd waren (zichzelf er buiten hadden geplaatst, er door waren uitgestoten of nieuwkomers waren). Het is geen toeval dat onder de jongeren die niet in zulke regelingen maar in een strafvervolging terecht kwamen, 'loslopende' minderjarigen oververtegenwoordigd waren. Het ging meer bepaald om jonge mensen die aan de controlerende en corrigerende invloed van ouders of substituut-gezinshoofden ontstapten omdat ze aan hun lot waren overgelaten of zich aan die invloed hadden onttrokken.³⁴

Conclusie: lessen uit het verleden

Het heden is nooit een herhaling van het verleden, maar het verleden attendeert ons wel op bepaalde recurrenties en op mogelijke scenario's. Alhoewel voor de 19^{de} eeuw jeugdcriminaliteit niet als een apart probleem werd 'ontdekt', is deviant en crimineel gedrag

van jongeren van alle tijden en is het doen en laten van de jeugd doorheen de geschiedenis altijd een bron van intense belangstelling én problematisering geweest. Elke generatie meende wel dat 'de jeugd van tegenwoordig' veel erger was dan vroeger. Kijkt men echter naar jongerengeweld in de vroegere eeuwen, dan lijkt er veeleer sprake te zijn van het omgekeerde proces: gewelddadig gedrag van jongeren was, tot ver in de 20^{ste} eeuw, veel couranter dan vandaag, vooral de meer extreme vormen. Ook andere soorten jeugdcriminaliteit die tegenwoordig veel aandacht krijgen, zoals criminele gangs en allerlei vormen van kleine criminaliteit zoals vandalisme en diefstal kwamen in het verleden veelvuldig voor, en het lijkt er sterk op dat de sociale werkelijkheid die er achter schuilging niet fundamenteel veranderd is. Toch wordt vandaag frequent een 'harde' aanpak, een breuk met het beschermingsmodel, als oplossing naar voren geschoven. De 'verwezenlijkingen' van de 19^{de} en vroege 20^{ste} eeuw worden steeds meer bekritiseerd, en het 'pendelen' tussen hulp en straf verliest steeds meer van zijn geloofwaardigheid. Als nu blijkt dat jeugdcriminaliteit nooit echt significant minder aanwezig en problematisch is geweest, laat staan afwezig, hoe vaak en zwaar er van de 14^{de} tot aan de 19^{de} eeuw ook is bestraft, als dus blijkt dat '*nothing (really) works*', wat is dan de meest zinvolle aanpak? Er is misschien iets te leren uit een verder verleden, toen er meer ruimte was voor het slachtoffer, voor buitengerechtelijke en gerechtelijke praktijken van compensatie en/of bemiddeling, voor wat nu het herstelrecht wordt genoemd. Het wijdverspreide en eeuwenoude karakter van dergelijke praktijken laat er geen twijfel over bestaan dat zij door brede lagen van de bevolking als een bevredigende, rechtvaardige en relatief efficiënte oplossing werden beschouwd, als meer geschikt en zinvol dan het louter bestraffen van de dader. Het herstelrecht en haar voorstanders kunnen inspiratie en hoop putten uit dit verleden. Maar het is ook van belang dat de diensten op het terrein voldoende tijd en middelen krijgen om uit te testen welke soorten herstelgerichte initiatieven vandaag het best 'werken' en dat men als maatstaf voor succes geen al te idyllisch beeld van een zogenaamd harmonieuzer verleden neemt. Ten slotte, en dat geldt voor elke aanpak van jeugddelinquentie, werkt het enkel contraproductief burgers voor te houden dat er snelle en eenvoudige oplossingen bestaan. Als de geschiedenis iets uitwijst, dan is het wel dat we met een uitermate complex fenomeen te maken hebben en dat er grenzen zijn aan het haalbare.

Dr. Margo DE KOSTER

Université catholique de Louvain

Centre d'histoire du droit et de la justice

tel: +32(0)472359013 -

www.chdj.bemargo.dekoster@uclouvain.be -

dekoster@chdj.ucl.ac.be

Noten

¹ C. Lis & H. Soly (red.), *Tussen dader en slachtoffer. Jongeren en criminaliteit in historisch perspectief*, Brussel: VUBPress, 2001, p. 7. Deze bundel is de enige Nederlandstalige publicatie tot nog toe die voor de lange termijn van de Middeleeuwen tot heden de resultaten bijeenbrengt van recent historisch onderzoek naar jeugdcriminaliteit in de Nederlanden. Hij wordt ingeleid door een uitstekend essay van de redacteurs, waarin zij enkele grote

- lijnen blootleggen en de bijdragen ook in het internationaal historisch onderzoek situeren. Het in dit artikel vermelde aandeel van geweld tegen jongeren binnen de familie is gebaseerd op een interview met de Leuvense kinderpsychiater Peter Adriaenssens in *Het Volk* van 6-4-2007.
- ² S. Brown, *Understanding Youth and Crime: Listening to Youth?* Buckingham, 1988, p. 96.
 - ³ Voor uitgebreide kritische commentaren bij deze diverse meetinstrumenten, zie J. Muncie, *Youth and Crime. A Critical Introduction*, Londen, 1999, p. 13-21.
 - ⁴ *Het Volk* van 6-4-2007.
 - ⁵ *NRC Handelsblad* van 13-6-2001.
 - ⁶ C. Vanneste, e.a., 'De la production à l'exploitation statistique: l'intervention scientifique dans tous ses états', in F. Vesentini (red.), *Les chiffres du crime en débat. Regards croisés sur la statistique pénale en Belgique (1830-2005)*, Louvain-la-Neuve: Bruylant-Academia, 2005, p. 197.
 - ⁷ K. Wittebrood, 'Trends in jeugdgeweld', *Justitiële Verkenningen*, 26 (2000), nr. 1, p. 31-32.
 - ⁸ Interview met H. Goettsch, stadsdeelvoorzitter van het Amsterdamse Sloterdijk, *NRC Handelsblad* van 21/22-1-2006.
 - ⁹ 'Jeugdgeweld. Voorwoord', *Justitiële Verkenningen*, 26 (2000), nr. 1, p. 5.
 - ¹⁰ C. Eliaerts, 'Ernstige jeugddelinquentie: mythe of realiteit?', in C. Eliaerts (red.), *Ernstige jeugddelinquentie: mythe of realiteit? Prevalentie, risicofactoren, justitiële afhandeling*, Brussel: VUBPress, 2006, p. 9.
 - ¹¹ *NRC Handelsblad* van 13-6-2001.
 - ¹² J. Muncie, *Youth and Crime...*, p. 14-15.
 - ¹³ C. Eliaerts, 'Zalven of slaan? Het eeuwige pendelen tussen hulp en straf in de jeugdbescherming', in C. Lis & H. Soly (red.), *Tussen dader en slachtoffer...*, p. 371-393.
 - ¹⁴ D. Alexandre-Bidon, *Les enfants au Moyen-Age, Ve-XVe siècles*, Parijs, 1997, p. 45-48.
 - ¹⁵ H. Soly, 'Probleemjongeren in Brabantse en Vlaamse steden, zestiende-achttiende eeuw', in C. Lis & H. Soly (red.), *Tussen dader en slachtoffer...*, p. 101.
 - ¹⁶ W. Shakespeare, *The Winter's Tale*, Act III, scene III, omstreeks 1610.
 - ¹⁷ H. Soly, 'Probleemjongeren in Brabantse en Vlaamse steden...', p. 133.
 - ¹⁸ J. Christaens, 'Jeugdcriminaliteit: een apart probleem? Negen-tiende-eeuwse jonge daders en hun misdrijven', in C. Lis & H. Soly (red.), *Tussen dader en slachtoffer...*, p. 277-281.
 - ¹⁹ C. Lis & H. Soly, 'Jeugd, criminaliteit en sociale netwerken, veertiende tot twintigste eeuw', in C. Lis & H. Soly (red.), *Tussen dader en slachtoffer...*, p. 12-13.
 - ²⁰ G. Dupont, 'Patronen van jongerencriminaliteit in een laatmiddeleeuwse grootstad (Brugge, 1385-1550)', in C. Lis & H. Soly (red.), *Tussen dader en slachtoffer...*, p. 68.
 - ²¹ N. Gonthier, *Cris de haine et rites d'unité. La violence dans les villes XIIIe-XVIIe siècle*, Turnhout, 1992, p. 47.
 - ²² L. Yablonsky & M. R. Haskell, *Juvenile delinquency*, New York, 1988 (4de ed.), p. 215.
 - ²³ Gebaseerd op cijfers in de resp. bijdragen van Dupont, Soly en Christaens in C. Lis & H. Soly (red.), *Tussen dader en slachtoffer...* Hetzelfde geldt voor de UK in de jaren 1990: J. Muncie, *Youth and Crime...*, p. 15.
 - ²⁴ A. Vrints, *Het theater van de straat. Publiek geweld, respectabiliteit en sociabiliteit (ca. 1910-1950)*, ongepubl. doctoraatsverhandeling, Universiteit Gent, Geschiedenis, 2006.
 - ²⁵ A. François, 'Du chiffre au dossier. Les statistiques de la protection de l'enfance (1912-1965)', in F. Vesentini (red.), *Les chiffres du crime...*, p. 244.
 - ²⁶ H. Soly, 'Probleemjongeren in Brabantse en Vlaamse steden...', p. 122-123.
 - ²⁷ Middeleeuwen: G. Dupont, 'Patronen van jongerencriminaliteit', p. 67; 19^{de} eeuw: J. Christaens, 'Jeugdcriminaliteit: een apart probleem?', p. 284-289; 20^{ste} eeuw: m. De Koster, *Weerbaar, weerspannig of crimineel? Meisjes en jonge vrouwen tussen emancipatie en delinquentie tijdens de eerste helft van de twintigste eeuw*, ongepubl. doctoraatsverhandeling, VUB, Geschiedenis, 2003, p. 173-192.
 - ²⁸ C. Lis & H. Soly, 'Jeugd, criminaliteit en sociale netwerken...', p. 15.
 - ²⁹ G. Dupont, 'Patronen van jongerencriminaliteit', p. 75.
 - ³⁰ C. Eliaerts, 'Zalven of slaan?', p. 372-377.
 - ³¹ L. Walgrave, *Met het oog op herstel*, Leuven, 2000, p. 47.
 - ³² Voor de diverse soorten buitengerechtelijke, 'tussengerechtelijke' en alternatieve gerechtelijke regelingen in het verleden, zie B. Garnot (red.), *L'infrajudiciaire du Moyen age à l'époque contemporaine*, Dijon, 1996; B. Garnot, 'Justice, infrajustice, parajustice et extrajustice dans la France d'Ancien Régime', *Crime, History & Societies / Crime, Histoire & Sociétés*, 4 (2000), 1, 103-120.
 - ³³ G. Dupont, 'Patronen van jongerencriminaliteit', p. 51-52.
 - ³⁴ C. Lis & H. Soly, 'Jeugd, criminaliteit en sociale netwerken...', p. 39.

