

3000 LEUVEN 1

Verschijnt 4x per jaar,  
jaargang 19, nummer 2, juni 2008



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 (voorzitter) - Hilde Lauwers -  
Jan Tallon - Gil Thys - Laurent Thys - Bea Vandewiele - Evi Verduyck - Griet Verschelden -  
Nicole Vettenburg - Veerle Vyverman.

**Coördinatie en eindredactie:**

Nicole Vettenburg

**Redactie-adres:**

Redactie WELWIJS  
Hooverplein 10  
3000 LEUVEN

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

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

**Druk:**

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

**Abonnementen:**

€ 22 voor organisaties en instellingen; € 17 voor particulieren;  
€ 14 voor groepsabonnement (vanaf 5 abonnementen) en  
€ 27 voor buitenlandse abonnementen.  
Bedrag over te schrijven op rek. nr. 001-2064133-49 van de v.z.w. MAJONG,  
Hooverplein, 10 - 3000 Leuven, met vermelding "ABO-WW".

**Logistieke ondersteuning:**

Departement voor Lerarenopleiding, UGent

**Nazicht drukproeven:**

Lieve Goris

**Verantwoordelijke uitgever:**

Nicole Vettenburg, Trolieberg 70, 3010 Kessel-Lo.

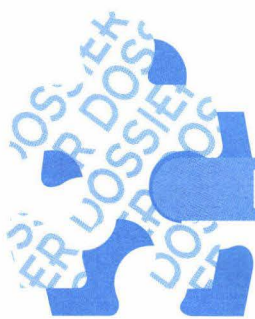
[www.welwijs.be](http://www.welwijs.be)

## Studiedag Welwijs 'Preventie in het onderwijs'

Op 7 oktober 2008 organiseert Welwijs een studievoormiddag over 'Preventie in het onderwijs'. De bedoeling is handvatten voor preventie aan te reiken en verschillende bestaande preventie-initiatieven van scholen en CLB's nader toe te lichten. De deelnemers krijgen, vanuit theoretische en praktische hoek, inspiratie voor hun preventieprojecten.

De studievoormiddag gaat door in De Factorij te Schaarbeek.

Meer info vindt u in dit nummer op blz. 35 en op [www.welwijs.be](http://www.welwijs.be)



# SOS - ARMOEDE OP SCHOOL

## Situering

### Armoede op school

Onderzoek toont aan dat steeds meer gezinnen verzanden in betalingsmoeilijkheden en noodgedwongen schulden maken. Enerzijds wordt een 5 à 10 procent van de huishoudens getroffen door generatiearmoede en anderzijds is er de steeds groter wordende groep (10 a 15 %) van gezinnen die aangevane leningen, voor bijvoorbeeld een woning, niet langer kan betalen door inkomensverlies, ziekte of echtelijke problemen.<sup>1</sup>

Deze overwegingen vormden de basis voor de start van de vzw SOS Schulden op School.

Recente gegevens van OASes<sup>2</sup> tonen aan dat het probleem nog groeit. De recente alarmerende berichten over het koopkrachtverlies van de gezinnen in Vlaanderen en België (de hoge brandstofprijzen) zullen zonder twijfel voor een nieuwe golf van problemen zorgen die voornamelijk in het onderwijs zullen doorwegen.

Een bevraging<sup>3</sup> bij *alle* Aalsterse scholen voor lager en secundair onderwijs bracht reeds in 1999 aan het licht dat ouders van minstens 318 schoolkinderen moeilijkheden ondervonden met het tijdig betalen van de schoolrekeningen. Het merendeel van deze ouders heeft onvoldoende financiële draagkracht om naast de zogeheten "vaste kosten" ook de "toemaatjes" te betalen. 2/3 van de scholen wordt met het probleem geconfronteerd!<sup>4</sup>

Vele scholen creëren een eigen oplossing voor het probleem door o.a. de oprichting van een "sociaal fonds" dat als het ware fungeert als het OCMW van de school. Bij deze oplossing, hoe goed bedoeld ook, mag het niet blijven omdat het probleem blijft bestaan en tegelijk de schijn wordt gewekt dat het niet bestaat. Met andere woorden: financiële middelen helpen maar de kiem van het probleem blijft bestaan.

Vaak wordt door deze individuele "oplossingen" de omvang van de problematiek ook verdoezeld. Indivi-

duële hulp voorkomt dan dat er aandacht komt voor de structurele aard van de situatie. Het is ook misleidend om de zaken uitsluitend aan te pakken vanuit het gezichtspunt 'armoede op school'. Het gezin dat het moeilijk heeft om de schoolrekening te betalen heeft, naar alle waarschijnlijkheid, ook nog rekeningen van de huiseigenaar, de telefoonmaatschappij, een al dan niet dubieuze leningmaatschappij en misschien is er zelfs een energiebegrenzer geïnstalleerd.

Een tweede opvallende en verontrustende vaststelling, die naar voor komt uit de enquête van de Vierdewereldgroep, is dat minder dan 1 op 10 leerkrachten goede contacten onderhoudt met kansarme ouders, 33 % van het onderwijzend personeel heeft negatieve ervaringen met deze ouders en slechts 8 % zegt goede contacten te hebben. Deze cijfers zijn uiteraard vatbaar voor interpretatie maar wijzen op een belangrijk neveneffect van het armoedeprobleem. Ook deze cijfers uit Aalst zijn geen alleenstaand feit.

### Armoede ook een probleem voor de school

Naast het kind en zijn gezin is de school de tweede gedupeerde in het schuldenverhaal. Ze geeft geld uit aan zwemmen, opvang, warme maaltijden... maar ontvangt geen geld terug voor deze vormen van dienstverlening. Directies en leerkrachten zitten, geplaatst voor problemen die, strikt genomen, vaak buiten de pedagogische opdracht vallen, met de handen in het haar. Bovendien ziet elke onderwijsinstelling zich geplaatst voor een beheersformule met sluitende budgetten. De school kan zich geen verliezen veroorloven, de balans van de verschillende uitgaven -en inkomstenposten van de schoolbegroting moet in evenwicht zijn. Een logische situatie maar met ongewild negatieve gevolgen.

## SOS - Schulden op school: situering en uitgangspunten

SOS Schulden op School staat, sinds zijn ontstaan in 1998, in de spits voor goed(koop) onderwijs, solidariteit op school, het recht op onderwijs van elk kind, ook als de ouders het minder breed hebben.



Schulden op School<sup>5</sup> is een vereniging zonder winst-oogmerk die zich tot doel heeft gesteld om de problematiek van kansarmoede en onbetaalde rekeningen in het basis- en het secundair onderwijs te bestrijden.

Vijf jaar veldwerk in de stad Aalst, projecten in 25 Vlaamse pilotscholen en engagementen met de Lokale Overlegplatforms (LOP's) bevestigen ons dat wij blijvend te maken hebben met kansarmoede in het onderwijs die een bedreiging vormt voor de ontwikkelingskansen van de komende generaties.

Vanaf haar oprichting heeft Schulden op School gewezen op deze tekortkoming en pleit zij voor een *solidaire* inspanning waarbij directies en leraren samen met de ouders het probleem "ten gronde" aanpakken.

De doelstelling is en blijft het tegengaan van uitsluiting als gevolg van financiële en culturele drempels en via bewustmakende acties vermijden dat kinderen en gezinnen worden bestempeld als een "probleem".

### Werking

Bij SOS luisteren wij hard naar wat er onder het ogenschijnlijk administratieve probleem van de openstaande schoolrekeningen schuil gaat. In de scholen die we begeleid hebben en van nabij mogen opvolgen hebben, merken we hoe moeilijk het is om het juiste vertrekpunt te vinden. Scholen halen betere resultaten als ze de relatie met armoede onderkennen en het niet laten bij een oppervlakkige, louter administratieve benadering. Tot voor enkele tijd waren er nog heel wat scholen die het probleem wegwijsden als quasi onbestaande. Vandaag is onze ervaring dat de meeste scholen, die het goed voor hebben met gelijke kansen, het probleem erkennen.

Er zijn wel heel uiteenlopende praktijksituaties, en de analyse daarvan geeft een goed beeld van de verschillende valkuilen, aandachtspunten, opportuniteiten. Er zijn en blijven scholen die de aanwezigheid van 'armoede' in hun schoolpopulatie als bedreigend of verstorend ervaren. Het komt ook voor dat armoedesignalen niet als dusdanig onderkend worden, waardoor er niet adequaat gehandeld wordt. Vaak leidt onwetendheid tot onwennigheid, is er een gebrek aan invoeling in de armoedesituatie waardoor het fout loopt in de communicatie met de ouders / kinderen.

De wederzijdse verwachtingen van de school en de kansarme gezinnen blijven vaak onuitgesproken. Foutte veronderstellingen, vooroordelen, te snel gemaakte conclusies kunnen zware gevolgen hebben voor de leerresultaten, het welbevinden en zelfs het verder leven van de kinderen in kwestie.

Sommige scholen vragen zich ook af hoe ze 'de echte armen' kunnen onderscheiden van 'de profiteurs', wanneer er een beroep wordt gedaan op het sociaal schoolfonds. Andere scholen willen in een zo vroeg-tijdig mogelijk stadium met ouders in armoede in gesprek gaan.

In het schoolleven zijn er heel wat signalen die **kunnen** wijzen op een armoede-problematiek. Het is aangewezen om hier opmerkzaam voor te zijn. Elk van deze signalen kan een zeer onschuldige oorzaak hebben. Er is geen één-op-één-relatie met armoede. Toch kunnen zij ons op het spoor brengen van meer complexe problematieken die met het blote, administratieve oog, vaak niet zouden ontdekt zijn. Het correct inschatten van dit soort signalen is erg belangrijk. Enkele voorbeelden::

- Gedrag van de leerling: extreme passiviteit, storend gedrag,...
- Absenteïsme: wegblijven wanneer kosten moeten betaald worden, bij excursies, als de klasfotograaf komt,...
- Leerresultaten: niet in overeenstemming met de capaciteiten van de leerling, onafgewerkte huistaken, niet meebrengen van documentatie, geen opzoekingen gedaan hebben (op het internet), wegdromen in de klas,...
- Sociaal: geen verjaardagscadeautjes meebrengen, niet naar oudercontacten komen, niet deelnemen aan schoolfeesten,...
- financieel: openstaande schoolrekeningen, geen steunkaarten kopen, niet meedoen met tijdschrift-abonnementen die via de school aangeboden worden,...
- Eetzaal: geen eten mee hebben van thuis, achterstand betaling van warme maaltijd,...
- Administratieve gegevens: beroepsituatie, woonplaats,...

In de beide gevallen erkennen de scholen dat ze maar beperkt op de hoogte zijn van de armoederealiteit in hun school. Ze hebben het over het 'topje van een ijsberg'. De eerste reeks scholen legt de nadruk op het beheersbaar houden van de extramiddelen die voor armoede gebudgetteerd zijn. Het probleem van armoede bij de ouders wordt herleid tot een probleem van middelen voor de school zelf. De tweede groep scholen wil niet wachten tot de problemen op de school afkomen, maar wil ze vooral vermijden. In hun woordenboek staat het woordje 'proactief' met fluostift gemarkeerd maar slaat de invulling daarvan vooral op de beheersbaarheid van het probleem voor de eigen organisatiestructuur. Soms neemt men daarbij zijn toevlucht tot "straffe" maatregelen die niet meer of niet minder dan de feitelijke uitsluiting betekenen. Openlijke affichering van "wanbetalers", invorderen van openstaande bedragen via incassobureaus, het verplichten van automatische betaalopdrachten bij inschrijving,.... De vindingrijkheid om (vanuit een "sterke" positie) toch aan de centen te komen is soms erg verrassend. Dikwijls worden deze praktijken dan ook nog eens verantwoord vanuit een misplaatste inmening in het budgetbeheer van de ouders: wie een tv, een gsm, een auto kan betalen moet eerst maar eens leren de prioriteiten te leggen waar ze horen, bij de kinderen en hun schooluitgaven dus. Erg genuanceerd is dit allemaal niet, en daarbij wordt ook gemakshalve voorbijgegaan aan de vaststelling dat juist de zwakste groepen in de maatschappij ook het minst weerbaar zijn tegen de agressieve reclametechnieken. In het kader van de acties van SOS heeft één van de pilotscholen daarom een project "budgetbeheer", buiten het officiële lessenpakket. Zij gaan ervan uit dat



de school de plicht heeft om kinderen bewust te maken van de maatschappij en de gevaren waaraan die hen blootstelt.

Er zijn ook scholen die het als zeer pijnlijk ervaren dat arme ouders vaak maar moeilijk bereikbaar zijn, dat kinderen uit arme gezinnen gepest worden door medeleerlingen, dat deze kinderen van school wegblijven als er uitstappen gepland zijn, dat er veel verdoken armoede is, dat het solidariteitsfonds van de school onvoldoende aangesproken wordt door rechthebbers, ... Zij doen vaak al veel en vragen zich af wat er schort. Tussen de doelstellingen en de realiteit kan een wijde kloof gapen, wat dan weer aanleiding geeft tot cynische reacties binnen het korps of onder de ouders. Bv.: 'Het is onbegonnen werk... Ze zijn on dankbaar... Ze werken niet mee...'

Het beleid stimuleert de scholen tot meer zorg. Dat maakt de scholen dikwijls meer bewust van de armoede waarmee een deel van hun leerlingen te maken hebben. Scholen ontwikkelen daarbij soms bewonderenswaardige strategieën van armoedebestrijding. De toegenomen aandacht en probleemdetectie leidt echter ook tot onthutsende vaststellingen en verhoogde onmachtgevoelens. Het confronteert scholen met waarden en normen die niet altijd stroken met de midden-groepcultuur en waarvoor binnen de eigen pedagogische visie niet altijd adequate antwoorden te vinden zijn. Het gevaar bestaat dat 'armoede op school' dan afgewenteld wordt op de zorgspecialisten binnen de school en het CLB, terwijl de algemene sfeer op school juist zo belangrijk is.

Ons werk in de voorbije jaren heeft zonder twijfel bij vele schoolbesturen een bel doen rinkelen. De meeste scholen erkennen nu de problemen en willen er ook structureel mee omgaan. Dit signaal hebben wij zonder twijfel kunnen overbrengen. Toch moeten wij ons wapenen tegen nieuwe tendensen. Zo zijn er scholen die de maatregelen van de maximumfactuur willen omzeilen door dure uitstappen te regelen buiten de wettelijke schoolperiodes, m.a.w. tijdens vakanties.

## Is er een succesformule?

In een school die zich inzet voor onderwijs zonder uitsluiting wordt het in ieder geval niet aan het toeval overgelaten hoe de directie, de leerkrachten, het opvoedend personeel, de ouders, de leerlingen onderling, ... tegen armoede aankijken.

Goede wil alleen is onvoldoende, is zeer broos en is geen lang leven beschoren. Een zeker inzicht in de mechanismen die tot armoede leiden is absoluut noodzakelijk; het is onthutsend hoe weinig kennis hierover soms in scholen bestaat. Toch schiet men ook hier nog te kort als het bij een louter rationeel-afstandelijke benadering blijft.