EEN DRAAIBOEK VOOR JEUGD- PARTICIPATIE IN DE STAD KORTRIJK

Zogenaamde kinderpaticipatie duikt op in alle soorten, maten en gewichten. Soms heet het kinderinspraak, soms -participatie,... maar welke naam het ook meekrijgt, vaak wordt het door de samenleving niet echt ernstig genomen, en wordt het eerder gezien als 'een beetje didactisch of onderhoudend bezig zijn met kinderen'. En als diezelfde samenleving verder geen bezwaren maakt is dat omdat 'het geen kwaad kan!'. Het is inderdaad zo dat er, onder de noemer van 'kinderparticipatie', activiteiten gebeuren die deze term niet echt eer aandoen.

En toch is kinderpaticipatie zinvol. Diverse redenen zijn hiervoor aan te halen. Eén van die redenen is heel instrumenteel van aard; wanneer kinderen worden betrokken in besluitvorming (rond thema's die hen aanbelangen) is de kans groot dat de uitgewerkte oplossingen beter in het kraam van kinderen passen. Dan is met andere woorden de kans groot dat deze oplossingen beter aansluiten bij de noden en behoeften van kinderen.

Vanuit deze instrumentele invalshoek liet de Stad Kortrijk een draaiboek maken onder de titel "jeugdparticipatie voor ruimtelijke projecten". Het is een zinvolle poging om besluitvorming beter te laten aansluiten bij het perspectief van kinderen. Tevens wil het een instrument zijn om kinderpaticipatie principieel te integreren in stedelijke besluitvorming (m.b.t. ruimtelijke planning, inrichting van publieke ruimte,...).

Omdat jeugdparticipatie in het algemeen de nodige aandacht verdient, en dit draaiboek een inspirerend effect kan hebben bij allen die begaan zijn met (belangen van) kinderen, dit artikel.

Kinderparticipatie en de knelpunten uit het werkveld

De knelpunten zoals die zich in het werkveld aandienen zijn in wezen te herleiden tot volgende types:

- De onderwerpen waarrond participatie wordt opgezet blijven beperkt tot exclusieve jeugdthema's.
- De opzet is eerder een vormelijk gebeuren dan dat er echte invloed aan de orde is.
- De acties zijn niet structureel vervat in procedures of in een overkoepelende beleidsaanpak, maar kennen veeleer een ad-hocaanpak.

Het draaiboek van de Stad Kortrijk

Het "Draaiboek jeugdparticipatie voor ruimtelijke projecten" is een concrete poging om niet te verzanden in de bovengenoemde knelpunten.

Het beperkt zich niet tot exclusieve jeugdthema's

Het draaiboek kan worden toegepast op alle projecten van ruimtelijke ordening en / of ruimtelijke inrichting (dus niet enkel speelruimte). Met name alle ruimtelijke projecten waar kinderen gebruiker of mede-gebruiker zijn komen in aanmerking: de inrichting van een parkgebied, de heraanleg van een dorpsplein, enz. zijn voorbeelden waar kindgerichtheid, en bijgevolg ook participatie aan de orde is.

Het draaiboek streeft échte invloed na

Zo maakt het draaiboek onder meer onderscheid tussen inspraakacties enerzijds en beïnvloedingsacties anderzijds.

Inspraakacties: acties om het perspectief van de doelgroep te leren kennen.

Beïnvloedingsacties: acties om het gekende perspec-

tief in te brengen in de besluitvorming. Het zijn m.a.w. acties om de doelwitgroep (en dus de besluitvorming) te beïnvloeden.

Eenvoudig gesteld: participatie is steeds tweeledig. In eerste instantie gaat het erom inzicht te verwerven in het perspectief (beleving, noden en behoeften) van kinderen en jongeren m.b.t. het specifieke project. Daarnaast besteedt het draaiboek minstens evenveel aandacht aan het beïnvloeden van de doelwitgroep, de beslissers. Het gaat erom de verworven inzichten op een structurele manier in te brengen in de planingsprocessen zodat er een reële kans is op beïnvloeding.

Het draaiboek streeft een structurele inbedding na

Een participatietraject is *functioneel* als het integraal geënt is op, parallel loopt met het beleidsproces. Datzelfde participatietraject is evenwel *structureel verankerd* als het ook nog onlosmakelijk deel uitmaakt van het proces. Het draaiboek beoogt deze structurele verbinding van de kinderpaticipatie aan de besluitvorming.

Participatietraject: de weg die moet worden afgelegd om jeugdparticipatie te realiseren bij een concreet project.

Met enkele eenvoudige illustraties zou je het als volgt kunnen voorstellen:

Illustratie 1. Participatietraject is strategisch en inhoudelijk geënt op het project.