Armoede aanpakken is meer dan toewijzing van een urenpakket voor zorg of een pedagogische studiedag. Het komt er uiteindelijk op aan dat de leerlingen en hun ouders in armoede op begrip kunnen rekenen, zich thuis voelen op school, medevoelen (en niet medelijden) ervaren, steun maar ook respect krijgen.

In de hulpverlening spreekt men over "multiproblemsituaties" en is er meest succes als er op verschillende terreinen tegelijk hulp kan geboden worden. De scholen kunnen daarvoor niet alleen verantwoordelijk gesteld worden, al kunnen zij wel vanuit een vertrouwensrelatie bijdragen tot goede doorverwijzing naar bijv. het OCMW of algemeen welzijnswerk. Waar het in elk geval wél op aankomt is dat scholen, ter wille van het kind, de armoede-thuissituatie realistisch benaderen, zich hoeden voor veralgemeningen en vooroordelen en in hun schoolbeleid rekening houden met de sociale achtergrond van een deel van hun populatie.

Een fysieke handicap laat zich gemakkelijker opmerken dan armoede in het gezin. Een kind van allochtone afkomst krijgt sneller het label 'doelgroep gelijke onderwijskansen' omdat de familienaam, het kennisniveau Nederlands en zelfs het uitzicht al meteen in het oog springen. Tegelijk geven GOK-indicatoren, zoals het diploma van de moeder, slechts een vage aanwijzing over de werkelijke situatie van de leerling.

Na interne evaluatie menen wij dat het nodig is om nog sterker de mogelijkheden die binnen de scholen zelf bestaan te versterken en bekendheid te geven. Voor het bereiken van duurzame resultaten is de betrokkenheid van schoolteams, ouders, leerlingen essentieel.

Voor een duurzaam goed(koop) onderwijs volstaat een schoolcode op zich niet, maar is binnen de school een proces nodig dat ertoe leidt dat zowel een "schoolcode" als de toepassing ervan in de praktijk de kosteloosheid van het onderwijs "maximaal" garandeert.

In de dagelijkse realiteit betekent dit dat er een gedeelde visie moet zijn, dat de neuzen binnen een school zoveel mogelijk in dezelfde richting moeten gesteld worden. Dat is niet evident. Directie en leerkrachten, leerkrachten onderling, ouders, leerlingen... denken vaak heel uiteenlopend over concrete vragen zoals: wat met ouders die hun rekening niet kunnen betalen, kunnen de fotokopiekosten omlaag, voor wie komt het sociaal fonds tussen, hoe zien we het excursie-beleid, enz.

Er zijn daarom twee belangrijke dimensies waar - procesmatig - dient aan gewerkt, nl.

- vorming (visievorming, het proces in gang zetten om tot resultaat te komen dat verder gaat dan op zichzelf staande geïsoleerde initiatieven)
- die visie dient uit te gaan van de wil tot solidariteit op school, niet enkel vanuit een goedbedoeld medeleven.

Uiteraard is dit niet van de ene dag op de andere mogelijk in alle scholen.

Het *beleidsgericht werken* vanuit onze praktijkbetrokken opstelling blijft ook een belangrijke doelstelling.

SOS Schulden op School waardeert de toenemende (politieke) beleidsaandacht voor het probleem van de groeiende onbetaalbaarheid van het onderwijs. Dat



dit probleem niet meer ontkend wordt, wat nochtans jarenlang het geval was, is zeer positief. Maar er is ook aandacht nodig voor "achterpoortjes" die gebruikt worden om goedbedoelde maatregelen als de "maximumfactuur" te ontwijken. Als dure buitenlandse reizen niet meer binnen de reguliere schooltijd vallen maar in de vakantie verandert dat niet aan het effect van uitsluiting. Het gaat er om de kloof te dichten tussen de school voor iedereen en de school voor wie kan betalen. De democratisering van het onderwijs is in het gedrang wanneer scholen moeten kiezen tussen een profiel van 'open school voor iedereen' of 'kwaliteitsonderwijs'.

Aanvullende kosten die vanuit de school aangerekend worden vormen een basis van profilering maar ook van uitsluiting. Gegeven de concurrentiële positie waarin scholen zich bevinden is de verleiding groot om allerlei extra's aan te bieden en hier ook publiciteit mee te voeren. Welke kosten kunnen wel en niet geoorloofd zijn? Dit debat is nog niet echt op gang gekomen. Het resultaat ervan zou moeten zijn: striktere afbakening van wat wel en niet kan, gelijke kansen voor elke school (ook met veel kansarme kinderen) om het pedagogisch aanbod zinvol te verruimen.

Om die reden blijft SOS Schulden op School opkomen voor een totaalbenadering waarbij het werkelijk kosteloos onderwijs mogelijk gemaakt wordt vanuit een bundeling van maatregelen.

- Onderwijstoegang is theoretisch gratis, alle hindernissen die dit in de weg staan moeten worden weggevoerd.

- De eindtermen betreffen een wettelijke verplichting en mogen dus geen bijkomende kosten voor de ouders opleveren (zie decreet).

In het verslagboek (2005) "Armoede Uitbannen. Een bijdrage aan het politiek debat en politieke actie" van het Steunpunt ter bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting zijn ook een aantal resoluties opgenomen die volledig aansluiten bij de werkingsprincipes van SOS. Ze hebben betrekking op:

- het verbeteren van de relatie tussen de gezinnen en de school;
- het uitbreiden van het schools netwerk via de brede school;
- het effectief recht op kosteloze onderwijstoegang;
- het ontwikkelen van punctuele (individuele) naar structurele ondersteuning;
- het bestrijden van sociale segregatie op de schoolmarkt;
- het attractief maken van beroepsonderwijs;
- het structureel aanpakken van laaggeletterdheid.

Een gecoördineerd en doordacht beleid voor 'voor iedereen toegankelijk en kwaliteitsvol onderwijs' gaat dan ook verder dan fragmentaire oplossingen die niet afdoende zijn om de toenemende dualisering in het onderwijslandschap tegen te gaan.

Wij zijn er doorheen onze ervaringen van overtuigd dat scholen financieel ondersteunen in de huidige omstandigheden een noodzakelijkheid blijft om kinderen niet het slachtoffer te laten zijn van bepaalde situaties, maar wij wensen ook dat er aandacht wordt geschonken aan de fundamentele waarde van het on-

derwijs met een doordacht beleid dat elke vorm van uitsluiting tegengaat.

**Roger D'HONDT**  
Voorzitter Schulden op School  
dhondt.roger@skynet.be

#### NOTEN

<sup>1</sup> Zowel in de pers als in het jaarboek over de Armoede worden deze vaststellingen telkens weer bevestigd. We zullen het in deze bijdrage vooral hebben over de effecten van deze vaststelling op de schoolsituatie.

<sup>2</sup> OASeS of de 'Onderzoeksgroep Armoede, Sociale uitsluiting en de Stad' maakt deel uit van de Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen van de Universiteit Antwerpen (UA). Onderzoek gebeurt er vanuit twee centrale onderzoeksperspectieven:

(1) de studie van mechanismen van armoede, sociale ongelijkheid en sociale uitsluiting; en

(2) het onderzoek over de verbanden tussen de sociale en de ruimtelijke dimensie van het samenleven.

<sup>3</sup> Uitgevoerd door het Coördinatiecomité voor Welzijnsbeleid.

<sup>4</sup> Ook de LOP's in Gent deden dergelijke bevraging - daaruit bleek dat zeker 573 kinderen leven in wat men als "precaire omstandigheden" omschrijft - 40% van de betrokken gezinnen zijn Roma. De omschrijving "precair" gaat daarbij veel verder dan "enkel" financiële problemen.

<sup>5</sup> vzw opgericht op 21 augustus 2000 met als doel het vrijwaren van het recht op betaalbaar onderwijs, kansen op onderwijs en een betere toekomst voor kinderen, ongeacht hun afkomst, nationaliteit en schoolkeuze, uit minderbegoede middelen.



# TAALACTIVERING

## Gelijke onderwijskansen realiseren via samenwerking tussen ouders en school?

Een gestage stroom beleidsvoorstellen, onderzoeksrapporten en publicaties houdt het thema gelijke onderwijskansen de laatste jaren hoog op de agenda. Mede door het Jaar van de Kleuter krijgt het kleuteronderwijs daarbij heel wat aandacht. Een vroege instap in het kleuteronderwijs wordt, met name voor kansarme en anderstalige leerlingen, als een bijna noodzakelijke voorwaarde gezien voor een geslaagde onderwijs carrière. Maar voor heel wat kleuters die wel naar school gaan loopt het zelfs dan al mis. Meer dan hun kansrijke klasgenootjes beëindigen zij immers het kleuteronderwijs met een achterstand, waardoor op hun onderwijs carrière al een hypotheek rust nog voor die goed en wel van start is gegaan. Het stimuleren van een vroege instap in het kleuteronderwijs kan een bijdrage leveren aan het vermijden van deze vroege achterstanden, maar wellicht is er meer nodig.

Met het pakket Taalactivering wil het Antwerps Minderhedencentrum de8, scholen en ouders ondersteunen in het bestrijden van deze vroege taal- en leerachterstand bij kleuters van etnisch-culturele minderheden. Daarbij besteden we vooral aandacht aan twee thema's die centraal staan in het debat rond gelijke onderwijskansen, maar die in het bijzonder bij allochtone leerlingen vaak als problematisch worden ervaren: taal en ouderparticipatie. In deze bijdrage willen we onze methode voorstellen. We staan daarbij eerst stil bij onze manier van werken en de methodische principes die we hanteren. Daarna beschrijven we het door ons ontwikkelde materiaal en schetsen we de resultaten die we in scholen waar we werkten konden vaststellen. Ten slotte staan we kort stil bij de vraag of deze manier van werken overdraagbaar is naar lager en/of secundair onderwijs.

### Manier van werken

Het project Taalactivering ging een aantal jaar geleden van start met, naast het gebruikelijke literatuuronderzoek, een actieonderzoek waarbij zowel een aantal Antwerpse kleuterscholen met een hoge concentratie anderstalige leerlingen als een aantal allochtone ouders grondig werden bevraagd. Het wekt wellicht weinig verwondering dat taal al snel als hét belangrijke aandachtspunt naar voor kwam, zowel bij scholen als ouders. Enerzijds zochten heel wat leerkrachten de oorzaak van de vastgestelde achterstanden bij kleuters bijna uitsluitend in de beperkte Nederlandse kennis van ouders en kleuters. Dat allochtone leerlingen vaak een andere thuistaal dan het Nederlands hebben, werd dan ook als problematisch ervaren. Heel wat leerkrachten opperden dat minstens aan een deel van het probleem verholpen zou kunnen worden als ouders thuis niet de eigen taal maar Nederlands met hun kinderen zouden praten. Vaak werd ouders expliciet geadviseerd thuis Nederlands met hun kinderen te praten.

Anderzijds bleken ook ouders zich ervan bewust te zijn dat een goede kennis van het Nederlands onontbeerlijk is om te slagen in het onderwijs. Zij vragen zich dan ook af hoe ze een goede Nederlandse taalontwikkeling kunnen bevorderen, ook wanneer zij zelf geen of weinig kennis van het Nederlands hebben. Tegelijk wil men doorgaans vermijden dat het leren van het Nederlands ten koste zou gaan van de thuistaal. Opvallend is dat ook ouders het feit dat zij niet het Nederlands als thuistaal hebben vaak als een nadeel voor de onderwijskansen van hun kinderen beschouwen.

Een tweede belangrijke vaststelling uit het actieonderzoek betreft de diepe kloof die gaapt tussen school en thuismilieu. Ook al geven zij meestal aan het kleuteronderwijs belangrijk te vinden, toch zijn ouders slechts beperkt op de hoogte van de doelen die in het kleuteronderwijs worden nagestreefd. Dat er van hen verwacht wordt ook al op dit onderwijsniveau hun kinderen te ondersteunen in hun leerprocessen, is zelden geweten. Verder ervaren zij vaak heel wat moeilijkheden om in contact te treden met de school. Weinig ouders voelen zich echt 'thuis' op school.

De scholen van hun kant gaven aan de allochtone ouders niet altijd even makkelijk te bereiken. Leerkrachten hadden het gevoel onvoldoende inzicht in de achtergrond van deze ouders te hebben, maar zijn zich niet altijd bewust van de vele impliciete verwachtingen die aan ouders gesteld worden. Af en toe steken vooroordelen de kop op over de mate waarin ouderen betrokken zijn op de schoolcarrières van hun kinderen.

Vanwege het prominente belang dat zowel ouders als leerkrachten aan taal en participatie hechtten, werden dit de speerpunten van het project Taalactivering. De eigenlijke uitwerking van het project gebeurde in samenwerking met twee pilotscholen. In deze scholen werd van start gegaan met een groep ouders die een kleuter in de eerste kleuterklas hadden. In nauwe samenwerking met de GOK-juffen ontwikkelden we een aantal sessies waarin de ouders middelen kregen aangereikt om hun kindje thuis te ondersteunen. Daarbij werd telkens een concrete opdracht meegegeven die ouders thuis met hun kinderen uitvoerden. De volgende sessie werd daar even bij stilgestaan, zodat zij de gelegenheid kregen om hulp te vragen bij eventuele problemen.



Bij deze sessies lag de nadruk op ondersteuning bij de talige ontwikkeling, maar ook andere thema's kwamen aan bod. De volgende twee schooljaren werd dezelfde oudergroep gevolgd, terwijl hun kinderen de tweede en vervolgens de derde kleuterklas volgden. Ondertussen organiseerden we, vanwege de grote belangstelling, ook sessies voor ouders die in de school instroomden. Dit bood de gelegenheid om het ontwikkelde materiaal verder te verfijnen. Gaandeweg werden de klasleerkrachten meer en meer betrokken bij de voorbereiding en uitvoering van de sessies voor ouders. Ook dat bleek een meerwaarde te zijn, de ouders zijn steeds erg enthousiast om uitgebreid met de juf van hun kindje te kunnen praten. In de loop van het project werd de doelgroep eveneens uitgebreid. Ook in heel wat autochtone gezinnen is de afstand tussen thuistaal en schooltaal groot en is de kennis over de ontwikkelingsdoelen die in het kleuteronderwijs worden nagestreefd beperkt. Jaarlijkse evaluaties met zowel ouders als schoolteams zorgden ervoor dat we dicht bij het oorspronkelijke uitgangspunt bleven en het project waar nodig konden bijsturen.

Ondertussen werden de sessies in een toegankelijk stramen gegoten, zodat de ervaring die binnen de twee pilootscholen werd opgebouwd ook overgedragen kon worden naar andere scholen die rond deze problematiek wilden werken. Ook ontwikkelden we extra ondersteunend materiaal, met Otto als centrale figuur. Zowel in de sessies als in de opdrachten die de ouders mee naar huis krijgen, komt Otto regelmatig aan bod. Zo vormt hij de brug tussen wat de ouders tijdens de sessie doen en wat ze thuis met hun kinderen kunnen ondernemen.