Knelpunten die alom tegenwoordig zijn en een bedreiging vormen voor kwaliteitsvolle participatie

De onderwerpen waarrond participatie wordt opgezet blijven beperkt tot exclusieve jeugdthema's.

Heel duidelijk is dit te merken bij ruimtelijke thema's. Kinderinspraak komt dan aan de orde bij projecten i.v.m. speelruimte. Bij alle andere ruimtelijke projecten (nochtans óók projecten waar kinderen belangen bij hebben) wordt het perspectief van kinderen niet onderzocht, worden ze niet betrokken. Rond publieke ruimte en de kindgerichtheid ervan worden geen inspraakacties ondernomen.

Er is geen kans op echte invloed.

Al te vaak ligt de nadruk eerder op de vorm dan op de werkelijke impact op de besluitvorming. In de praktijk zie je dan dat alle aandacht en energie gaat naar de inspraakmomenten en dat de beïnvloedingsacties (die deel uitmaken van een goed participatietraject) niet strategisch aangepakt worden of zelfs totaal achterwege blijven. Inspraak blijft dan steken in de goede bedoelingen.

Ook komt het voor dat de onderwerpen waarrond mag 'ingesproken' worden eerder beperkt blijven tot onbelangrijke thema's. Denk maar aan de school die een nieuw imago ontwikkelt; in dat kader een nieuwe naam zoekt en dáárvoor kinderinspraak opzet. Van echte invloed is hier eigenlijk geen sprake.

Een structurele inbedding ontbreekt.

Veel kinderparticipatie in het werkveld ontstaat 'als bij toeval'. Een samenloop van omstandigheden leidt er dan toe dat iets wordt ontwikkeld. Die aanpak is niet verbonden met, of gevat in bredere gemeentelijke aanpak, het staat er zo'n beetje los van. En er had evengoed geen kinderparticipatie kunnen zijn. Bij een structurele aanpak is er een systeem dat middels procedures de participatie formeel inbedt in het beleidsproces.

Illustratie 2. Participatietraject is structureel verankerd in het proces.



De opbouw van het draaiboek

Het is zinvol een participatietraject planmatig aan te pakken, met name met een zorgvuldig doordacht en strategisch voorbereid traject. Men moet met andere woorden niet te zeer uitgaan van een intuïtieve benadering. Natuurlijk is de werkelijkheid grillig, complex en in zekere mate onvoorspelbaar. Bijgevolg zal een zekere dosis intuïtie en flexibiliteit steeds op zijn plaats zijn. Het uitgangspunt is evenwel een zorgvuldige, planmatige aanpak.

Het draaiboek stelt een participatietraject voor in 4 fasen.

Fase 1. Van analyse, over diagnose, tot principiële beslissing

Allereerst gebeurt een beknopte analyse van het project (o.m. met plaatsbezoek en interviews) en van de buurt waar het project zich situeert.

Daarbij wordt o.m. bestudeerd:

- op welke manier jeugd belang kan hebben bij het project.
- welke kansen / knelpunten het project kan inhouden voor kinderen / jongeren.

Hierover wordt een nota opgemaakt en een principiële toestemming gevraagd tot het koppelen van een specifiek participatietraject aan een ruimtelijk project.

Fase 2. Het plannen van een participatietraject

In deze fase wordt een groep (multidisciplinair) samengesteld die zal instaan voor het verloop van het traject (het *participatieteam*). Vervolgens werkt het team een *participatietraject* uit (met zijn strategische momenten zoals inspraakacties, en beïnvloedingsacties). Daarbij wordt het beleidsproject bestudeerd (o.m. wordt bekeken waar de *sleutelmomenten* van het beleidsproject zitten) en vervolgens worden strategieën bedacht die kans maken het besluitvormingsproces te beïnvloeden.

Fase 3. Het uitvoeren van het participatietraject

In deze fase wordt het participatietraject uitgevoerd. In een cyclisch verloop bevat het de volgende elementen:

- inspraaksessies
- verwerken van gegevens
- formuleren van adviezen
- belangenbehartigingsacties

Fase 4. De opening en evaluatie

Deze fase richt zich op de mogelijkheden tot participatie bij de uitvoering van de werken en enkele ideeën voor een feestelijke gebruiknaam.

Nog enkele tips voor doeltreffende participatie

Het belang van 'sleutelmomenten'

Een participatietraject heeft meer kans op echte invloed wanneer het rekening houdt met en inspeelt op de zogenaamde sleutelmomenten. Dat zijn momenten waarop beslissingen vallen, momenten die knooppunten vormen in het beleidsproces, momenten waar actoren met elkaar in contact komen, momenten waarop een nieuwe fase in het proces aanvangt, enzovoort, enzovoort.

Wie een participatietraject uitdoktert moet precies op die sleutelmomenten inspelen. Het is dan ook zeer de moeite om bij het plannen van een participatietraject die voorziene sleutelmomenten in kaart te brengen. Ze zullen speerpunten vormen van het participatietraject.

Nodige deskundigheden

De grootte van een participatieteam doet er niet zo zeer toe. Algemeen geldt dat, hoe groter de belangen van kinderen zijn in het project, hoe groter het participatieteam mag zijn. Soms ook, als men voorziet dat er tegenstrijdige belangen in het spel zullen zijn en als men vreest dat het perspectief van kinderen daarbij onder tafel geveegd zou kunnen worden, is het aangewezen met een groter participatieteam te werken.

In elk geval zal het zo zijn dat de multidisciplinariteit voorop staat: in een functioneel team worden verschillende deskundigheden gecombineerd.

We zien 4 soorten:

- deskundigheid m.b.t. de buurt: bewoners, intermediairen, sleutelfiguren,...
- deskundigheid m.b.t. het onderwerp, het thema (de aard van het project zelf)
- deskundigheid m.b.t. kinderen of jongeren.
- deskundigheid m.b.t. participatie (strategische planning én inspraakacties)

Het is belangrijk dat deze deskundigheden in het team terug te vinden zijn. Deelnemers moeten hierop geselecteerd en aangesproken worden.

Bij zeer eenvoudige projecten (projecten die beperkt zijn qua omvang en belangen) is het denkbaar om met een "1-persoonsteam" te werken. Deze persoon volgt het participatietraject op en omringt zich op specifieke sleutelmomenten met medewerkers. Deze medewerkers zijn bijgevolg niet rechtstreeks geëngageerd in het totale participatietraject.

De cruciale fasen in een project en de relatie met inspraaksessies

Bij ruimtelijke projecten zijn er enkele cruciale fasen.

1. De fase waarbij het bouwprogramma wordt bepaald.
Het bouwprogramma beschrijft aan welke voorwaarden het ontwerp zal moeten voldoen.
2. De fase waarbij een voorontwerp wordt uitgewerkt.
In deze fase werkt de ontwerper een samenhangend concept uit. Dit concept zal getoetst worden bij de opdrachtgever en vervolgens de basis vormen voor het ontwerp.
3. Het toetsen van het voorontwerp aan de betrokkenen.
4. De uitvoeringsfase.
In deze fase worden de werken uitgevoerd.
5. De fase van opening en ingebruikname.

Elke inspraaksessie is afgestemd op deze fasering, moet inspelen op de cruciale fasen van het ontwerp-proces.

Bijgevolg zijn de volgende types inspraaksessies aan de orde:

- Een sessie om de beleving van kinderen m.b.t. een site te leren kennen.
- Een sessie om het programma van eisen te bepalen.
- Een sessie waarbij kinderen ontwerpideeën aanreiken.
- Een sessie om het voorontwerp te toetsen.
- Een sessie als terugkoppeling, om de uitvoeringsfase toe te lichten.

Als smaakmaker een voorbeeld van een inspraaksessie

Sessiedeel: om kinderen te laten nadenken over hoe zij spelen in hun buurt.

Categorie:

- Sessie om de beleving van kinderen m.b.t. een site te leren kennen.
- Sessie om het programma van eisen te bepalen.
- Sessie om ontwerp oplossingen uit te werken.
- Sessie om het voorontwerp te toetsen.
- Sessie 'terugkoppeling' om de uitvoeringsfase toe te lichten.

Doel van de sessie:

De techniek laat kinderen individueel nadenken over hun 'speels gebruik van ruimte in hun buurt'. Dit geeft aan de inspraakleider inzicht over het ruimtegebruik van de kinderen. Het geeft de begeleider inzicht in hoe de buurtspeelkansen voor de kinderen zijn.

Deze techniek vormt een onderdeel van een sessie (diverse categorieën zijn mogelijk, zie hierboven). Hij wordt in principe toegepast aan het begin van een sessie.

De sessie beknopt:

- De sessieleider vertelt over de plekken waar hij vroeger als kind zelf speelde.
- De sessieleider laat kinderen nadenken over waar ze in hun buurt gaan spelen (en hoe die plekken eruit zien).
- Kinderen vertellen over 'hun' plekken in een kringgesprek.

Locatie:

Ruimte (binnen, buiten) waar een groepsgesprek kan plaatsvinden.

Begeleiding:

Kan gebeuren door 1 persoon die de rol van sessieleider en observator combineert.

Materiaal:

Geen.

Kinderen:

- ✓ *Leeftijd*: alle leeftijdscategorieën mogelijk, vanaf ca. 7 jaar.
- ✓ *Aantal*: een kringgesprek van max. 25 kinderen.

Verloop van de sessie:

Het sessiedeel neemt ca. 20 min. tot een half uur in beslag (incl. bespreking).

1. Sessieleider leidt in: *“toen ik klein was ging ik in mijn buurt spelen...”*

in enkele beknopte verhaaltjes (kernachtig maar toch met enige aandacht voor anekdotes) geeft de sessieleider een idee van waar hij zelf speelde, wat hij er deed, en hoe die plekken eruit zagen.

2. *“Nu wil ik van jullie ook horen hoe je speelt in je eigen buurt.”*

“In je hoofd zul je naar de plekken in je buurt gaan. Je voert gewoon mijn opdrachtjes even uit.”

“Dus, ik geef opdrachten... in je hoofd voer je deze uit.”

3. *“Daar gaan we!”*

Begeleider vertelt. Kinderen voeren ‘virtueel’ uit. Tip: het is zinvol om tussen opdrachten even tijd te laten aan de kinderen om na te denken. Dus, let op het tempo en het ritme.

De opdrachten:

“In je hoofd ben je nu thuis.”

“Je staat in de keuken.”

“Terwijl je daar bent denk je: ik ga eens in de buurt spelen. Je denkt aan een plek waar je naartoe zult gaan. (niet de eigen tuin).”

“Heb je het? Ok. Ga naar buiten.”

“Kun je er te voet geraken of moet je de fiets nemen (of nog anders?)”

“Passeer je het huis van iemand die je kent?”

“Je bent op de plek. Ga midden het terrein staan.”

“Kijk rond... Wat zie je? Nog even goed rondkijken.”

“Zijn er anderen?”

“Wat doen ze? Doe je mee? Wat doe jij er?”

“Nu gaan we ergens anders naartoe. Ook een plek waar je wel eens komt om te spelen.”

“Ga je per fiets, te voet,...?”

“Ga opnieuw midden het terrein staan. Wat zie je... (herhaling).”

“En nu zijn we terug ‘hier’!”

4. Nabespreking

“Waar zijn we geweest?”

Laat een kind vertellen over de plekken. Zijn anderen daar ook geweest? Andere plekken?

Kinderen kunnen op elkaar inspelen...

De sessieleider krijgt een concreet en vrij levendig beeld van de speelkansen van de kinderen.

Thema's die aan bod kunnen komen zijn o.m.:

- spelen op speelruimtes
- spelen op informele plekken
- welke soorten spel (proper of ook avonturen, vuil worden e.d....)
- mobiliteit van kinderen
- ...

Tip: Al naargelang van de focus van de sessie kunnen de opdrachten een beetje wijzigen....

Peter DEKEYSER

Kind & Samenleving - RUIMTECEL

Nieuwelaan 63 - 1860 Meise

02/272.07.52 - pdekeyser@k-s.be

Opmerking: het draaiboek “Jeugdparticipatie voor ruimtelijke projecten” kan worden aangekocht bij de Stad Kortrijk. Neem contact met de Stedelijke Jeugddienst.



Meertaligheid

Meertaligheid is een logisch gevolg van de globalisering: armen, minder geschoolden, komen naar het rijke Westen, en rijken, hooggeschoolden, trekken naar de landen in ontwikkeling. Voorbeelden van infranomaden en hypernomaden zou Jacques Attali, een Frans filosoof, zeggen. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Hypernomade> <http://automatesintelligent.blog.lemonde.fr/2006/12/23/a-propos-d'une-breve-histoire-de-lavenir-par-jacques-attali/> Wat doet Vlaanderen, wat doet ons onderwijs om dit maatschappelijk fenomeen hier te lande in goede banen te leiden?

Is de kogel nu eindelijk door de 'onderwijs' kerk? Per 1 september 2007 starten de eerste onderwijsexperimenten in Vlaanderen rond meertalig onderwijs. Betreft het hier het zoveelste nieuw en goed bedoeld onderwijsfantasietje of een noodzakelijk en verantwoord beleidsinitiatief?

www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2007p/0509-CLIL.htm Reeds meerdere jaren werd er vanaf de werkvloer gevraagd naar een meertaligheidbeleid. Dit gebeurde vanuit het groeiende onzekerheidsgevoel bij de opvoeders: wordt het enorme taalkapitaal, dat anderstalige kinderen al op vroege leeftijd bezitten, niet uit het oog verloren door ons onderwijs extreem te focussen op het Nederlands? www.von.be/documenten/site/GrofGeschud_35-1.html

De rol van het beleid

De EU hecht bijzonder veel belang aan de meertaligheid en heeft zelfs een commissaris aangesteld om deze thematiek op te volgen en er een beleid rond te voeren. In een eerste mededeling van de commissaris verneem je meer over zijn kaderstrategie maar lees je ook een heel mooie omschrijving van meertaligheid. "Meertaligheid betekent zowel het vermogen om verschillende talen te gebruiken als het samenleven van verschillende taalgemeenschappen in hetzelfde geografische gebied." M.a.w. het gaat hier niet zozeer om theoretische dan wel om praktische talenkennis?

<http://europa.eu/languages/servlets/Doc?id=1041>
De Unie heeft zelf een speciale talenwebsite geopend: <http://europa.eu/languages/nl/home>

Het EU-meertaligheidbeleid ligt vervat in de Lissabonstrategie. Het bevorderen van de taalvaardigheid voor meerdere moderne talen is één van de twintig kernindicatoren waarrond gewerkt wordt. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/nl/com/2007/com2007_0061n101.pdf

Voor België, en dan meer bepaald voor Vlaanderen, ligt deze thematiek erg gevoelig. Het Nederlands heeft voor een Vlaming een enorme symbolische waarde en aan de taalwetgeving mag dan ook niet overijld geraakt worden. De globalisering geldt echter ook voor Vlaanderen en heeft voor ons land zelfs een extra gunstig neven-effect: het oude axioma van de Franstaligen over de tweetaligheid van Vlaanderen wordt geleidelijk vervangen door een nieuw axioma van meertaligheid van heel België, Brussel inbegrepen. www.brusselsstudies.be/PDF/NL_40_BS6NDLS.pdf Wallonië en de Franstalige Gemeenschap blijken dit al begrepen te hebben. www.animationlangues.be/xml/categorie.html?LANG=nl&IDC=1804 Ook de Vlaamse scholen in Brussel, in de Vlaamse rand rond Brussel en in de taalgrensgemeenten voelen deze thematiek (of problematiek) al heel duidelijk aan de groeiende anderstalige schoolpopulatie. De Vlaamse Gemeenschap van haar kant komt

eindelijk in actie. Met haar recente talenbeleidsnota voor het onderwijs, De lat hoog voor talen in iedere school, wordt het debat voorzichtig geopend.

www.ond.vlaanderen.be/beleid/nota/talenbeleid_200702.pdf

Meertaligheid, help!!!