## Methodische uitgangspunten

De methode die we zo ontwikkelden, laat zich samenvatten in volgende methodische uitgangspunten:

### Vrije taalkeuze

We leggen er steeds de nadruk op dat ouders zelf mogen beslissen welke taal ze thuis met hun kinderen spreken. Ten eerste omdat een goede kennis van de thuistaal voordelen oplevert bij het verwerven van de Nederlandse taal. Bovendien zorgt een positieve verhouding tot de thuistaal voor een goede psychosociale ontwikkeling van kinderen en verhoogt positieve aandacht voor de thuistaal in de klas het welbevinden van de kleuters, wat hun schoolcarrière alleen maar ten goede kan komen. Maar bovenal mag communicatie tussen ouders en kind niet gereduceerd worden tot een proces van taalverwerving. Alleen in de moedertaal heeft men een voldoende taalbeheersing om de hele breedte van menselijke gevoelens en emoties uit te drukken. Ook om die aspecten van de ouder-kind relatie voldoende aan bod te laten komen is het belangrijk dat ouders ervoor kiezen de taal waar zij zich het meest in thuis voelen met hun kinderen te spreken.

Dit betekent uiteraard niet dat het Nederlands een ondergeschikte plaats moet krijgen, maar wel dat ouders hun kinderen ook in de thuistaal kunnen onder-

steunen. Ouders krijgen vaak te horen dat ze Nederlands moeten spreken met hun kinderen, een boodschap die zelfs niet noodzakelijk via de school hoeft te komen maar hen ook op andere manieren vaak bereikt. Bij sommige ouders leidt dit tot heel wat onzekerheid om met hun kind rond taal bezig te zijn, in het bijzonder als hun kennis van het Nederlands beperkt is. Door hen de boodschap te geven dat het taalgevoel van kinderen ook in de thuistaal gestimuleerd kan worden, wordt hun zelfvertrouwen opgekrikt en raken zij ervan overtuigd dat ook zij een waardevolle bijdrage kunnen leveren in de (taal)ontwikkeling van hun kinderen.

### Gedeelde verantwoordelijkheid

Taalontwikkeling en -stimulering zijn niet enkel de taak van de ouders. Ook de school speelt hierin een belangrijke rol. Bovendien zijn leerkrachten uitstekend geplaatst om ouders informatie en tips rond taalstimulering te geven en aan te vullen met hun kijk op de kleuter. Op deze manier kan een wisselwerking tot stand komen die beide partijen meer inzicht geeft in de ontwikkeling van de kleuter en voor betere afstemming in de ondersteuning kan zorgen.

### Oudergroepen

Door samen te zitten in oudergroepen kunnen de ouders ervaringen met elkaar uitwisselen. De steun van andere ouders werkt bevorderend. Zo merken ze dat ze niet alleen staan, maar dat ook andere ouders hulp nodig hebben bij het opvoeden van hun kinderen en gelijkaardige moeilijkheden ervaren als zij. De oudergroepen binnen de school organiseren, heeft het bijkomende voordeel dat leerkrachten inzicht verwerven in de leerwereld van ouders en eventueel op maat advies kunnen geven, eerder dan vanuit algemene verwachtingen naar de 'gemiddelde' ouder.

### Ruime context

Tijdens de experimentele projectwerking werd besloten niet elke bijeenkomst expliciet rond taal op te bouwen maar om in een brede context rond het ondersteunen van kleuters te werken. Zowel ouders als schoolteams waren vragende partij voor deze verbreding. Daarom werden zowel sessies uitgewerkt over opvoedingsondersteuning, schoolrijpheid als specifieke belangstellingsthema's uit de klaspraktijk. Ook analfabete ouders kunnen zonder problemen deelnemen aan de sessies omdat er geen expliciete lees- en schrijfvaardigheden vereist zijn.

### Regelmaat

Taalactivering heeft de meeste kans op slagen als het op regelmatige basis uitgevoerd wordt en niet beperkt blijft tot enkele losstaande infosessies.

De oudergroepen moeten daarom met enige regelmaat georganiseerd worden, zodat de ouders regelmatig feedback en input krijgen. Dit laat toe om de ouders beter op te volgen, de verschillende thema's onder de aandacht te houden. Ook kan er gemakkelijk teruggeblikt worden op de vorige sessie en de bijhorende opdracht. Bovendien stimuleert dit het groepsgevoel bij de ouders en verhoogt het de veiligheid binnen de groep, wat de participatie van ouders bevordert.



## Het taalactiveringspakket

De kern van het taalactiveringspakket bestaat uit de oudersessies die in de experimentele fase werden ontwikkeld.<sup>1</sup> Om ouders houvast te geven, kennen de bijeenkomsten steeds hetzelfde verloop. We hebben deze sessies uitgeschreven als een klassieke lesvoorbereiding, zodat leerkrachten meteen alles bij de hand hebben om een bijeenkomst te plannen.

Na het onthaal en de verwelkoming, wordt er steeds even kort teruggeblikt op de vorige sessies. De thuisopdracht wordt besproken en geëvalueerd. Belangrijk is dat de ouders hun belevingen en vragen kwijt kunnen.

Dan wordt het nieuwe thema kort ingeleid om dit vervolgens dieper uit te werken via infosessies, activiteiten of opdrachten. Tijdens het uitwerken van het thema wordt er een korte pauze voorzien waarin de leerkrachten en de ouders de kans krijgen om op een informele manier een praatje te maken met elkaar. Dit zorgt voor een vertrouwelijke sfeer.

Aan het einde van de sessie krijgen de ouders een thuisopdracht mee. Deze is vaak tweeledig:

meestal is er een verhaal van Otto dat de ouders kunnen vertellen aan hun kleuters en er is steeds een opdracht rond het thema van de sessie. Soms wordt er tijd genomen om zelf iets in elkaar te knutselen waarmee de kleuters thuis kunnen spelen. Doorgaans wordt de sessie afgerond met een korte vragenronde waarin de ouders hun bedenkingen en vragen bij het thema kunnen formuleren.

Inhoudelijk volgen de sessies het traject dat de kinderen in het kleuteronderwijs afleggen. Tijdens het eerste jaar ligt de nadruk op het onthaal in het kleuteronderwijs. Wat gebeurt er precies in de kleuterschool? Wie loopt er zoal rond? Spelend leren, hoe gaat dat in zijn werk? Waar moeten ouders op letten als kinderen in een meertalige context opgroeien? Wat doet een CLB precies? Deze thema's worden verder aangevuld met thematische sessies waarin bijvoorbeeld knuffels, kleuren en voorzetsels aan bod komen.

Het tweede jaar wordt vooral ingevuld met thematische sessies, bijvoorbeeld rond het lichaam, verkeer, licht en donker en gevoelens. Uiteraard wordt er telkens zorg voor gedragen dat ouders vooral de achtergrond van het werken rond deze thema's meekrijgen. Zo vormen deze sessies telkens illustraties van principes die eerder expliciet aan bod zijn gekomen, zoals ervaringsgericht werken in het kleuteronderwijs en spelend leren. Waar mogelijk hebben deze sessies een opvoedingsondersteunend karakter.

In het derde jaar wordt de overgang naar het eerste leerjaar voorbereid. Hoe worden de kleuters voorbereid op leren schrijven, lezen en rekenen? Wat is schoolrijpheid? Hoe zit de Toetertest in elkaar en wat betekent het als mijn kindje hier goed of slecht op scoort?

Bij de start van het schooljaar wordt een informatie-sessie voorzien, waarin het project wordt voorgesteld aan de ouders, hen duidelijk wordt gemaakt wat van hen wordt verwacht als ze aan de sessies deelnemen en waarin wordt gepeild naar de verwachtingen van ouders. Een evaluatiesessie sluit het geheel af. Elke

sessie kan los van de andere worden georganiseerd, zodat scholen het pakket kunnen afstemmen op de eigen schoolpraktijk en het specifieke publiek van de school. Hoewel Taalactivering een zekere regelmaat veronderstelt, hoeven niet alle sessies in het pakket uitgevoerd te worden om een geslaagd programma samen te stellen. De school kan, al naargelang de tijd en middelen die vrijgemaakt kunnen worden, een aantal sessies laten vallen of waar dat inhoudelijk gepast is een bijeenkomst organiseren waarin alle ouders in plaats van alleen die ouders met een kindje in een bepaald kleuterjaar uitgenodigd worden.

Deze uitgeschreven ouderbijeenkomsten worden verder aangevuld met:

### *De handleiding*

De handleiding vormt de leidraad bij het opstarten van Taalactivering. Naast een theoretische achtergrond over taalverwerving in een meertalige context, bevat de handleiding concrete tips om met Taalactivering van start te gaan. De materialen worden toegelicht, maar er werden ook praktische wenken voor het werken met ouders en werken met multiculturele groepen opgenomen.

### *Prentenboekjes van Otto*

De boekjes kunnen gebruikt worden om een brug te slaan tussen de thuiswereld en de schoolse omgeving van het kind. De boekjes kunnen in de klas voorgelezen worden door de juf. Tijdens de sessies kunnen de boekjes ook aan de ouders aangeboden worden en meegegeven worden als thuisopdracht.

### *De bijlagen*

Enkele extra materialen waarnaar verwezen wordt in de sessies vind je zowel terug in een digitale als een papieren vorm.

### *De cd-rom*

Op de cd-rom vind je verschillende materialen terug waarnaar verwezen wordt in de sessies. Het kan gaan om werkblaadjes, afleesfriezen, een powerpointpresentatie, een infofolder voor de ouders in de meest gangbare talen,...

## Resultaten?

Sinds de publicatie van het materiaal in 2006, begeleidde de 8 al 16 Antwerpse kleuterscholen bij de organisatie van Taalactivering. Een definitieve evaluatie kon nog niet voltooid worden, maar er laten zich toch al een aantal voorzichtige conclusies formuleren. Daarbij gaat het uiteraard om algemene indrukken. Elke school die met het pakket aan de slag gaat, geeft er op haar eigen manier vorm aan. Hoeveel sessies georganiseerd worden en hoe ze worden ingevuld, wie het aanspreekpunt wordt op school, hoe ouders worden uitgenodigd om aan het project deel te nemen,... zijn elementen die sterk variëren tussen scholen en een invloed hebben op de resultaten.

Wat de hoofddoelstelling van het project betreft - het vermijden van achterstand bij kleuters van etnisch-culturele minderheden - gaat het om een complexe problematiek, waarop vele schoolse en buitenschoolse factoren ingrijpen. Het valt dan ook zeer moeilijk na te gaan of Taalactivering hier rechtstreeks effect sorteert. Wel wordt algemeen aanvaard dat een goe-



de ondersteuning door ouders een noodzakelijke voorwaarde vormt voor een goede taalontwikkeling en een vruchtbare schoolcarrière. Daar heeft het project duidelijk wel een positieve invloed. Niet alleen geven ouders zelf aan meer inzicht te hebben in de manier waarop ze thuis beter kunnen aansluiten bij wat op school wordt geleerd, dit wordt ook bevestigd door de betrokken leerkrachten. Ook zij merkten dat ouders meer inzicht hadden in de ontwikkelingsdoelen die in het kleuteronderwijs worden nagestreefd. Bovendien bestond bij een aantal leerkrachten de subjectieve indruk dat er bij sommige kleuters waarvan de ouders de sessies volgden, positieve leereffecten optraden. Dat tijdens de sessies ook "moeilijke" thema's aan bod kwamen en met de ouders werden besproken werd daarbij erg geapprecieerd. Ouders die sociaal-economisch zwakker staan, hebben niet altijd de ervaring ook bij dergelijke onderwerpen betrokken te worden. Het project zorgde dan ook dat er met een groot aantal ouders een oprechte communicatie op gang kwam, die in twee richtingen verliep.

Een belangrijke kanttekening hierbij is dat niet elke school erin slaagt de beoogde doelgroep bij het project te betrekken. Niet elke ouder die men voor deelname aanspreekt komt ook opdagen, al is de opkomst mits voldoende investering in ouderbetrokkenheid meestal wel bevredigend.

Wel blijkt de drempel om aan de school te participeren fors lager te zijn voor ouders die aan de sessies deelnemen. Deze ouders participeerden immers sneller aan andere schoolse activiteiten en waren makkelijker aan te spreken door de school. Doordat ze beschikten over meer inzicht in de schoolse doelstellingen, kan bij eventuele problemen een positiever gesprek worden aangegaan waarbij sneller naar oplossingen kon worden toegewerkt. Ouders hadden van hun kant het gevoel makkelijker met hun bezorgdheden bij de school terecht te kunnen en er sneller gehoord en ernstig genomen te worden.

Op schoolniveau kunnen ook duidelijke resultaten worden vastgesteld. Waar nog een beperkte ervaring bestond in het communiceren met allochtone en/of kansarme ouders, noodzaakt de organisatie van de oudersessies om bewust werk te maken van de participatie van deze groepen. Veelvuldig contact met anderstaligen zorgt bovendien voor meer inzicht in de leefwereld van deze ouders en kleuters, en dus voor een betere schoolse begeleiding. In sommige scholen was het project een aanleiding om een taalbeleid te ontwikkelen of verder te verfijnen. In elk geval zorgt het nauwere contact voor meer realisme bij wat men aan ouders vraagt met betrekking tot de talige opvoeding van hun kinderen.

Het grootste knelpunt bij de uitvoering van het project is de gevraagde tijdsinvestering. Het volledige traject vraagt heel wat organisatorische inspanningen. Die kunnen ten dele opgevangen worden door het project op te nemen in het GOK-beleidsplan, maar ook dan betekent het een aanzienlijk engagement van, idealiter, het hele kleuterteam. En ook van ouders wordt een aanzienlijk engagement gevraagd, al zijn zij vaak vragende partij om nog meer sessies te organiseren.

## Andere onderwijsniveaus

Het pakket zoals dat nu werd uitgewerkt beperkt zich tot het kleuteronderwijs. Zowel sommige ouders als scholen stelden al de vraag of het aanbod zou kunnen uitgebreid worden naar andere onderwijsniveaus, in de eerste plaats naar het lager onderwijs. Een aantal elementen van onze manier van werken lijken zeker overdraagbaar te zijn naar hogere onderwijsniveaus. In de eerste plaats toont Taalactivering dat scholen een belangrijke informatiebron kunnen zijn voor ouders. Ouders ondersteunen bij de meertalige opvoeding van hun kinderen is daar een mooi voorbeeld van. Ouders die hierrond naar informatie op zoek gaan, krijgen immers snel tegenstrijdige boodschappen te horen, die niet zelden eerder door maatschappelijke gevoelheden lijken ingegeven dan door gefundeerde inzichten in meertalige taalverwervingsprocessen. Scholen kunnen dan een laagdrempelige eenduidige informatie beschikbaar stellen voor ouders en hen coachen in het toepassen ervan. Het is niet ondenkbaar dat dit ook zou kunnen voor andere thema's die nauw aansluiten bij de onderwijspraktijk, bv. om via opvoedingsondersteuning te werken aan spijbelpreventie in het secundair onderwijs. Uit de ervaring die we met ons project hebben opgebouwd, blijkt in elk geval dat een samenwerkingsmodel vruchten kan afwerpen. Daarbij moet evenwel zorg gedragen worden dat ouders als gelijke partners worden beschouwd. Samen zoeken naar oplossingen, rekening houdend met de eigenheid en draagkracht van iedere partner zorgt voor realistische en gedragen oplossingen. Veel staat of valt dan ook met de houding waarmee de ouders worden begeleid.

Anderzijds schuilt in de inhoudelijke invulling van ouderbijeenkomsten binnen de school ook een gevaar. Heel wat van de sessies van taalactivering moedigen ouders aan het leerproces thuis verder te zetten. Dat lijkt te verantwoorden, omdat dit bij kleuters nauw aansluit bij de normale opvoedkundige rol van ouders. Vanaf de lagere school wordt dit in toenemende mate moeilijker. Ook al nemen heel wat (kansrijke) ouders waar nodig de leerstof met hun kinderen nog eens door en is de vraag naar huistaakbegeleiding bij allochtonen bijzonder groot, het is nog maar de vraag of deze opvolging tot de opvoedkundige taken van ouders behoort. Wellicht is het meer zinvol de verwachtingen naar ouders te beperken tot opvolgen, motiveren en stimuleren. Als van ouders verwacht wordt dat zij de schoolse prestaties van hun kinderen ook inhoudelijk opvolgen, dan dreigen immers opnieuw kinderen uit gezinnen met een laag sociaal-economisch kapitaal het slachtoffer te worden.

**David DE VAAL**  
De Acht VZW  
Van Daelstraat 35  
2140 Borgerhout

### NOTEN

<sup>1</sup> Op de website van het Antwerps Minderhedencentrum de8 (<http://www.de8.be>) vindt u een voorbeeldsessie rond kleuren.



# HEEFT DE SOCIO-ECONOMISCHE ACHTERGROND VAN DE OUDERS EEN INVLOED OP HET SCHOOLWELBEVINDEN?

Over schoolwelbevinden verscheen de laatste tijd al heel wat onderzoek. Dit wordt opgezet vanuit verschillende interesses: o.m. rond schooleffectiviteit, (Engels et al., 2004), (mentale) gezondheid op school (Konu & Lintonen, 2006) of de mogelijke impact op het leerproces van de jongeren (Ireson & Hallam, 2005).

Het bestaand onderzoek rond schoolwelbevinden besteedt echter weinig aandacht aan jongeren met een zwakke socio-economische achtergrond. Dit artikel speelt in op deze leemte en brengt het schoolwelbevinden bij jongeren met een zwakkere socio-economische achtergrond in kaart. Het onder de aandacht brengen van het schoolwelbevinden ook bij jongeren met een zwakkere socio-economische achtergrond kan op die manier een begin zijn om de stem van jongeren in te brengen en een extra dimensie toe te voegen aan het debat rond gelijke kansen in het onderwijs.

## Schoolwelbevinden: een begripsomschrijving

Omtrent schoolwelbevinden bestaan verschillende definities. Mertens en Van Damme (2000) en Decaluwé et al. (2000) zien het schools welbevinden als *'de algemene waardering van de leerling voor en de tevredenheid met het dagelijkse leven op school'*. Ook Schuurman (1984) omschrijft het schoolwelbevinden als de satisfactie over de school/het onderwijs. Volgens Brutsaert (1993) gaat het schoolwelbevinden over een bevredigende ervaring van de schoolse context, het zich op zijn gemak voelen op school. Van Petegem et al. (2007 en 2008) omschrijven schoolwelbevinden als volgt: *"a positive emotional state that is the result of a harmony between the sum of specific context factors on the one hand and the personal needs and expectations towards the school on the other hand"*. Deze definities van schoolwelbevinden zijn wel enigszins verschillend, maar beklemtonen telkens het waardeoordeel van de leerling. In wat volgt zal het begrip schoolwelbevinden worden ingevuld als een waardeoordeel: het antwoord op de vraag of de jongeren graag naar school gaan.

## Jongeren met een zwakkere socio-economische achtergrond in het onderwijs

Kinderen en jongeren beschouwen - naast hun gezin en hun vrienden - de school als een belangrijk onderdeel van hun dagelijks leven (Verschelden & Bouverne-De Bie, 2000). In het secundair onderwijs voelen leerlingen zich volgens Engels et al. (2004) over het algemeen matig goed op school. Internationaal gezien scoort België echter niet sterk inzake schoolwelbevinden. Tussen de 15 en 20% van de Belgische jongeren gaat echt graag naar school. Hiermee bekleedt België de 17<sup>e</sup> plaats van de 21 landen opgenomen in de studie. Voor wat betreft de andere onderwijsindicatoren scoort België echter stukken beter dan voor schoolwelbevinden: voor wiskundevaardigheden bij

voorbeeld staat België op de 5<sup>e</sup> plaats van de 25 landen (Bradshaw et al., 2006).

Specifiek met betrekking tot jongeren met een zwakkere socio-economische achtergrond wordt vaak gesteld dat ze het niet gemakkelijk hebben in het onderwijs. Hiervoor zijn in de literatuur verschillende verklaringen te vinden. Ten eerste wordt vaak verwezen naar de zogenaamde kloof tussen het thuis- en schoolmilieu bij jongeren met een zwakkere socio-economische achtergrond. De heersende middenklassencultuur van het abstracte, het ideologische en het symbolische zitten sterk in de schoolcultuur verweven. Jongeren met een sterkere socio-economische achtergrond zijn hieraan beter aangepast: ze kennen die cultuur al van thuis (Vettenburg, 1988; Nicaise, 1997).

Het valt te verwachten dat het voor jongeren met een zwakke socio-economische achtergrond minder evident is om zich verbonden te voelen met de school. Het gevoel van verbondenheid met de school is nochtans belangrijk en wel om verschillende redenen. Wie een soort verbondenheid voelt met de school, gaat liever naar school, is meer geëngageerd, heeft positievere attitudes tegenover de school en de leerkrachten, doet het beter op school en stelt minder probleemgedrag en wordt minder gesanctioneerd (zie theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid, beschreven in Welwijs, 2005, 1).

Ten tweede zou er ook sprake zijn van ongelijke behandeling op school. Zo is er het alom bekende pygmalioneffect: de verwachtingen van de leerkracht zullen het gedrag van beide partijen zo beïnvloeden dat de verwachtingen uiteindelijk zichzelf zullen bevestigen. Tyler et al. (2006) vonden dat de percepties van leerkrachten van de mogelijkheden van leerlingen gemedieerd worden door culturele verschillen. Klaslokalen kunnen dus bezwaarlijk cultureel neutrale ruimtes worden genoemd. Leerkrachten herkennen in leerlingen een bepaalde achtergrond, wat bijhorende verwachtingen creëert (Vettenburg, 1988). M.a.w. denken of weten dat een leerling tot de lagere sociale



klasse behoort gaat samen met de mening dat leerlingen weinig mogelijkheden hebben voor hun vak en dat er geen positieve evolutie te verwachten is (Vettenburg, 1988). Leerkrachtverwachtingen bevorderen of versterken dus nog de kansenongelijkheid.

Een goede relatie met de leerkracht blijkt nochtans van groot belang om zich goed te voelen op school (Engels *et al.*, 2004). Als jongeren het gevoel hebben dat hun leerkrachten om hen geven, dan zullen ze meer betrokken zijn op de school en betere resultaten halen (Crosnoe *et al.*, 2004). Ook om geen kloof tussen thuis en school te ervaren blijken leerkrachten van groot belang te zijn: leerkrachten kunnen een gemeenschap ontwikkelen waar er geen winnaars of verliezers zijn en waar iedereen geaccepteerd wordt (Kumar, 2006). In een emanciperende gezagsrelatie tussen leerkracht en leerling wordt de cultuur van leerlingen uit de sociaal zwakke milieus gezien als een 'cultuurvariant' en niet als 'cultuurdeficiëntie'. Een dergelijke relatie vermindert de kans dat deze leerlingen terecht komen in een neerwaartse spiraal van maatschappelijke kwetsbaarheid (Vettenburg, 1988 & 2005).

### Het schoolwelbevinden bij jongeren met een lage socio-economische achtergrond

De zogenaamde kloven, de ongelijke behandeling van de leerkrachten, enz. doen vermoeden dat het schoolwelbevinden bij jongeren met een zwakkere socio-economische achtergrond lager zal zijn. Een lage socio-economische achtergrond zou ook een lager algemeen welbevinden met zich meebrengen (Mc Loyd, 1998). Bovendien blijkt de socio-economische achtergrond van de ouders een effect te hebben op het welbevinden van jongeren tot in hun volwassenheid (Huurte *et al.*, 2003). Aangezien schoolwelbevinden als een onderdeel van welbevinden kan worden aanzien, kan ook op basis hiervan een lager schoolwelbevinden worden verwacht bij jongeren met een zwakkere socio-economische achtergrond.

Ander onderzoek geeft echter geen eenduidigheid in de relatie tussen schoolwelbevinden en socio-economische achtergrond. Mertens en Van Damme (2000) stellen vast dat leerlingen met een hogere socio-economische status zich beter voelen op school dan leerlingen met een lagere socio-economische achtergrond, hoewel dit verschil niet opvallend groot is. Jungbluth (2003) vindt dat door de ogen van de leerkrachten het schoolwelbevinden bij jongeren van lagere sociale klassen lager is dan bij jongeren van hogere sociale klassen.

Thompson *et al.* (2006) daarentegen vonden geen effect van de scholingsgraad van de ouders op de verbondenheid met de school bij jongeren. Dit wil echter niet zeggen dat de ouders niet van belang zouden zijn: de bereidheid van ouders om met de leerkrachten te praten en te helpen bij huiswerk heeft wel degelijk een samenhang met de verbondenheid aan school van jongeren. Onderzoek van Schuurman (1984) en De Laender (2007) toont ook aan dat de socio-economische achtergrond helemaal geen effect uitoe-

fant op het schools welbevinden: kinderen en jongeren met een lagere socio-economische achtergrond hebben niet per definitie een lager welbevinden op school.

### Het onderzoek

De vraag die in dit artikel onderzocht wordt, is de vraag of het schoolwelbevinden bij jongeren samenhangt met hun socio-economische achtergrond.

De socio-economische achtergrond bij jongeren wordt vaak geoperationaliseerd als het inkomen, de opleiding en de werksituatie van de ouders. In dit onderzoek werden twee indicatoren voor de socio-economische achtergrond van jongeren betrokken: het diploma van de hoogst opgeleide ouder (geen diploma, diploma lager onderwijs, diploma middelbaar onderwijs maar niet voltooid, diploma middelbaar onderwijs, diploma hoger onderwijs buiten universiteit, diploma universitair onderwijs) en de werksituatie van de ouders (geen ouder werkend, 1 van de twee ouders werkend of beide ouders werkend).

Als afhankelijke variabele werd een schaal voor schoolwelbevinden gebruikt. Deze schaal combineert elementen uit bestaande meetinstrumenten (Rombauts, 2007). De schaal van schoolwelbevinden kan opgedeeld worden in een onderdeel **schoolwelbevinden over de leerinhoud** en een deel **schoolwelbevinden over de school als geheel**. Het welbevinden met betrekking tot de leerinhouden gaat dan over de tevredenheid met de opleiding, plezier hebben aan de studie, de inhoud van de vakken en de lessen. Het welbevinden met betrekking tot de school gaat over het zich gelukkig voelen op een school en het willen veranderen van school.

De onderzoeksresultaten komen uit de JOP-monitor 1 die is afgenomen door het jeugdonderzoeksplatform (JOP)<sup>1</sup>. Het JOP nam in 2005-2006 een representatieve steekproef bij jongeren tussen 14 en 25 jaar in Vlaanderen. De steekproef werd genomen volgens de Total-Design-Procedure bij 4750 jongeren. Bij de leeftijdsgroep van 14-18 jarigen leverde dat een responsrate van 58.8% op<sup>2</sup>. De JOP-monitor 1 bestond uit vragen over uiteenlopende thema's: onderwijs, vrije tijd, welzijn, werk, mobiliteit, delinquentie, enz. De gegevens van de JOP-monitor 1 werden verwerkt, geanalyseerd en gepubliceerd in het boek *'Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 1'* (Vettenburg, *et al.*, 2006). Sommige thema's zoals het thema 'school' verdienen nog verdere uitdieping. Voor onderstaande uitdiepingsanalyses werden enkel die cases geselecteerd die momenteel secundair onderwijs volgen. Er gebeurde ook een nieuwe weg op 3 variabelen namelijk geslacht, leeftijd en onderwijsvorm. De analyses zijn uitgevoerd op een databestand van 1265 respondenten.

### Resultaten

Eerst werden de correlaties berekend tussen enerzijds schoolwelbevinden voor leerinhoud en school-



**Tabel 1. Schoolwelbevinden voor leerinhoud en schoolwelbevinden over school als geheel naar het hoogste diploma van de ouders en het werk van de ouders: Pearson correlaties.**

	Welbevinden over leerinhoud	Welbevinden over de school als geheel
Hoogste diploma ouders	0.021 ( $n=1185$ )	0.036 ( $n=1187$ )
Werk ouders	0.003 ( $n=1221$ )	0.031 ( $n=1223$ )

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

welbevinden voor de school als geheel en anderzijds de werksituatie van de ouders en het hoogste diploma van de ouders. Geen enkele correlatie blijkt significant (zie tabel 1). Ook een lineaire regressie toont dat het diploma van de ouders geen significant verband vertoont met het schoolwelbevinden naar leerinhoud ( $F(1,1183)=0.54$ ;  $p=0.46$ ) en met het schoolwelbevinden naar school als geheel ( $F(1,1185)=1.55$ ;  $p=0.21$ ).

Hierna werd een model gemaakt voor het **schoolwelbevinden naar leerinhoud**. Naast het diploma van de ouders en de werksituatie van de ouders, werd ook het geslacht ingevoerd als onafhankelijke variabele, gezien uit onderzoek blijkt dat gender vaak een rol speelt. Het model werd gecontroleerd voor de leeftijd, onderwijsvorm, het zittenblijven, het zelfbeeld en het toekomstperspectief, gezien vorig onderzoek uitwijst dat deze een effect kunnen hebben op het schoolwelbevinden naar leerinhoud (cf. Rombaux, 2007). Dit model blijkt significant te zijn ( $F(38,1100)=4.16$ ;  $p=0.000$ ) en heeft een voorspellende waarde van 18,5%. Uit het hele model blijken slechts 2 interactie-effecten significant te zijn: het interactie-effect tussen het geslacht en de onderwijsvorm ( $t=-2.33$ ;  $p=0.02$ ) en het interactie-effect tussen het diploma van de ouders en het geslacht ( $t=-2.34$ ;  $p=0.02$ ). Het zittenblijven, de leeftijd en het zelfbeeld wordt na analyses in een volgend model weggelaten wegens weinig bijdrage. Dit model ( $F(11, 1155)=8.96$ ;  $p=0.000$ ) geeft enkel een effect van het diploma van de ouders ( $t=2.78$ ;  $p=0.005$ ) en een interactie-effect tussen het geslacht en het diploma van de ouders ( $t=-1.96$ ;  $p=0.05$ ). In het derde model wordt de werksituatie van de ouders weggelaten. Het derde model (zie tabel 2) is significant ( $F(3, 1185)=18.08$ ;  $p=0.000$ ). In dit model blijkt er een hoofdeffect te zijn van het

hoogste diploma van de ouders en een interactie-effect van het geslacht en het diploma van de ouders. Dit houdt in dat de invloed van het diploma van de ouders op het schoolwelbevinden over de leerinhouden verschillend verloopt bij jongens en meisjes.