Over meertaligheid is nog niet zo veel geweten, laat staan dat men er algemeen mee vertrouwd is. Er bestaan dan ook veel misverstanden over dit onderwerp.

www.rug.nl/boom/onderwerpen/meertaligheid/index

Tips en deskundige raad voor ouders zijn dan ook altijd welkom. Hoe pak je dit aan: tweetaligheid en zelfs drietaligheid? Welke strategie volgen: één-persoonstaalstrategie of situatie-één-strategie? Je kan ook raad krijgen van andere ouders. www.ouders.nl/vtaal.htm Of zoek je liever rechtstreeks contact met ouders met een meertalige gezinscultuur? <http://home.planet.nl/~stuur013/> Maar wat gedaan als leraar/hulpverlener wanneer een kind thuis en in de familie meerdere talen aangeboden krijgt? Hoe krijg je zicht op de taalontwikkeling van zo een meertalig kind?

www.kindentaal.nl/index.php?site=testen Ook de SIG-intervisie-werkgroep biedt in deze context een handig werkinstrument aan. Hij formuleerde een aantal kritische bedenkingen bij het bestaande formulier 'Anamnese meertaligheid' van Mirjam Blumenthal. Dit resulteerde in een aangepast anamneseformulier. Deze anamnese is gratis te downloaden. <http://sig.webfabriek.be/PublicatieDetail.aspx?action=Pl&id=60>

Ook voor het onderwijs is het niet meteen duidelijk waar de risico's, maar ook waar de winstpunten, liggen. Een expertisecentrum is dan ook meer dan wenselijk om mee oplossingen te helpen zoeken voor tal van onverwachte problemen of opdoemende onzekerheden. Het CTO is zo een centrum, verbonden aan de K.U.Leuven, dat al sinds 1990 het taalvaardigheidsonderwijs Nederlands in Vlaanderen ondersteunt door middel van onderzoek, de ontwikkeling van materialen en het bieden van begeleiding en nascholing.

www.cteno.be/startpagina. Daarnaast is er ook het Steunpunt Diversiteit & Leren (voorheen Steunpunt Intercultureel Onderwijs, www.steunpuntico.be/main.asp)

Dit zijn echter niet de enige expertisecentra. Er zijn ook nog het Intercultureel Netwerk Gent www.ingent.be/pagina/, het Regionaal Integratiecentrum Foyer Brussel www.foyer.be, het "Brussels overleg - en coördinatiecentrum voor het officieel onderwijs"

(BOCO). www.bocobrussel.be/taalbeleid.htm
Je kan ook het Bibliotheeknetwerk van de Vlaamse Noord-Zuidbeweging eens gaan verkennen www.cocosnet.be/ en vergeet ook deze verrassend veelzijdige site niet. <http://meertalig.2link.be/>

Arbeid en tewerkstelling

Landenfiches - Droom je er al jaren van om in het buitenland te werken? Vooraleer je begint te zoeken naar een job, moet je weten waar je je geluk wilt beproeven. We zetten op een rij waarmee je rekening moet houden bij het kiezen van je bestemming. www.vdab.be/internationaal/bestemmingen.shtml#EER

Zelfgemaakte jobsite - Zegt de naam Tijs Vrolix je iets? Hij is op zoek naar een baan en lanceerde een site waarop hij mensen uitnodigt om in zijn plaats gepaste vacatures te zoeken. Met succes. Het merendeel van de sollicitatiegesprekken versierde hij dankzij

z'n website. En ook andere werkzoekenden kunnen de jobaanbiedingen bekijken en solliciteren.

<http://vdab.be/magezine/juni07/jobsite.shtml>

De toekomst is mooi, maar anders - Met deze publicatie (122 pagina's) wil een panel van 118 ondernemers en enkele vakbondsmensen een breed publiek overtuigen van het realisme van hun optimistische boodschap, die overal in Vlaanderen werd uitgedragen op 67 gespreksavonden in 2005 en 2006. Je kan de publicatie bestellen www.eentoeekomstvooruwkinderen.be/index2.asp?PageID=10 maar ook raadplegen en downloaden.

<http://ewi-vlaanderen.be/documenten/De%20toekomst%20is%20mooi%20maar%20anders.pdf>

[De%20toekomst%20is%20mooi%20maar%20anders.pdf](http://ewi-vlaanderen.be/documenten/De%20toekomst%20is%20mooi%20maar%20anders.pdf)

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

De mozaïekwet van 25 april 2007: nieuwe wijzigingen woninghuurwet in werking vanaf 18 mei 2007: Het is de hoofdbedoeling van deze wijzigingen racisme bij de verhuur van woningen en appartementen tegen te gaan. www.juriport.be/icgi/search.icgi?cat=9

Het sociaal en cultureel model - In het kader van het Europees jaar voor gelijke kansen maakt het GRIP werk van het zoeken naar een nieuwe invalshoek voor het omgaan met mensen met een handicap. Meer over dit model vind je op hun website en kan je rechtstreeks downloaden.

www.gripvzw.be/sociaalcultureelmodel/pdfs/051005%20-%20sociaal-cultureelmodel.pdf

Belangrijke nieuwigheden op de website, vreemdelingenrecht.be - Deze website wordt regelmatig bijgewerkt en up-to-date gehouden. Hieronder vind je een overzicht van de belangrijkste wijzigingen die recent werden ingevoerd. Op 1 juni 2007 trad een omvangrijke wijziging aan het vreemdelingenrecht in werking. Heel wat hoofdstukken op de WEGWIJS-pagina's werden grondig aangepast aan de nieuwe wetgeving. www.vmc.be/vreemdelingenrecht/detail.aspx?id=307 en www.minderhedenforum.be/2discriminatie/200706discriminatiewet.htm

Jeugdhulp

Jaarverslag van de Vlaamse regering inzake de rechten van het kind - De jaarlijkse verslaggeving van de Vlaamse Regering inzake de Rechten van het kind 2006 vind je op de site. www.cjsm.vlaanderen.be/kinderrechten/documentatie/jaarverslagen/index.html

Ze bestaat uit twee delen: een *fichessysteem*, waarin voor elke actie van de operationele en strategische doelstellingen van het Vlaamse jeugdbeleidsplan verslag wordt uitgebracht, enhet eigenlijke *jaarverslag Jeugdbeleid en Kinderrechten 2006* (Pdf 897 kb). Je kan deze tekst ook vinden en met aandacht voor de bijhorende gedachtewisseling in het Vlaams parlement, op www.wvc.vlaanderen.be/jeugdbeleid/beleid/in_de_kijker/#gedachtewissel_KR_JB

De sectoren betrokken bij de integrale jeugdhulp - De integrale jeugdhulp krijgt zo stilaan vorm. Wil je meer weten over het reilen en zeilen van de zeven verschillende sectoren - Algemeen welzijnswerk (AWW), Bijzondere Jeugdbijstand (BJB), Centra voor Geestelijke Gezondheidszorg (CGGZ), Centra voor Integrale Gezinszorg (CIG), Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB), Kind en Gezin (K&G) en tenslotte het Vlaams Fonds voor de Sociale Integratie van Personen met een Handicap (VAPH) - dan krijg je een mooi overzicht van de huidige stand van zaken. www.rechtspositie.be/

De lokale jeugdraden in Vlaanderen - Jemp is vanaf 1 januari 2007 omgevormd tot Jeugdraadkoepel. Dit gaf aanleiding tot het houden van een trefdag en toekomstcongres. In een uitvoerige brochure wordt hierover verslag uitgebracht. Je kan deze brochure inzien en downloaden. www.jemp.be/images/jeugddraad/JG03_NR02.pdf