Ook voor het **schoolwelbevinden naar school als geheel** werd een model gemaakt met dezelfde onafhankelijke variabelen (diploma van de ouders, werksituatie van de ouders en geslacht) en dezelfde controlevariabelen (leeftijd, onderwijsvorm, zittenblijven, zelfbeeld en toekomstperspectief). Ook dit model blijkt significant te zijn ( $F(38, 1103)=4.57$ ;  $p=0.000$ ). We behouden dezelfde significante variabelen: een interactie-effect tussen de onderwijsvorm en het geslacht ( $t=-1.99$ ;  $p=0.047$ ) en een interactie-effect tussen het geslacht en het diploma van de ouders ( $t=-2.55$ ,  $p=0.011$ ). Hiernaast krijgen we een hoofdeffect van geslacht ( $t=2.53$ ;  $p=0.012$ ). Bij verdere analyses kan uit dit model het toekomstperspectief, de leeftijd, het zittenblijven en de werksituatie van de ouders verwijderd worden. In het tweede model (zie tabel 2) ( $F(3, 1195)=10.6$ ;  $p=0.000$ ) blijkt het geslacht significant en blijken er opnieuw twee significante interactie-effecten naar geslacht. Ook voor het schoolwelbevinden over de school als geheel speelt gender een rol op de invloed van het hoogste diploma van de ouders en de onderwijsvorm.

Om de interactie-effecten in beide modellen beter te kunnen interpreteren, werden afzonderlijke analyses uitgevoerd bij jongens en meisjes (zie tabel 3). Voor het schoolwelbevinden over de leerinhoud blijkt dat bij jongens het diploma van de ouders geen effect heeft op het schoolwelbevinden naar leerinhoud, terwijl dit bij meisjes wel zo blijkt te zijn (hoewel het om zeer lage correlaties gaat). De studierichting geeft geen

**Tabel 2: Schoolwelbevinden over leerinhoud en schoolwelbevinden over school als geheel: bètacoëfficiënten uit de meervoudige regressie**

	Model schoolwelbevinden over leerinhoud (N=1185)	Model schoolwelbevinden over school als geheel (N=1195)
Man (ref. Vrouw)	0.278	0.876**
Bso-tso (ref. aso)	0.128	-0.184
Hoogste diploma ouders	0.198**	-0.206
Toekomstperspectief	-0.062	/
Zelfbeeld	/	-1.144
Man (ref vrouw) * diploma ouders	-0.086*	-0.162***
Man (ref. vrouw) * bso (ref. aso)	-0.142	-0.192**
R <sup>2</sup>	0.133***	0.082***

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.0001$



**Tabel 3. Schoolwelbevinden voor leerinhoud en schoolwelbevinden over school als geheel naar het hoogste diploma van de ouders de studierichting, opgedeeld naar geslacht: Pearson correlaties.**

	Welbevinden over leerinhoud		Welbevinden over de school als geheel	
	Jongens	Meisjes	Jongens	Meisjes
Hoogste diploma ouders	-0.043	0.1*	-0.034	0.118*
Studierichting	0.052	0.007	0.08*	0.028

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

verschil tussen jongens en meisjes voor wat betreft de invloed op het schoolwelbevinden over de leerinhoud. Voor het schoolwelbevinden over de school als geheel zijn vergelijkbare resultaten gevonden: het diploma van de ouders blijkt bij meisjes een effect te hebben op het schoolwelbevinden naar school als geheel terwijl dit bij jongens niet meespeelt. De analyses met betrekking tot de studierichting geven hier precies de omgekeerde vaststelling: bij jongens blijkt de studierichting mee te spelen bij het schoolwelbevinden over de school als geheel, terwijl dit bij meisjes niet meespeelt.

#### Samengevat:

In eerste instantie lijkt de socio-economische achtergrond van de ouders geen invloed te hebben op het schoolwelbevinden. Er is dus op basis van bovenstaande analyses geen reden om aan te nemen dat jongeren met een lage socio-economische achtergrond een lager schoolwelbevinden zouden hebben. Verdere analyses tonen echter aan dat - hoewel de invloed beperkt is - er toch een genderspecifieke invloed is van de socio-economische achtergrond van de ouders op het schoolwelbevinden. De modellen geven aan dat de invloed van het diploma van de ouders op het schoolwelbevinden verschillend loopt voor jongens en meisjes. Bij meisjes heeft het diploma van de ouders een effect: hoe hoger geschoold de ouders zijn, hoe hoger het schoolwelbevinden. Bij jongens daarentegen blijkt dit niet mee te spelen. Bij jongens speelt eerder de studierichting mee als beïnvloedende factor. De werksituatie van de ouders heeft zowel bij jongens als bij meisjes geen invloed op het schoolwelbevinden.

### Bespreking

Het is opmerkelijk dat uit de resultaten geen rechtstreekse invloed blijkt van de socio-economische achtergrond van de ouders op het schoolwelbevinden, aangezien nogal wat theorievorming en onderzoek verwijst naar de moeilijke positie van jongeren met een zwakke socio-economische achtergrond in het onderwijs. Dit resultaat kan echter op verschillende manieren benaderd en geïnterpreteerd worden.

Ten eerste is het mogelijk dat de socio-economische achtergrond van de ouders in de adolescentie zijn impact verliest. Het onderzoek van Goodman et al. (2001) bevestigt dat de perceptie van de sociale positie anders is bij adolescenten dan bij hun ouders. Het is typisch voor de adolescentie dat de sociale status van

de kindertijd (die volledig gebaseerd is op de sociale status van de ouders) verandert. Tijdens de adolescentie wordt de perceptie van de sociale status niet enkel gebaseerd op de socio-economische status van de ouders, maar ook op eigen ontwikkelende percepties van sociale status. Het is in dat opzicht dan ook belangrijk om in toekomstig onderzoek ook de eigen huidige socio-economische achtergrond van de jongeren zelf mee in beeld te brengen. Deze levensloophypothese legt bij jongeren de nadruk op onafhankelijkheid van culturele en materiële middelen uit het ouderlijke milieu en op de mogelijkheid om als jongere eigen beslissingen te nemen (Laurijssen & Glorieux, 2003). Uiteraard moet ook met de nodige voorzichtigheid worden omgegaan met deze hypothese: het vergemakkelijkt de optie om jongeren volledige verantwoordelijkheid te geven voor hun schoolcarrière zonder hun achtergrond mee in beeld te brengen. Dergelijke decontextualisering kan dan een sterke culpabilisering tot gevolg hebben. Vandenbroeck & Bouverne-De Bie (2006) wijzen ook op het gevaar van kinderen als een aparte categorie los van de ouders te zien. Dit kan als gevolg hebben dat de overeenkomsten niet worden gezien van hoe specifieke groepen kinderen én hun ouders worden gemarginaliseerd.

Een andere verklaring is te vinden op inhoudelijk vlak. Het is mogelijk dat jongeren met een zwakkere socio-economische achtergrond inderdaad met allerlei problemen geconfronteerd worden op school zoals een ongelijke behandeling, uitsluiting om verschillende redenen enz. Het is echter mogelijk dat dit weinig invloed heeft op hun schoolwelbevinden (zoals gemeten in deze vragenbatterij) omdat de school deze negatieve aspecten compenseert met positieve aspecten die precies voor de jongeren met een zwakkere socio-economische achtergrond van belang zijn. Zoals Bradshaw et al. (2006) stellen is er dan sprake van een complexe verhouding tussen school- en thuismilieu bij jongeren met een zwakkere socio-economische achtergrond. Verschillende onderzoeken (Bradshaw et al., 2006; Macdonald & Marsh, 2004) bevestigen bijvoorbeeld dat jongeren met een zwakkere socio-economische achtergrond veel hoop vestigen op de school als belangrijk instrument voor een mooie toekomst. Het verdient dan ook sterke aanbeveling om in de toekomst ook bijvoorbeeld te vragen naar motivaties om naar school te gaan. De instrumentaliteitsbeleving van jongeren ten opzichte van de school kan inzichten verschaffen in de mogelijke paradoxale houding van jongeren met een zwakkere socio-economische achtergrond met betrekking tot de school. Bovendien blijkt uit onderzoek dat de motivatie om naar school te gaan



het schoolwelbevinden beïnvloedt (Van Petegem et al., 2008). Hiernaast willen we ook de aanbeveling geven tot het voeren van kwalitatief onderzoek. Onderzoek brengt vaak te weinig de echte belevingsaspecten in beeld. Het is bijvoorbeeld interessant om weten hoe jongeren hun socio-economische achtergrond ervaren en welke invloed dat heeft op hun identiteit en hun leef- en wereldbeeld (Vettenburg et al., 2006).

Dezelfde redenering kan nog extremer worden doorgetrokken voor jongeren in armoede, die een cumulatieve van uitsluitingsfactoren zoals een zwakke socio-economische achtergrond ondergaan. Het is voor vervolgonderzoek dan ook interessant om in te gaan op deze specifieke groep jongeren. Nogal wat kwalitatief onderzoek rapporteert over kinderen en jongeren in armoede die zich 'anders' voelen, die niet de 'juiste' kledij kunnen dragen, niet op reis kunnen gaan, meer gepest worden, enz. Dit brengt vaak gevoelens van kwetsing, schaamte en jaloezie met zich mee. Algemeen genomen hebben ze vaak negatieve gevoelens in vergelijking met hun leeftijdsgenoten (Robinson et al., 2005; Pannecoucke, 2005), die nog verder worden versterkt door het schoolsysteem (Robinson et al., 2005). Hiernaast kan de school echter ook uitgesproken positieve kanten hebben. Jongeren in armoede hebben vaak minder georganiseerde vrijetijdsbesteding, waardoor de school - veel meer dan bij rijkere jongeren - een belangrijk terrein kan zijn om de vrienden te ontmoeten (MacDonald & Marsh, 2004). De vraag kan gesteld worden welke invloed hun situatie heeft op hun schoolwelbevinden.

De meerwaarde van voorliggend onderzoek ligt in de inbreng van het gendersaspect. Het is al langer bekend dat gender een sterke rol speelt in onderwijsonderzoek: zo blijkt bijvoorbeeld de studiecultuur van jongens verschillend te zijn van die van meisjes en bovendien blijkt ze beïnvloed te worden door de aanwezigheid van het andere geslacht (Van Houtte, 2004b). Dit verschil in studiecultuur heeft dan weer een effect op de studieresultaten (Van Houtte, 2004a). Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat ook voor de invloed van de achtergrond van de ouders het gendersaspect mee in rekening dient te worden genomen. Het diploma van de ouders oefent bij meisjes wel een invloed uit op het schoolwelbevinden, terwijl dit bij jongens niet zo blijkt te zijn. Het is bekend dat vrouwen meer dan mannen belang hechten aan de intieme relaties die ze hebben, meer over zichzelf rapporteren in termen van welke relaties ze hebben, meer zullen proberen om (close) relaties te behouden (Gabriel & Gardner, 1999) en zich meer verbonden voelen met hun ouders (Imamoglu & Karakitapoglu-Aygun, 2007). Ook zouden meisjes eerder dan jongens willen dat hun ouders betrokken zijn op de school bijvoorbeeld in de keuze van hoger onderwijs (David et al., 2003). Het is dan ook niet onlogisch dat meisjes meer beïnvloed zullen worden door hun ouders, en meer specifiek door de scholingsachtergrond van hun ouders. Mannen daarentegen zouden volgens Gabriel and Gardner (1999) eerder zichzelf linken aan de groep waartoe ze behoren. De studierichting die men volgt, zou men kunnen typeren als een soort groep waarin men zit, met specifieke statusgevolgen. Dit zou even-

tueel het effect de studierichting bij jongens kunnen verklaren. Een andere mogelijke verklaring is dat bij jongens de latere beroepsstatus meer afhangt van de studierichting die ze volgen, terwijl dit bij meisjes minder meespeelt aangezien de beroepsstatus van meisjes sowieso al gekenmerkt wordt door minder prestigeverschillen en een lager loon. De latere beroepsstatus zou voor het zelfbeeld van jongens dus belangrijk zijn (Van Houtte, 2005). Aangezien de studierichting die ze volgen een goede voorspeller is van hun latere beroepsstatus, is het niet onlogisch dat dit bij jongens meer meespeelt dan bij meisjes in hun actueel schoolwelbevinden. In het licht van de bovenstaande conclusies met betrekking tot het belang van het gendersaspect, kan het voor toekomstig onderzoek rond de eventuele verandering van de invloed van de socio-economische achtergrond in de adolescentie (zie eerder) ook interessant zijn om het gendersaspect in te brengen.

Verder onderzoek is dus wenselijk. Het is met andere woorden nuttig om schoolwelbevinden verder uit te diepen en ook te onderzoeken of bijvoorbeeld de redenen om naar school te gaan anders beleefd worden naar gelang de socio-economische achtergrond, welke rol het geslacht precies speelt in dit proces enz. Dergelijke uitdieping kan dan duiding geven aan de waarschijnlijk complexe houding van jongeren met een zwakkere socio-economische achtergrond ten opzichte van het onderwijs en hun school. Het is hiermee ook een uitdrukkelijk pleiten voor het horen van de stem van de jongeren met een zwakkere socio-economische achtergrond omtrent hun schoolwelbevinden. Dit kan een beginpunt zijn om het debat rond gelijke onderwijskansen te verrijken met de mening van de groep ervaringsdeskundigen bij uitstek, namelijk de jongeren zelf.

**Veerle VYVERMAN\***

**Nicole VETTENBURG\***

\*Vakgroep Sociale Agogiek  
H. Dunantlaan, 2  
9000 Gent

#### BIBLIOGRAFIE

- Bradshaw, J., Hoelscher, P. & Richardson, D. (2006) *Comparing Child Well-being in OECD Countries: concepts and methods*. Innocenti Working Paper No. 2006-02. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.
- Brutsaert, H. (1993) *School, gezin en welbevinden. Zesdeklusters en hun sociale omgeving* (Leuven/Apeldoorn, Garant).
- Crosnoe, R., Johnson, M. & Elder, G. (2004) Intergenerational bonding in school: the behavioural and contextual correlates of student-teacher relationships, *Sociology of Education*, 77, 60-81.
- David, M., Ball, S., Davies, J. & Reay, D. (2003) Gender issues in parental involvement in student choices of higher education, *Gender and Education*, 15 (1), 21-37.
- Decaluwé, L., Goedseels, E., Hooge, J., Mertens, W. & Vandoorne, J. (2000) Jongeren aan het woord. Interdisciplinair netwerk jeugdonderzoek K.U.Leuven, K.U.Leuven.
- De Laender, J. (2007) *Empirische studie naar het welbevinden op school bij kansarme en niet-kansarme kinderen*. Diss., Ghent University.
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K. & Schepens, A. (2004) Factors which influence the well-being of pupils in the Flemish secondary schools, *Educational Studies*, 30 (2), 127-143.
- Gabriel, S. & Gardner, W. (1999) Are there "his" and "hers" types of interdependence? The implications of gender differences



- in collective versus relational interdependence of affect, behaviour and cognition, *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (3), 642-655.
- Goodman, E., Adler, N., Kawachi, I., Frazier, L., Huang, B. & Colditz, G. (2001) Adolescents' perceptions of social status: development and evaluation of a new indicator, *Paediatrics*, 108 (2), 1- 8.
  - Groenez, S. & Nicaise, I. (2002) Het onderwijs versterkt de sociale ongelijkheid, *Terzake Cahier*, 3, 6-10.
  - Huurre, T., Aro, H. & Rahkonen, O. (2003) Well-being and health behaviour by parental socioeconomic status. A follow-up study of adolescents aged 16 until age 32 years, *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 38, 249-255.
  - Imamoglu, E. & Karakitapoglu-Aygun, Z. (2007) Relatedness of identities and emotional closeness with parents across and within cultures, *Asian Journal of Social Psychology*, 10, 145-161.
  - Ireson, J. & Hallam, S. (2005) Pupils' liking for school: ability grouping, self-concept and perceptions of teaching, *British Journal of Educational Psychology*, 75, 297-311.
  - Jungbluth, P. (2003) *De ongelijke basisschool. Etniciteit, sociaal milieu, sekse, verborgen differentiatie, segregatie, onderwijskansen en schooleffectiviteit* (Nijmegen, ITS, stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen).
  - Konu, A. & Lintonen, T. (2006) School well-being in grades 4-12, *Health Education Research*, 21 (5), 633-642.
  - Kumar, R. (2006) Students' experiences of home-school dissonance: the role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures, *Contemporary Educational Psychology*, 31 (3), 253-279.
  - Laurijssen, I. & Glorieux, I. (2003) Gelijkheid komt niet met de jaren. De invloed van sociale achtergrond en geslacht tijdens de schoolloopbaan, *Mens & Maatschappij*, 78 (4), 379-403.
  - MacDonald, R. & Marsh, J. (2004) Missing school: educational engagement, youth transitions, and social exclusion, *Youth & Society*, 36 (2), 143-162.
  - Mcloyd, V.C. (1998) Socioeconomic disadvantage & child development, *American Psychologist*, 53 (2), 185- 204.
  - Mertens, W. & Van Damme, J. (2000) De school, in: H. De Witte, J. Hooge and L. Walgrave (2000). *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst* (Leuven, Universitaire pers).
  - Nicaise, I. (1997) Armoede op school: oorzaken en remedies, *Schoolleiding en -begeleiding*, 19, 1-33.
  - Pannecoucke, I. (2005) Kansarmoede en secundair onderwijs: kwantitatieve en kwalitatieve probleemsituering voor Vlaanderen, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1-2, 20-33.
  - Pisa (2007) *Science competencies for tomorrow's world. OECD Briefing note for Belgium* (Paris, OECD).
  - Robinson, L., McIntyre, L. & Officer, S. (2005) Welfare babies: poor children's experiences informing healthy peer relationships in Canada, *Health Promotion International*, 20 (4), 342-350.
  - Rombauts, C. (2007) Graag naar school. Jongeren en schoolbeleving, in: N. Vettenburg, M. Elchardus and L. Walgrave. *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 1* (Leuven, LannooCampus).
  - Schuurman, M. (1984) *Scholieren over onderwijs. Verslag van een studie naar houdingen, percepties en welbevinden van leerlingen in het voorgezet onderwijs* (Leiden, Nederlands instituut voor preventieve gezondheidszorg TNO).
  - Thomson, D., Iachan, R., Overpeck, M., Ross, J. & Gross, L. (2006) School connectedness in the health behaviour in school-aged children study: the role of student, school and school neighbourhood characteristics, *Journal of School Health*, 76 (7), 379-386.
  - Tyler, K., Boykin, A. & Walton, T. (2006) Cultural considerations in teachers' perceptions of student classroom behaviour and achievement, *Teaching and Teacher Education*, 22, 998-1005.
  - Vandenbroeck, M. & Bouverne- de Bie, M. (2006) Children's agency: and educational norms a tensed negotiation, *Childhood*, 13, 127-1743.
  - Van Houtte, M. (2004a) Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture, *Educational Studies*, 30 (2), 159-173.
  - Van Houtte, M. (2004b) Gender context of the school and study culture, or how the presence of girls affects the achievements of boys, *Educational Studies*, 30 (4), 409-423.
  - Van Houtte, M. (2005) Global self-esteem in technical/vocational versus general secondary school tracks: a matter of gender? *Sex roles*, 53 (9/10), 753-761.
  - Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y. & Creemers, B. (2007) Student perception as moderator for student wellbeing, *Social Indicators Research*, 83, 447 - 463.
  - Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H. & Rosseel Y. (2008) The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing, *Social Indicators Research*, 85, 279-291
  - Verschelden, G. & Bouverne-De Bie, M. (2000) Jongeren aan het woord: over hun behoeften aan zorg, *Alert*, 26 (5), 20-31.
  - Vettenburg, N. (1988). *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid, Een theoretisch en empirisch onderzoek in het beroepsonderwijs*. Doctoraalproefschrift K.U.Leuven.
  - Vettenburg, N., Elchardus, M. & Walgrave, L. (eds.) (2006) *Jongeren van nu en straks. Overzicht en synthese van recent jeugdonderzoek in Vlaanderen* (Leuven, LannooCampus).
  - Vettenburg, N. (2005). Maatschappelijke kwetsbaarheid' en 'preventie': relevante denkkaders voor eigen werking en samenwerkingsinitiatieven. *Welwijs*, 16, 1, 3-10.

#### NOTEN

<sup>1</sup> Het JOP is een interuniversitair onderzoeksplatform met als voornaamste taken het inventariseren van bestaand jeugdonderzoek in Vlaanderen en het regelmatig afnemen van een monitor bij jongeren in Vlaanderen. Sinds 2007 maakt het deel uit (als onderzoekslijn 'jeugd') van het wetenschappelijk steunpunt 'Cultuur, Jeugd en Sport'.

<sup>2</sup> Gezien het onderzoek gebeurde door middel van een postenquête, is dit een goede responsrate.





# LEERKRACHTEN WERKEN INCLUSIEVER DAN ZE DENKEN!

*Rita, 35j, leerkracht 4<sup>de</sup> klas, in een coachinggesprek: "Jan heeft het moeilijk thuis en wordt snel onhandelbaar in de klas. Sofie reageert vaak heel emotioneel en sluit zich af. Bert en Tom steken elkaar steeds aan met hun druk gedrag en hebben moeite zich te concentreren. Kari spreekt weinig of geen Nederlands en Sammy's ouders komen uit een land waar overleven en niet onderwijs de prioriteit was. Voor rekenen en taal werk ik al in niveaugroepen, sommige leerlingen hebben een serieuze achterstand. Differentiatie in instructie of aanbod is voor mij dagelijkse kost. Soms werk ik zelfs heel individueel met bepaalde leerlingen... maar wat dan met de anderen? Verdienen zij ook niet die aandacht? Ik krijg wel ondersteuning van de zorgcoördinator maar die is nog maar net begonnen en weet het soms ook niet. Elk dag probeer ik het maximum uit elke leerling te halen maar 's avonds overheerst vooral het gevoel dat ik ten aanzien van alle leerlingen tekortschiet. Hoe moet dat dan met dat leezorgkader? Dan komen er nog leerlingen met een verstandelijke handicap bij in de klas. Ik heb er eigenlijk wel schrik van...."*

Deze leerkracht heeft het gevoel de greep te verliezen op de complexe onderwijsrealiteit. Ze geeft aan dat ze op de grens van haar draagkracht zit, misschien wel erover. Aanvankelijk ziet ze als oorzaak die leerlingen met specifieke leezorgbehoeften die het leren in de klas bemoeilijken. Door in te stappen in deze vorm van leren, toonde ze een enorme bereidheid om zich verder te professionaliseren. Bovendien blijkt uit haar engagement de zelfzorg die in deze context broodnodig is. Via coaching of supervisie ondersteun ik vooral leerkrachten die zijn vastgelopen in bepaalde klas-situaties. Ze zien niet meer hoe ze hiermee verder moeten, ze zien geen mogelijkheden om verandering of beweging te brengen.

Met deze tekst wil ik inzoomen op hoe we via coaching of supervisie in dergelijke situaties terug beweging trachten te krijgen door de concrete klaspraktijk af te toetsen aan 6 principes of uitgangspunten van 'inclusief werken'. Daartoe moeten we eerst de knoop ontwarren die is ontstaan tussen de concepten diversiteit en inclusie. Zo bepalend als deze twee concepten

zijn voor het onderwijsbeleid en de -praktijk, zo groot zijn vaak de verwarring en misverstanden (zelfs weerstanden) wanneer ze ter sprake komen of getoetst worden op de werkvloer.

### Diversiteit of inclusie?

Het onderwijsbeleid begrijpt onder 'diversiteit' vooral kansengroepen, meer bepaald die leerlingen die vallen onder de 'gelijkekansenindicatoren' zoals beschreven in het decreet op de gelijke onderwijskansen (GOK-decreet, 2002). In combinatie met de zorguren wil het beleid hiermee de aanwezige diversiteit binnen een school ondersteunen. Daarnaast is er ook meer diversiteit ontstaan door het openstaan voor inclusief onderwijs. Inclusief onderwijs, inclusieve klassen, of 'inclusieve leerlingen', worden in de eerste plaats geassocieerd met specifieke onderwijsbehoeften als gevolg van een handicap, functiebeperkingen of leer- en ontwikkelingsproblemen. Het is diversiteit waar een school vaak voor kiest maar waar vaak geen middelen tegenover staan.

Aan deze tweedeling ingegeven door het beleid, heeft het onderwijs zich, in functie van de extra middelen, snel aangepast. Het onderscheid tussen GOK-, GON- en ION-leerlingen (1), of tussen diversiteit en inclusie, is eigenlijk een kunstmatig onderscheid waarvoor elke theoretische of wetenschappelijke grond ontbreekt. Het GOK-decreet had zich in essentie op diversiteit in al zijn vormen moeten richten. Het is dan ook de vraag of het nieuwe leezorgkader met zijn leezorgniveaus en clusters aan deze verwarring een einde zal maken.

Maar hoe verhouden diversiteit en inclusie zich nu tegenover elkaar? Betekent hoe meer diversiteit in de school hoe inclusiever de school of staat meer of minder inclusie los van de aanwezige populatie?

### Diversiteit vertrekt vanuit leerlingkenmerken

In een school te A. volgt 1 leerling met een meervoudige fysieke handicap de lessen. Ze volgt met haar as-



sistent in de klas, maar ook buiten de klas een apart traject dan de andere leerlingen. Een school te B. beperkt het aantal leerlingen met functiebeperkingen tot 1 per leerjaar anders zou de draagkracht van de school worden overschreden. In C. is er een 'concentratieschool', ruim 60% van de leerlingen is van Marokkaanse afkomst.

De vraag welke van bovenstaande scholen geconfronteerd worden met de grootste diversiteit lijkt makkelijker te beantwoorden dan de vraag welke school nu het meest inclusief is.

Wanneer een school of leerkracht aangeeft hoe het met haar draagkracht gesteld is, vertrekt die altijd vanuit de aanwezige diversiteit binnen de school of klas om dit te verantwoorden. Onder diversiteit worden dan die leerlingen begrepen die anders zijn dan de vooropgestelde of verwachte norm van de leerkracht of school. Toch strookt de perceptie niet met de werkelijkheid. Sommige leerlingen krijgen extra ondersteuning en hebben daardoor geen impact op de draagkracht en andere leerlingen uit de 'normgroep' komen soms in situaties terecht waardoor zij de draagkracht van de leerkracht of school behoorlijk op de proef stellen.

Inclusie enkel begrijpen als diversiteit in de klas heeft als gevolg dat de focus vooral ligt op leerlingkenmerken. Dit leidt op de werkvloer ongewild en onbewust tot een verzwaring van de onderwijspraktijk. GOK-criteria, GON- of ION-leerlingen, specifieke onderwijsbehoeften, handicap, ADHD en andere labels, geven de indruk dat het allemaal verschillende leerlingen zijn die de werking in de klas belasten. Leerkrachten krijgen zo (vals) de indruk dat er voor elk leerprobleem een andere methodiek of oplossing noodzakelijk is om deze kinderen tot leren te brengen. Methodieken die zij niet beheersen en tot nu toe zijn voorbehouden voor het buitengewoon onderwijs. De planlast, de voorbereiding en de ondersteuning in de klas wordt zo nog complexer, de onzekerheid en de onmacht bij de leerkracht neemt toe.... Wanneer 'meer inclusie' vooral begrepen wordt als 'meer diversiteit' dan is het logisch dat leerkrachten heel wat vragen hebben bij het leerzorgkader of bij meer inclusie binnen de school of de klas.

### Inclusie vertrekt vanuit schoolkenmerken

Uit bovenstaande voorbeelden wordt duidelijk dat inclusie een veel ruimer concept is dan het meer ingeburgerde diversiteit. Mogelijke weerstanden tegen inclusie berusten dan op een foutief begrip van de inclusieve visie en praktijk.

Voorbeelden van inclusieve praktijk en literatuur tonen aan dat "...het openstaan voor iedereen ongeacht de taal, achtergrond, leerbehoefte of functiebeperking" één van de belangrijkste kenmerken is van inclusie in het onderwijs. (Van Hove G. 1999, De Vroey A. 2002, Van Hove G., Mortier K., De Schauwer E. 2005, Lebeer 2006...). Diversiteit is hier eerder een gevolg van een inclusieve visie en houding. Ook de Index voor inclusie (2) vertrekt vanuit de schoolcultuur, -beleid en -praktijk om te bepalen of de school meer

of minder inclusief is. (Booth T, Ainscow A 2002) De aanwezige leerlingpopulatie doet hier weinig ter zake.

Inclusie wordt hier niet begrepen als een te behalen eindresultaat (bv. er zijn 4 leerlingen met een functiebeperking in de school dus we zijn inclusief). Het wordt gezien als een *proces* dat evolueert binnen de school en dat voortdurend onze aandacht vraagt. Zo zijn er ongetwijfeld scholen met weinig diversiteit of zonder kinderen met een handicap in de klas, die wel een heel inclusieve cultuur kunnen hebben. Het zijn scholen met een groot potentieel, een grote draagkracht, die een grote diversiteit aankunnen,... er wordt m.a.w. al heel *inclusief* gewerkt. In het praktijkboek "Polyfonie in de klas" komen in de 5 pijlers voor inclusie vooral organisatorische kenmerken tot uiting (De Vroey A, 2002):

1. Visieontwikkeling, schoolcultuur en gedeeld engagement
2. Naar participatie van alle leerlingen via planning en ondersteuning
3. Klasmanagement, curriculaanpassing en differentiatie
4. Vriendschappen als educatieve opdracht





## 5. Akkoorden en partnerschap

Deze vijf pijlers zijn niet alleen pijlers voor een inclusieve school maar zijn evengoed kenmerkend voor elke vorm van goed onderwijs, of je nu met veel of weinig diversiteit geconfronteerd wordt. Inclusie verlegt de focus van de leerlingkenmerken naar school-, klas- of organisatiekenmerken. Het versterken van de leerkracht en de school op vlak van cultuur, visie, houding en organisatie is de hoofddoelstelling van de ondersteuning i.f.v. inclusie.