Onderwijs, vorming en opleiding

Schoolkosten in het basisonderwijs duidelijk en begrensd - Basisscholen krijgen een lijst met materialen die ze vanaf volgend schooljaar zelf ter beschikking moeten stellen van hun leerlingen. Om dat te realiseren krijgen scholen nog dit schooljaar 45 euro per leerling extra. www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2007p/0511-kosteloosheid.htm

Wat moet er zeker in het schoolreglement staan? Hoe helderder het schoolreglement geformuleerd wordt, hoe minder kans op misverstanden bij leerlingen en ouders. Weet u wat er moet en kan thuishoren in een schoolreglement? Een checklist helpt u daarbij. www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/BL702/schoolreglement.htm Raadpleeg ook 'Schoolreglement SO' dit is een thema op de website van het ministerie. www.ond.vlaanderen.be/wetwijs/thema.asp?id=119&fid=2

Volwassenenonderwijs - Op de nieuwe website van het Volwassenenonderwijs kan u vanaf nu een lijst met veelgestelde vragen over de start van het schooljaar 2007-2008 raadplegen. Het gaat om een overzicht van vragen naar aanleiding van de brief die op 27 maart naar de Centra voor Volwassenenonderwijs werd verstuurd over de bepalingen uit het voorontwerp van het decreet volwassenenonderwijs. www.ond.vlaanderen.be/volwassenenonderwijs/centra/vgv.htm

Onderzoek

Vlaanderen in Cijfers 2007 - De Studiedienst van de Vlaamse Regering brengt dit jaar een vernieuwde brochure Vlaanderen in Cijfers uit. Naast socio-economische thema's komen ook andere items (welzijn, milieu,...) aan bod. Vlaanderen in Cijfers is digitaal te raadplegen via de website van de Studiedienst van de Vlaamse Regering. <http://aps.vlaanderen.be/statistiek/nieuws/arbeidsmarkt/2007-06-vic2007.htm>

Het recht op wonen in het kader van de gemeentelijke bevoegdheden - Het Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting heeft overleg georganiseerd met een aantal verenigingen uit de drie Gewesten om een stand van zaken te maken van de gemeentelijke bevoegdheden. De resultaten hiervan zijn samengebracht in een nota die beschikbaar is via de website van het Steunpunt. www.armoedebestrijding.be/publications/wonengemeentenNL.pdf

Sociaal-Economisch Rapport Vlaanderen 2007 - Ook afgestudeerden met enkel een aso-diploma vormen een kwetsbare groep: 17% onder hen is een jaar na het verlaten van de school nog werkloos. Het is maar één citaat uit de samenvatting van dit rapport dat je kan vinden op www.serv.be/Evenementen/sera%20samenvatting.pdf

Organisaties

Het pedagogisch spreekuur - een nieuw initiatief van de Opvoedingstelefoon voor ouders met kinderen vanaf 4 jaar die een gesprek willen met een opvoedingsdeskundige over het opvoeden van hun kinderen. De gesprekken gebeuren na afspraak. www.opvoedingstelefoon.be/start.php?pagina=home

De website van de Kinderrechtswinkel - www.rechtspositie.be - wordt niet opgeheven maar gedeeltelijk geïntegreerd in de site van de Vlaamse overheid. www.jeugdhulp.be. De vertrouwde onderdelen/rubrieken blijven behouden. Het adres www.rechtspositie.be blijft eveneens actief voor: het beantwoorden van helpdeskvragen, het aanleveren van FAQ's, het schrijven van nieuwsbrieven en het aanleveren van good practices

Vakantie voor mensen met een kleine portemonnee - Met een kleine portemonnee is met vakantie gaan - hoe kort en hoe bescheiden ook - gewoon onbetaalbaar. Uit onderzoek blijkt dat het over 331 530 Vlamingen gaat. Een aanbod van daguitstappen, individuele vakanties, groepsvakanties en georganiseerde vakanties. www.vakantieparticipatie.be

EU-glossarium - Problemen met de vertaling van het vakjargon van de EU? Geen probleem meer met deze 'Inter Active Terminology for Europe' die je probleemloos het antwoord geeft voor de 23 andere Europese talen, op voorwaarde dat de term ooit werd gebruikt in EU-documenten. <http://iate.europa.eu/iatediff/>

Overheid

Divers talent, een meerwaarde voor uw bestuur - Het gaat hier om 15 ervaringen en goede praktijken uit lokale besturen i.v.m. het voeren van een diversiteitsbeleid. Hiermee wil de centrale overheid een signaal geven dat het thema diversiteit op de lokale agenda thuis hoort. www.vvsg.be/nl/sectorconvenant.shtml

Lokaal flankerend onderwijsbeleid, de lokale overheid mag álle scholen meer voordelen geven - Steeds meer gemeenten en steden voeren een actief lokaal beleid voor welzijn, jeugd, sport, cultuur, milieu en dergelijke. De lokale overheden zullen op decretale basis meer middelen en armslag krijgen van de Vlaamse Gemeenschap. Deze nieuwe regeling zal niet alleen gelden voor de 12 centrumsteden maar voor alle Vlaamse gemeenten en Brussel.

www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2007p/files/0404-lokaalonderwijsbeleid-nota.pdf

Kijk ook even naar www.ond.vlaanderen.be/lokaalbeleid/projecten/

Regelgeving

De regelgeving werd beperkt tot de rubriek, onderwijs en vorming, omdat er relatief veel te melden valt naar aanleiding van het Onderwijsdecreet XVII.

26/01/2007 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de modulaire structuur van het secundair onderwijs voor sociale promotie voor het studiegebied Algemene Vorming (B.S. 29/03/2007) www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13860

02/03/2007 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de uitreiking van premies voor het schooljaar 2006-2007 aan leerlingen in bepaalde studierichtingen van het eerste leerjaar van de tweede graad van het secundair onderwijs die leiden naar tewerkstelling binnen de horecasector. (B.S. 05/04/2007) www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13863

Het Onderwijsdecreet XVII is goedgekeurd door de Vlaamse Regering. Onder voorbehoud van aanneming door het Vlaams Parlement, treden de bepalingen van het decreet in werking op 1 september 2007. Een heel aantal omzendbrieven voor het secundair onderwijs is als gevolg van het nieuwe onderwijsdecreet gewijzigd. De omzendbrieven die verwijzen naar het schoolreglement werden aangeduid met een asterisk. Vooral de SO 64 is van belang omdat hier nieuwe richtlijnen zijn vervat die moeten in acht genomen worden bij het toekennen van de attesten B en C.

Omzendbrieven algemeen

Wijziging aan GD/2003/05 over geïntegreerd onderwijs (GON). Vanaf het schooljaar 2007- 2008 is voor leerlingen met ASS binnen het GON een diagnose ASS door een kinderpsychiater of psychiater vereist. www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13422
Omsendbrieven basisonderwijs

Wijziging aan BaO/2002/11 over afwezigheden van leerlingen in het basisonderwijs. De reglementering wordt vanaf 1 september 2007 op een aantal punten aangepast. www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13281

Toevoeging van BaO/2007/02 over de toelatingsvoorwaarden en het inschrijvingsverslag voor de leerlingen. Hij geeft toelichting bij de toelatingsvoorwaarden van de leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs en bevat geen 'nieuwe' reglementering. www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13865

Omsendbrieven secundair onderwijs

* **Wijziging aan SO 64 over de structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs.** Het studiereglement moet de bijdrageregeling, de afwijkingen hierop en de bepalingen over onderwijs aan huis voor zieke jongeren bevatten (5.1). Verder moet bij de beslissing tot definitieve uitsluiting worden bepaald of ze ook betrekking heeft op het verbonden centrum voor DBSO of deeltijds secundair zeevisserijonderwijs (5.3.2.3). Bij verandering van onderwijsinstelling in de loop van het schooljaar wordt de beslissing van de toelatingsklassenraad in principe overgedragen naar de nieuwe onderwijsinstelling (7.1.8). Tot slot moet de school, bij de mededeling van de beslissing om een attest B of C toe te kennen, de be-

trokken personen wijzen op de beroepsmogelijkheid (8.1.7).