## Zes toetsstenen voor 'inclusief werken' in klas en school...

Een inclusieve school wordt gekenmerkt door de voortdurende aandacht die er is voor het *inclusief proces* binnen de school, net zoals een goed team gekenmerkt wordt door voortdurend te werken aan het groepsproces. Maar hoe *werk* je nu voortdurend aan dit *inclusief proces*? Hoe maak je dit 'inclusief werken' concreet binnen de klas en hoe toets je dit dagelijks af?

In wat volgt wil ik dieper ingaan op een zestal kenmerken van 'inclusief werken' waarvan ik ervaren heb dat ze verhelderend werken. De focus ligt vooral op de visie en basishouding van de leerkracht en hoe dit te concretiseren. Er worden telkens ook reflectieve vragen uitgewerkt. Deze zijn slechts een aanzet en illustratief. Ze zijn bedoeld om openingen te creëren in de vastgelopen situatie of casus die door de leerkracht wordt ingebracht. Tijdens de sessies wordt dan samen gezocht naar concrete aanpassingen of ingrepen in de praktijk.

### 1. Inclusief werken vertrekt vanuit een positieve mensvisie

Elke leerkracht onderschrijft waarschijnlijk de stelling: "Een positieve kijk op kinderen en leren is nodig om voor de klas te kunnen staan!". Toch is het niet altijd duidelijk wat dit concreet betekent en hoe dat zichtbaar wordt in de dagelijkse klaspraktijk. Vaak stel ik vast dat een leerkracht omwille van voortdurend probleemgedrag van een leerling vooral zijn positieve kijk verliest...

#### Reflectievragen

Is dit bespreekbaar tussen collega's? Wordt er ook positief gekeken naar elkaar als collega's? Zijn we bereid te investeren in elkaar? Of ligt het vooral aan die probleemleerling en zijn thuissituatie of stoornis? Lukt het ons nog om positief naar deze leerling te kijken? Wordt (elke vorm van) probleemgedrag gezien als een probleem of ook als een opening, een mogelijkheid? Wat tracht die leerling ons duidelijk te maken met zijn probleemgedrag? Zien we een probleem als een uitdaging voor onze expertise en professionaliteit of als een probleem?

Een positieve mensvisie wordt gekenmerkt door een ongebreideld geloof in de groeikracht van het individu. "Groeien en leren doe je door en dankzij de ander." en "Je kan niet niet leren, je leert altijd!" zijn hierbij bruikbare inzichten. Kinderen willen leren, ze leren vanzelf, het is eigen aan de ontwikkeling. Dit

grijpt terug naar de twee pijlers van het ervaringsgericht onderwijs: welbevinden en betrokkenheid. Leerlingen komen vanzelf tot leren wanneer ze zich goed voelen en betrokken zijn. (Laevers F., Heylen L, 2004) Net daar ligt prioritair de verantwoordelijkheid en de concrete taak van de leerkracht.

#### Reflectievragen

Hoe zorg ik dat de leerlingen zich goed voelen in mijn klas? Hoe maak ik dat tastbaar? Wat hebben zij daar voor nodig? Wat heb ik daar voor nodig? Is er een knipperlicht ingebouwd voor kinderen die zich niet goed voelen? Krijg ik wel voldoende zicht of iedereen zich goed voelt? Hoe kan ik er voor zorgen dat elke leerling betrokken is op het thema, het project, de leerinhouden? Is dit bespreekbaar in de klas? Hoe breng ik een positieve mensvisie over op mijn leerlingen? Zijn mijn collega's betrokken? Hoe zit het met hun welbevinden? Hoe kunnen we daar als team of directie ondersteunen?

Niet echt vernieuwend allemaal, maar het inclusief werken laat ons geen keuze. Inclusie is gestoeld op 'beliefs' of overtuigingen. Een belangrijke overtuiging is dat er moet gestreefd worden naar de meeste ideale leersituatie omdat iedereen daar beter van wordt, ook al weten we dat we die misschien nooit bereiken. De kracht van de selffullfilling prophecy mag niet onderschat worden: hoe meer we naar het ideale streven hoe groter de kans dat we een stapje dichterbij geraken. Niet streven brengt ons verder weg van het ideaal. Dit betekent ook dat je je geloof in de leerlingen ten allen tijde moet kunnen overbrengen want als de leerkracht vanuit zijn expertise al niet meer gelooft in de groeimogelijkheden van de leerlingen, wie moet het dan wel doen?

### 2. Inclusief werken is openstaan voor iedereen

Inclusie betekent kant kiezen tegen elke vorm van uitsluiting omdat uitsluiting een onrecht is. Iedereen kan dagelijks de gevolgen zien van wat uitsluiting van jongeren of groepen met deze mensen doet.

Volgens Biklen vertrekt inclusie vanuit de overtuiging dat onvoorwaardelijke acceptatie een recht van alle mensen is. Het is gestoeld op het 'belief' dat verschillen verrijkend zijn. (Van Hove, 1999). Meer verschillende invalshoeken leiden tot betere oplossingen en meer creativiteit. Verschillen zijn leerrijk. In het inclusief werken vertrekken we vanuit de veronderstelling dat je niet niet tot de maatschappij kan behoren. Iedereen is welkom, iedereen hoort er bij in de klas, in de school, in de maatschappij.

#### Reflectievragen

Hoe ervaren leerlingen dat iedereen welkom is vanaf dag 1? Hoe wordt dit duidelijk in je dagelijkse omgang met leerlingen? Gelden er voor verschillende leerlingen verschillende regels of uitdagingen? Waarom niet? Worden de leerinhouden vanuit verschillende invalshoeken belicht? Vanuit verschillende leefwerelden of culturen? Blijft dit beperkt tot éénmalige projecten of is dat geïntegreerd in je dagelijkse werking? Heb je zicht op verschillende leerstijlen van de leerlingen? Sluit je manier van lesgeven of evalueren aan bij die leerstijlen? Zijn je leerlingen



er ook van doordrongen dat verschillen verrijkend zijn? Wordt er stilgestaan bij de eigenheid van elke leerling? Kan iedereen zichzelf zijn in de klas? In het team? Leert iedereen van iedereen in je klas? Maak je dit ook mogelijk binnen je klas? Kunnen we dit ook waarmaken naar collega's?

Het erkennen en waarderen dat iedereen verschillend is en dat ook als instrument gebruiken om leren te bevorderen, is één van de basispijlers van het inclusief werken in de klas. Je geeft zo het signaal dat iedereen in je klas of school even belangrijk is wat een serieuze meerwaarde kan betekenen voor het zelfvertrouwen van alle leerlingen.

### **3. Inclusief werken betekent samen aan de slag (leerlingen en team)**

Teamwerk in functie van leerlingen, supervisie, intervisie, casusbesprekingen, lessen bezoeken van collega's en samen bespreken, teamvergaderingen i.f.v. van goede praktijk, samen voor de klas staan,... het zijn zaken die maar mondjesmaat in een school of binnen de lerarenopleidingen, terug te vinden zijn. Veel onderwijsmensen zijn dan ook opgeleid om zelfstandig en alleen te kunnen werken en doen dat ook goed.

Het expertenmodel is nog altijd sterk aanwezig: de leerkracht staat als expert boven de leerlingen omwille van zijn kennis en geeft die door aan de leerling. Binnen de huidige realiteit is dit model steeds minder houdbaar. De informatiestroom is ondertussen zo overweldigend en toegankelijk geworden dat de leerkracht niet meer alwetend kan zijn. Drie goed gerichte muisklikken ver en de leerlingen weten samen meer over het onderwerp dan de leerkracht.

Er is ook meer inzicht over hoe er geleerd wordt: indien goed begeleid, leren kinderen vaak meer van elkaar dan van de leerkracht, wordt er meer geleerd wanneer het aansluit bij eerdere ervaringen, valt er meer te leren door samen dan alleen te leren,... Coöperatief groepsleren, zelfgestuurd leren of goed begeleide peer-tutoring hebben bewezen effectieve methodieken te zijn. (Mitchell D, 2008). Toch vinden ze maar moeilijk ingang in het onderwijs of ze missen hun effect omdat ze maar halfslachtig worden toegepast.

De dagelijkse (klas)realiteit is complexer maar ook boeiender dan ooit. 'Het verlies aan controle in de klas' is een steeds terugkerend thema. De snel veranderende realiteit van vandaag onder controle trachten te houden is een strijd die we niet anders kunnen dan verliezen. Bovendien is de leerwinst uit het willen controleren van de omgeving voor die omgeving minimaal. Leren uit i.p.v. controleren van die realiteit is meer aangewezen. Onszelf als leerkracht, en de leerlingen, wapenen tegen die veranderende realiteit levert een groter leereffect op. Een controlerende houding straalt ook weinig vertrouwen uit naar de leerlingen. En laat het nu net (zelf)vertrouwen zijn wat we het best kunnen gebruiken om binnen deze snel evoluerende maatschappij ons mannetje te kunnen staan.

#### *Reflectievragen*

Waar zitten er kansen voor groepsleren in de klas of school? Waar leren de leerlingen in team te

werken? En zelfstandig te werken? Zijn er taken die leerlingen op zich kunnen nemen binnen de klas die jij als leerkracht tot nu toe hebt opgenomen? Hoe wordt in jouw onderwijs duidelijk dat je de leerlingen vertrouwt? Is er tijd en ruimte om hier aan te werken? Waaruit blijkt dat de leerlingen jou vertrouwen? Wordt er altijd samen naar oplossingen gezocht? Wordt er vanaf de eerste dag dagelijks aan de groep gewerkt of enkel wanneer er problemen zijn? Ervaren de leerlingen dat ze samen meer kunnen verwezenlijken dan alleen? Hoe zit het op het niveau van het schoolteam? Zijn er activiteiten gericht op het bevorderen van verbondenheid in de school?

Inclusief werken betekent hier samen met de leerlingen verantwoordelijk zijn. Het samen werken aan verbondenheid binnen de school verdient hier extra aandacht. Hoe groter de verbondenheid hoe meer dat leerkrachten en leerlingen bereid zijn tot extra inspanningen voor zichzelf en voor elkaar. Maar wat dan met de expertise van de leerkracht? Die is er nog steeds maar die wordt op een andere manier aangevend. Niet meer als doel maar als middel. De leerkracht wordt de expert van het leerproces die vanuit zijn ervaring en kennis iedereen binnen de klas of school tot leren en participeren tracht te brengen.

### **4. Inclusief werken vertrekt vanuit een fundamentele zorg voor alle leerlingen én leerkrachten**

Het samenspelen, leren en werken binnen het inclusief werken staat of valt met de bereidheid die er binnen de school of klas is om zorg te dragen voor elkaar. Uit een bezoek aan de inclusieve school Cleves school in Newham blijkt dat alle schoolregels te herleiden zijn tot 1 schoolregel 'We care' (3). Alles wat binnen de school gebeurt wordt vanuit dit zorgperspectief gezien. Het is onderwerp van kringgesprek, leerlingen worden hierin gestimuleerd, het is de maat voor oplossingen en sancties binnen de school. De filosofie dat een zorgzame maatschappij begint in het onderwijs wordt hier heel letterlijk genomen.

"We care" is te vatten in al zijn betekenissen: "wij dragen zorg" en "wij geven om". Zorg dragen betekent elkaar ondersteunen waar mogelijk. Hieruit blijkt interesse in de ander, interesse in wat anderen niet kunnen, interesse in het anders zijn. Het is kiezen voor elkaar en tegen onverschilligheid. Het is een vrijlaats om te oefenen in sociale vaardigheden.

#### *Reflectievragen*

Leren de leerlingen zorg dragen voor elkaar? Wat verstaan ze daaronder? Waar zitten er mogelijkheden en kansen opdat leerlingen elkaar ondersteunen in de klas? Worden die ingebouwd en benut? Wordt dit gestimuleerd, beloond? Wat is het leereffect voor leerlingen wanneer ze zorg dragen voor elkaar? Hoe verbind je dat met algemene sociale vaardigheden? Krijgen alle leerlingen de kans om alles wat ze zelf kunnen doen zonder de leerkracht, ook zelf te doen? Draagt het schoolbeleid zorg voor het personeel? Wordt er gezocht naar zorgzame oplossingen? Wordt er ondersteuning gezocht voor het personeel indien nodig? Voel je je als leerkracht ondersteund in wat je doet? Wat doet de school om burnout te



vermijden? Zijn er mogelijkheden tot persoonlijke ondersteuning, coaching, supervisie, interventie?

Dat inclusief onderwijs enkel draait rond zorg voor specifieke leerlingen ten koste van de leerkrachten en andere leerlingen, is dus één van die grote misverstanden die ik hiermee wil weerleggen. Inclusief werken betekent zorg voor iedereen: leerkracht, leerling en andere betrokkenen. Het één kan niet zonder het ander. Leren zorg dragen voor elkaar en voor zichzelf wil ik naar voor schuiven als de belangrijkste sleutel tot het inclusief werken. Het vloeit voort uit al het voorgaande maar is tegelijkertijd de belangrijke sluitsteen die alles samenhoudt. Een inclusieve school of klas is vooral een zorgzame school of klas én omgekeerd. Dit vormt de basis om uit elke leerling het maximum te halen.

### **5. Inclusief werken betekent aandacht voor de barrières i.p.v. het etiket**

Inclusief werken vermijdt elke vorm van labeling als startpunt voor leren of leerinterventies. Een label of etiket creëert de illusie dat alle leerlingen met dat label dezelfde kenmerken hebben, wat onrecht doet aan hun eigenheid. Ook het begrip 'leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften', is in al zijn vaagheid en algemeenheid een label. Het duidt aan dat er leerlingen zijn met en zonder specifieke onderwijsbehoeften. Het verdeelt de groep in twee (wij zonder en zij met). Zo wordt voorbijgegaan aan de individuele verschillen tussen, en de rijkdom van elk individu en komen we in conflict met onze tweede toetssteen. Via labeling wordt impliciet (en onbewust) een waardeoordeel meegegeven: meer, minder, beperkt, moeilijk.