www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9418

Wijziging aan SO 68 over de leerplicht - Bij stopzetting van huisonderwijs tijdens het schooljaar moeten de ouders een bewijs van inschrijving in de school bezorgen aan het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AgODi). www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9403

* **Wijziging aan SO 78 over zorgvuldig bestuur in het secundair onderwijs.** Voor alle onderwijsnetten geldt dat de bijdrageregeling en de afwijkingen hierop uiterlijk bij het begin van het schooljaar schriftelijk aan de belanghebbenden moet worden meegedeeld door middel van het schoolreglement of centrumreglement. www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13180

* **Wijziging aan SO/2005/05 en SO/2005/06 (BUSO) over onderwijs voor zieke jongeren.** Informatie over tijdelijk onderwijs aan huis is een verplicht onderdeel van het schoolreglement (i.c. het studiereglement). www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13646 www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13647

Wijziging aan SO/2005/07 over het gelijke onderwijskansenbeleid voor het secundair onderwijs vanaf het schooljaar 2006-2007. Wanneer de ouders zich in de school aanbieden om hun kind in te schrijven dan wordt de leerling ingeschreven onder de *ontbindende* voorwaarde van het aantonen van voldoende draagkracht. www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13678

* **Wijziging aan SO/2005/09 over deeltijdse vormen die in aanmerking komen voor de vervulling van de deeltijdse leerplicht.** Het studiereglement moet informatie bevatten over de bijdrageregeling en de afwijkingen hierop. <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13717>

Wijziging aan SO/2005/09 over deeltijdse vormen die in aanmerking komen voor de vervulling van de deeltijdse leerplicht. www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13717

Wijziging aan SO/2005/04 over afwezigheden en in- en uitschrijvingen in het voltijds gewoon en het deeltijds secundair onderwijs www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13644

Wijziging aan SO/2002/05/busover afwezigheden en in- en uitschrijvingen in het buitengewoon secundair onderwijs. www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13259

Deze drie omzendbrieven werden op een aantal punten aangepast. Vanaf het schooljaar 2007-2008 worden de schooltoelagen ingevoerd in het systeem 'deeltijds leren' voor wat betreft het deeltijds beroepssecundair onderwijs en vanaf 2008-2009 voor de deeltijdse vormen. Aan de schooltoelagen worden de afwezigheden gekoppeld.

* **Wijziging aan SO/2005/09 over deeltijdse vormen die in aanmerking komen voor de vervulling van de deeltijdse leerplicht.** Het studiereglement moet informatie bevatten over de bijdrageregeling en de afwijkingen hierop. www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13717

* **Wijziging aan SO/2002/10/busover de schikkingen vanaf het schooljaar 2007-2008.** Vanaf 1 september 2007 moeten de bijdragelijst (en de afwijkingen hierop) en de regeling voor onderwijs aan huis voor zieke kinderen verplicht in het studiereglement worden opgenomen. www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13306

Welzijn en Sociaal-cultureel werk

De projecten van de vzw Zinloos Geweld - De projecten werden opgestart naar aanleiding van de moord op Joe Vanholsbeek. Meer hierover op hun website. www.zinloosgeweld.net

De ideeën-kit van VIBOSO - Je wil wat ondernemen of de groep is op zoek naar nieuwe ideeën: het aanspreken, motiveren en activeren van bewoners, het projectmatig werken aan een taak met bewoners, het samen met bewoners beïnvloedend werken of gewoon het werken ingroep. www.samenlevingsopbouw.be



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Aanbod CVO Vormingsleergang voor sociaal en pedagogisch werk Kortrijk

De vormingsleergang voor sociaal en pedagogisch werk (VSPW) is een centrum voor volwassenenonderwijs met een ruim aanbod aan basisopleidingen en bijscholingen. In september starten ondermeer modulaire basisopleidingen graduaat maatschappelijk werk, sociaal cultureel werk en orthopedagogie. Het bijscholingsaanbod voor volgend schooljaar biedt ondermeer cursussen over multiprobleemgezinnen en kansarmoede, omgaan met agressie bij kinderen en jongeren, seksueel misbruik en kindermishandeling en inleiding in de contextuele hulpverlening. Alle info over het aanbod van VSPW Kortrijk kan u terugvinden op www.vspw-vorming.be of ontvangen door een mail naar onthaal@vspw.vorming.be of na een telefoontje naar 056/37 26 27.

Cursusaanbod IPSOC-bijscholing 2007-2008

Het nieuwe cursusaanbod van IPSOC-bijscholing voor 2007-2008 is vanaf nu beschikbaar. In het aanbod omvat ondermeer heel wat bijscholingen voor welzijnswerk en onderwijs, ondermeer over preventie (visie, methodiek en toepassing), opvoedingsondersteuning, maatschappelijk werk en de welvaartsstaat, werken aan sociale vaardigheden met cliënten,... Daarnaast biedt IPSOC opleidingen aan in samenwerking met andere diensten, ondermeer voor jeugdpreventiewerken, psychosociale rehabilitatie, gedragsproblemen bij personen met een handicap en gezinsbegeleiding,... Tenslotte kan u bij hen ook terecht voor een graduaatsopleiding maatschappelijk werk en sociaal-cultureel werk.

Alle info vindt u terug op www.ipsocbijscholing.be of kan u ontvangen na een mail naar www.ipsoc-bijscholing@katho.be of een telefoontje naar 056/26 41 86.

Opleiding psycho-sociale zorg op school

In oktober start de éénjarige opleiding psycho-sociale zorg op school, vanuit een experiëntieel counsellorhouding. Dit opleidingsjaar richt zich naar leerlingbegeleiders, zorgcoördinatoren, groene leerkrachten, vertrouwensleerkrachten, CLB-medewerkers...

Alle informatie betreffende deze opleiding kunt u nalezen op de website: www.aula.com/fms of verkrijgen via het secretariaat van de Faculteit voor Mens en Samenleving, Stationstraat 82, 2300 Turnhout, tel. 014/41 53 98 of door een e-mail te sturen naar fms@aula.com.

Postgraduaat Opleiding: Management in de gezondheids- en welzijnszorg

Nieuwe formule: avondprogramma

EHSAL Management School - Brussel organiseert sinds enkele jaren samen met Vormingscentrum Guislain (Broeders van Liefde)

en Katholieke Hogeschool Gent St. Lieven, een Postgraduaat Opleiding 'Management in de Gezondheids- en Welzijnszorg'. Deze praktijkgerichte tweejarige opleiding wil de deelnemers inzicht en vaardigheden bieden in het management van een zorginstelling en dit vanuit een waaier aan invalshoeken zowel strategisch als operationeel. Ook juridische, ethische en ethische aspecten komen aan bod.

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

De opleiding is opgebouwd uit vier modules gespreid over twee academiejaren. Modulair inschrijven is mogelijk. Deelnemers krijgen 1 avond (donderdag) per week les van 18u tot 21u30. Dit academiejaar gaat van start op 20 september 2007.

Folder en info zijn verkrijgbaar bij Nathalie Pots, coördinator, op het tel. 02/210 12 43 of via een mail naar nathalie.pots@ehsal.be.

Projectoproep KBS: veroudering van de bevolking en verhoudingen tussen generaties

Onze samenleving evolueert: de levensverwachting stijgt, het aantal jongeren daalt, het aantal ouderen stijgt, de levenslopen van mensen worden diverser en complexer,... In die veranderende context zijn relaties tussen generaties minder vanzelfsprekend, maar des te belangrijker om de sociale samenhang en de solidariteit en stabiliteit binnen de samenleving op peil te houden. De Koning Boudewijnstichting wil via deze oproep ondersteuning bieden aan projecten die meer, betere en wederkerige relaties tussen generaties stimuleren, projecten die ertoe bijdragen dat generaties elkaar leren kennen en waarderen, projecten die het groeiende potentieel van ouderen aanwenden en hen een betekenisvolle sociale rol laten spelen. De Koning Boudewijnstichting wil projecten steunen die twee of meer generaties met elkaar in contact brengen. Ze wil beginnende projecten een duwtje in de rug geven, maar ook bestaande initiatieven aanmoedigen en als inspirerende voorbeelden naar voren schuiven.

Kandidaten (o.a. scholen, welzijnsvoorzieningen,...) kunnen tot 20 augustus een dossier indienen. Alle info is te vinden op www.kbs-frb.be of op het telefoonnummer 070/233 065.

Juni-nummer Alert: Helpen rechten?

Alert, het tijdschrift voor zorg en sociale politiek uitgegeven door vzw Pluralistisch Overleg Welzijnswerk, besteed in haar tweede nummer van jaargang 2007 aandacht aan de vraag: 'Helpen rechten van hulpvragers om het engagement van hulpverleners te versterken?'

Deze vraag wordt opgeworpen bij het wetgevend werk dat rechten afdwingbaar maakt, maar ook bij de toepassing ervan. Medewerkers van het Kinderrechtencommissariaat en van het Beleidsteam Integrale Jeugdhulp zien dat als een signaal dat rechten van kinderen en minderjarigen nog steeds minder ernstig worden genomen dan die van arbeiders of vrouwen. Maar ook bij het voorbe-

reidend werk aan een rechtendecreet voor andere gebruikers van zorg waren sceptische opmerkingen van de aanbieders van zorg legio. De tegenstelling tussen recht en zorg blijkt hardnekkig. In dit nummer wordt ze vertaald in twee lezingen van de rechten van minderjarigen. De juridische lezing zou impliceren dat het recht op een beschikbaar hulppakket gewaarborgd wordt in de mate dat de hulpvrager competent genoeg is om zijn rechten te consumeren. De agogische lezing ziet die formele rechten daarom liever als de start van een dialoog die de wenselijke hulp definieert en beschikbaar maakt. Meer info op www.pow.be.

Armoede In-zicht

Wil je actief meewerken aan armoedebestrijding? Wil je anderen een beter inzicht geven in wat armoede kan betekenen? Zegt vorming je wel iets? Surf dan snel naar www.armoede-in-zicht.be.

Armoede In-zicht biedt inzicht in hoe maatschappelijke structuren armoede in stand houden en reproduceren.

Eén van de doelstellingen van het project is vormingsmateriaal toegankelijk maken voor organisaties, scholen, instellingen... Er bestaan tal van vormingspakketten, methodieken, materialen, spellen, instrumenten die inzoomen op het thema armoede. Ze zijn echter her en der verspreid. Armoede In-zicht ontwikkelde een digitale vormingsdatabank. In deze databank vind je een 100-tal vormingsmaterialen waar je in groepen mee aan de slag kan. Je vindt er ook een overzicht van vormingshuizen en een lijst van lokale initiatieven rond armoedebestrijding. Een boeiend aanbod, inzetbaar in diverse vormingstrajecten!

Armoede In-zicht is een gezamenlijk project van het Vlaams netwerk van Verenigingen waar Armen het Woord nemen en Welzijnsvzw, gefinancierd door Cera.

Nieuwe website Agentschap Jongerenwelzijn

Het Agentschap Jongerenwelzijn is ontstaan uit de samensmelting van de vroegere afdeling Bijzondere Jeugdbijstand en de afdeling Gemeenschapsinstellingen. Deze afdelingen huisden onder de bevoegdheid van de administratie 'Gezin en Maatschappelijk Welzijn'. Op de nieuwe site vind je allerlei informatie over het agentschap. Ben je op zoek naar een brochure over de gemeenschapsinstellingen, wil je meer weten over de werking van de consultants bij de jeugdrechtbanken of Comités Bijzondere Jeugdzorg, het telefoonnummer van de Jo-lijn...? Surf naar www.jongerenwelzijn.be.

Bron: OSBJ-nieuwsbrief - april 2007 - nr 4

Dag van de adoptie

Op **15 september 2007** organiseert de Vereniging voor Kind en Adoptiegezin vzw een zesde dag van de adoptie in Bokrijk te Genk. Deze familiedag zorgt voor momenten van ontmoeting en heeft ook een sterk informatief karakter. Tijdens deze dag komen adoptiedeskundigen aan het woord, waarbij verscheidene thema's tijdens voordrachten en workshops worden gebracht. A. Lampo spreekt over 'Hoe belangrijk is het begin.'; A. Buysse over 'Over adoptie, ouders en kinderen: recente ontwikkelingen in het denken en het onderzoek' en I. Albrecht over 'De evaluatie beter bekeken'. De kinderen worden opgevangen door een professioneel team van animatoren en artiesten.

Meer informatie over deze dag vindt u op: www.adoptievlaanderen.be

Emotioneel geweld tegen kinderen

Het vertrouwenscentrum Kindermishandeling Vlaams-Brabant organiseerde in mei 2007 een internationaal congres over kindermishandeling. Bij die gelegenheid verklaarde dr. Peter Adriaenssens in een interview aan de Campuskant (K.U.Leuven) dat er steeds meer bewijzen zijn dat als kind mishandeld worden, tot gezondheidsproblemen op langere termijn leidt. Voor het eerst zijn er ook cijfers die aantonen dat het fenomeen aan de beterschap is.

Maar, het emotioneel geweld tegen kinderen neemt toe, minderjarigen vergrijpen zich steeds vaker aan leeftijdsgenoten en de kinderpornomarkt explodeert. Kindermishandeling slaat ook op de ervaringen van kinderen die getuige zijn van geweld. Dat kan even traumatiserend zijn als het aan de lijve ondervinden.

Voor de volledige tekst van het interview zie: <http://www.kuleuven.be/ck>

BOEKEN

Herstelgericht groepsoverleg: een constructief antwoord voor ernstige jeugddelinquentie

VANFRAECHEM, I.

Brugge, Die Keure, 2007, 286 p., 85 euro.

Dit boek geeft de resultaten weer van een beleidsgericht onderzoek over herstelgericht groepsoverleg (hergo) in Vlaanderen dat in een doctoraat verder theoretisch werd uitgewerkt. Hergo is opgezet in een welbepaald kader, namelijk de idee dat herstelrecht en de toepasbaarheid daarvan voor (ernstige) jeugddelinquentie. De internationale conferencing-praktijk vormt de directe aanleiding voor de toepassing van hergo in België. In dit boek komen de onderzoeksresultaten aan bod, maar wordt ook evenzeer specifiek aandacht besteed aan de implementatie van hergo in de praktijk.

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 leeringsituaties (1993), 139 p. (8,68 €)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INHOUD

De participatieparadox op school Nieuwe vormen van controle over de tijd en ruimte van kinderen en jongeren? <i>G. Verschelden</i>	p. 3
Het Koning Matthijsje-project Ik wil koning worden <i>J. Huybrechts</i>	p. 9
Alle spelers op het veld! Over ouderbetrokkenheid in het Time-Outproject <i>A. Leus</i>	p. 13
‘Charter voor een goede communicatie met ouders’ Werkgroep Kansen LOP Gent Basis en Secundair <i>C. Frigne, Y. Van Moorleghem & E. Bogemans</i>	p. 16
Katern De schoolprestaties van allochtone leerlingen in Vlaanderen Culturele handicap of sociale handicap? <i>N. Hirtt</i>	p. 19
Jongeren en criminaliteit: terug van nooit weg geweest Een wandeling door de tijd <i>M. De Koster</i>	p. 23
Een draaiboek voor jeugdparticipatie in de stad Kortrijk <i>P. Dekeyzer</i>	p. 30
Webwijs Thema’s <i>J. Tallon</i>	p. 34
Agenda en documentatie <i>E. Verduyckt</i>	p. 37