De selffulfilling prophecy loert ook hier achter elke hoek: hoe meer iemand benaderd wordt vanuit een specifiek label, hoe meer die persoon er zich naar gaat gedragen, hoe meer het label bevestigd wordt, hoe meer dat gedrag verwacht wordt, hoe meer we die persoon als dusdanig gaan benaderen, enz. Kunnen we dan de persoon nog achter de stoornis zien? (De leerkracht zegt "Hij kan dat niet want hij heeft ADHD.") Ook de persoon in kwestie vervreemdt langzaam van de realiteit, van zijn eigen kunnen en mogelijkheden. Ziet de persoon zichzelf nog achter de stoornis? (De leerling zegt "Ik kan dat niet want ik heb ADHD.") Is die specifieke stoornis of beperking binnen de leer-situatie wel het eigenlijke probleem voor de leerling of leerkracht? Of botst de leerling eerder op barrières waardoor hij /zij niet tot leren en participeren komt? (Heeft iemand een handicap omdat hij in een rolstoel zit of omdat hij nergens binnen kan met zijn rolstoel?) Op zoek gaan naar barrières die het leren en participeren van leerlingen belemmeren, verlegt de focus van de leerling naar de organisatie, van wat onveranderbaar is (het label, de beperking) naar wat veranderbaar is (de organisatie). Het legt de verantwoordelijkheid tot verandering bij de school of klas en niet bij de leerling met zijn beperkingen waardoor het tegelijkertijd perspectief biedt. Inclusief werken richt zich op het wegwerken van die barrières die het leren of participeren belemmeren. Elke leerling komt in zijn leerproces obstakels tegen en niet iedereen komt

altijd tot volwaardige deelname binnen de klas. Wanneer een specifieke barrière voor één leerling is weggerukt profiteren automatisch andere leerlingen hiervan. Inclusief werken richt zich op elke leerling!

#### *Reflectievragen.*

Waarom komen bepaalde leerlingen in mijn klas niet tot leren? Hoe komt het dat sommigen niet meedoen aan het klasgebeuren? Wat in mijn klaslokaal zorgt ervoor dat het leren en participeren van sommigen belemmerd wordt? In mijn klasorganisatie? In mijn manier van lesgeven? Hoe kan het anders? Hoe kijk ik naar die leerlingen? Welke andere middelen kan ik inzetten? Wat kom ik te kort? Zijn er collega's die hierbij kunnen helpen? Welke barrières zijn er binnen de school waardoor sommige kinderen niet welkom zijn? Op welke obstakels bots ik zelf binnen de school om barrières i.f.v. bepaalde leerlingen weg te werken? Wordt iedereen binnen de klas hier beter van?...

Het is mijn ervaring dat dit het moeilijkste onderdeel blijkt te zijn. Op zoek gaan naar obstakels die veroorzaakt worden door je eigen lesstijl of het schoolsysteem, vraagt een behoorlijk niveau van zelfreflectie waar je vaak alleen niet toe komt. Inclusief werken is in de spiegel kijken. Ondersteuning in de vorm van interventie, supervisie of coaching zijn hier, meer dan vorming, aangewezen. Sommige obstakels kunnen we zelf wegwerken en voor andere hebben we een zetje nodig om erover te geraken. Er zijn natuurlijk ook onoverkomelijke barrières maar de realiteit toont dat we ook hier samen tot creatieve oplossingen kunnen komen of samen kunnen leren om met die barrières om te gaan. Ze mogen nooit een reden zijn om leerlingen uit te sluiten.

### **6. Inclusief werken valt of staat met een goede organisatie!**

Op de voorstelling van de Nederlandstalige versie van de Index voor inclusie in Antwerpen vatte Mark Vaughn de belangrijkste succesfactor voor inclusie samen in 1 regel: "Inclusion is all about management." (4) De term 'management' slaat hier zowel op de organisatie van de school als van de klas. Het gaat van hoe de directie op schoolniveau visie, motivatie, zorg en teamwerk weet te organiseren, over hoe een leerkracht zijn rekenles zo weet te organiseren dat iedereen op zijn of haar niveau kan meedoen, tot hoe de school samenwerkt en zorgzaam omgaat met de buurt, ouders of andere belangrijke derden. Voortdurende aandacht voor hoe je het leren in de klas of de school organiseert wordt de dagelijkse opdracht voor het team. Elke dag, elke nieuwe leerinhoud, elk spel, elke gehanteerde methodiek, kan voor leerlingen leiden tot nieuwe barrières waardoor ze in hun leren of deelname aan het klasgebeuren worden geremd.

#### *Reflectievragen*

Hoe organiseer je de les zo dat iedereen altijd kan meedoen op zijn niveau? Is differentiëren in je klas eerder een last of een natuurlijk gegeven? Hoe creëer je een klasklimaat zodat er preventief kan worden ingespeeld op probleemgedrag? Hoe organiseer je het groepsleren? Wanneer le-



ren de leerlingen zelfstandig werken en evolueert dit in complexiteit mee naargelang ze ouder worden? Hoe worden curriculumwijzigingen georganiseerd? Heb je oog voor barrières en hoe flexibel ben je om deze weg te willen werken? Kan er i.f.v. specifieke problemen worden samengewerkt met collega's? Hoe wordt hier ruimte voor gemaakt binnen de school? Via welke activiteiten organiseer je verbondenheid tussen leerlingen en leerkrachten? Hoe krijgt de zorg en ondersteuning voor leerkrachten vorm binnen de school? Hoe wordt samengewerkt met ouders en externen? Levert dit ook iets op of kost het vooral energie en hoe komt dat? Hoe wordt het team en ouders gestimuleerd om de inclusieve visie in praktijk te brengen?

De bereidheid om samen te blijven zoeken naar oplossingen, het inzetten van alle mogelijke hulpbronnen, het aanwenden van alle aanwezige competenties binnen het team, het stimuleren van creativiteit... dit alles met het doel dat elke leerling binnen de school tot leren en participeren kan komen. Het vraagt bijzondere competenties van directie én leerkrachten, competenties die tijdens de opleidingen nog te weinig op de voorgrond treden.

## "Inclusief werken is van alles nét iets meer..."

Bovenstaande toetsstenen zijn niet echt wereldschokkend, ze blinken eerder uit in hun vanzelfsprekendheid. Anderzijds valt over elk principe nog veel meer te vertellen. De kracht van de coaching ligt net in het bewustmaken van het vanzelfsprekende en het uitwerken van deze principes op de werkvloer. Niet alleen worden ze door de teams en leerkrachten ervaren als eye-opener voor wat inclusie als visie kan betekenen, ze bieden een houvast voor praktijk in de klas. De belangrijkste meerwaarde ligt vooral in de herkenning: het zijn geen spectaculaire inzichten en de leerkrachten ervaren ook dat ze voldoende basis hebben. Ze komen tot de vaststelling dat ze eigenlijk al inclusiever werken dan ze denken. Wanneer je onderwijs vertrekt vanuit bovenstaande bezorgdheden, en je slaagt er in om je dagelijkse werking hieraan af te toetsen en bij te sturen, dan kan het niet anders dat elke leerling in je klas of school tot leren komt. Of zoals een leerkracht het verwoordde: "Inclusief werken is gewoon van alles net iets meer... je gewoon nog meer en steeds bewust zijn van wat je doet."

**Beno SCHRAEPEN<sup>i</sup>**  
beno.schraepen@plantijn.be

<sup>i</sup> Is verbonden aan de Plantijn Hogeschool, is erkend coach & supervisor, en ondersteunt sinds 2003 vooral leerkrachten en schoolteams rond de thema's 'probleemgedrag in de klas' en 'inclusief werken in de klas'.

### NOTEN

- <sup>1</sup> 50 leerlingen met een verstandelijke beperking krijgen tijdelijk de kans om aan te sluiten bij het gewoon lager of secundair onderwijs. De doelstelling van het ION is verschillend van die van het GON. In het GON moeten de kinderen, met extra hulp, aan dezelfde vereisten kunnen voldoen als de kinderen uit het gewoon onderwijs. ION gaat ervan uit dat de doelstellingen in het onderwijs per kind kunnen verschillen. De nadruk ligt dan eerder op de sociale integratie in de klas.
- <sup>2</sup> De Index voor Inclusie is een praktisch hulpmiddel om het proces naar inclusief onderwijs op elke school te ondersteunen. Het maakt een onderzoek mogelijk hoe barrières op de weg van leren en participeren teruggedrongen kunnen worden voor elke leerling. De Index wordt inmiddels in 40 landen gebruikt.
- <sup>3</sup> Cleves Primary School in de multiculturele wijk NewHam is het toonbeeld van een inclusieve school. Met 29 verschillende moedertalen blijkt dat ongeveer 80% van de leerlingen afkomstig is uit een ander land. Alle kinderen die barrières ondervinden om te leren en participeren zijn er welkom: zowel leerlingen die extra zorg behoeven, als leerlingen met leerproblemen, taalachterstand of gedragsproblemen. [www.cleves.newham.sch.uk](http://www.cleves.newham.sch.uk)
- <sup>4</sup> Mark Aughan is oprichter van het Centre for Studies on Inclusive Education in Bristol. Hij gaf een presentatie op het symposium "Inclusie en diversiteit in het Antwerps Stedelijk Onderwijs" (25/04/2007)

### BIBLIOGRAFIE

- ALDERSON P., Learning and inclusion: the Cleves School experience, London: David Fulton Pub 1999.
- BOOTH T., AINSCOW M., Index voor inclusie. Werken aan leren en participeren op school (Fontys-OSO-reeks, nummer 25), Antwerpen/Leuven: Garant 2007
- DE VROEY A. Polyfonie in de klas. Een praktijkboek voor inclusie. Leuven: Acco 2002
- GOK-DECREET, BS 14/09/2002
- LAEVERS F., HEYLEN L. (red). Involvement of Children and Teacher Style. Insights from an International Study on Experiential Education, Studia Paedagogica 35, Universitaire pers Leuven, 2004
- LEBEER J. (red) In-clues. Clues to inclusive and cognitive education. Antwerpen/Apeldoorn: Garant 2006
- MITCHELL D., What really works in special and inclusive education. London: Routledge 2008
- VAN HOVE G.. Het recht van alle kinderen. Inclusief onderwijs. Het perspectief van ouders en kinderen. Leuven: Acco 1999
- VAN HOVE, G., MORTIER, K., & DE SCHAUWER, E. Onderzoek inclusief onderwijs. Orthopedagogische Reeks Gent, Nr. 25. Gent: UGent, vakgroep orthopedagogiek, 2005
- VAN HOVE, G., Inclusie, een volgende modetrend...?. Echo's uit de gehandicaptenzorg, jrg. 20, nr. 1, p. 11., 1999

Op het artikel van Maurits Eycken over Roma en Onderwijs (Welwijs, 2007, 4) kregen we geïnteresseerde en positieve reacties. Maurits belofde ook een vervolgartikel. Omwille van gezondheidsproblemen zal dit echter nog even moeten wachten. De redactie wenst Maurits een spoedig herstel.



# WAAROM GAAN VOOR DIVERSITEIT IN JE PERSONEELSBELEID?

Diversiteit is een begrip dat de laatste jaren steeds vaker opduikt in de media, de politiek en in het overheidsdiscours. Ook in managementkringen gaat diversiteit vlot over de tong. Wat doe je daar nu mee als werkgever, werknemer of bestuurslid van een organisatie? Met de brochure "Diversiteit is... 12 verhalen over diversiteit in de Social Profit" geeft vivo\* een aanzet tot antwoord op deze vraag. Aan de hand van 12 praktijkverhalen van organisaties en instellingen uit verschillende socialprofitsectoren, wordt een inkijk geboden in het begrip diversiteit. In onderhavig artikel doen we – ons onder andere baserend op de interviews uit de brochure – deze oefening nog eens beknopt over. Voor wie effectief van start wil gaan met een diversiteitsbeleid, wordt tevens ingegaan op subsidiemogelijkheden.

## Diversiteitsbeleid: waarom?

Hoe het diversiteitsbeleid van een organisatie of instelling er in de praktijk zal uitzien, hangt erg af van de reden waarom die organisatie of instelling beslist om ermee te starten. Een vaak vernoemde reden is het moeilijk vinden van voldoende personeel dat aan de verwachtingen voldoet. Nieuwe doelgroepen aanspreken, is niet altijd makkelijk. Zeker voor functies met specifieke diplomavereisten. Voor sommige organisaties is dit echter wel een mogelijke piste, zoals blijkt uit het verhaal van het woon- en zorghuis Sint-Jozef in Wiekevorst: "Ooit was dit een regio waar de diamantnijverheid floreerde. Toen dit veranderde, was het moeilijk voor de werknemers uit die sector om binnen hun sector aan de bak te blijven. Niet iedereen had echter de leeftijd bereikt om met pensioen of brugpensioen te gaan. Herscholing drong zich op. Dit maakte er ons attent op dat ex-werkneemsters uit de diamantsector, toekomstige werkneemsters binnen de Social Profit zouden kunnen worden. Vandaar dat we ervoor gekozen hebben om binnen ons diversiteitsplan aandacht te besteden aan potentiële herintreders - mensen die gedurende een bepaalde periode hun beroep niet uitgeoefend hebben om daarna weer aan de slag te gaan - en naar personen die zich bewust wensen te heroriënteren naar de Social Profit."

Werken met aandacht voor diversiteit kan ook een manier zijn om het sociale regelrecht te koppelen aan het financiële. Enerzijds worden kansen geboden aan mensen die niet altijd even makkelijk een job vinden (ex-gedetineerden, mensen met een arbeidshandicap...); anderzijds geeft dit een organisatie extra financiële zuurstof door middel van subsidies die ervoor verkregen worden. De humanresourcesmanager van De Zoo van Antwerpen was hierover in ons gesprek met hem over het diversiteitsbeleid van zijn organisatie erg duidelijk: "We zijn enerzijds een sociaal ingestelde organisatie en anderzijds valt of staat de organisatie, die geen overheidsorganisatie is, bij gratie van de overheid. Dat betekent concreet dat subsidies voor ons belangrijk zijn om te overleven. Vandaar dat we ons kandidaat gesteld hebben om mee te werken aan een overheidsinitiatief waarbij mensen hun werkstraf binnen een organisatie kunnen uitvoeren." en "Het moet een win-win situatie zijn, anders loont het niet de moeite. We kunnen het ons niet permitteren er niet wel bij te

varen. We zijn geen sociale instelling met een bepaald tewerkstellingsproject. Er moet werk voorhanden zijn. Het moet iets opleveren. Ook de begeleiders die zich kandidaat stellen om een dienstverlener tewerk te stellen, moeten motiveren voor welke taken ze iemand extra kunnen gebruiken."

Een heel andere motivatie om met een diversiteitsbeleid te starten, vinden we terug in het gesprek met een leidinggevende van Kringloopcentrum Leefbaar Wonen in Brugge: "We zijn binnen onze organisatie (in het kader van een diversiteitsbeleid) een aantal jaar geleden van start gegaan met jobcoaching na het vaststellen van het hoge ziekteverzuim. Veel van onze werknemers stromen in na een heel lange periode van werkloosheid, zijn laaggeschoold en hebben psychosociale problemen. Het hoge ziekteverzuim wees ons erop dat als we op een positieve manier aan de slag wilden met een dergelijke doelgroep, we meer aandacht zouden moeten besteden aan elke individuele werknemer."

Ook andere organisaties geven aan door middel van een diversiteitsbeleid problemen op de werkvloer te willen oplossen of voorkomen. De directeur van De Meander, een voorziening voor personen met een matig of ernstig mentale handicap of met een mentaal-motorische handicap: "(...) Door het uitbreidingsbeleid van de overheid (...) is onze organisatie behoorlijk gegroeid. We voelden dat we de 'nabijheid' van het personeel uit het oog verloren: we waren niet langer een organisatie waarbinnen iedereen elkaar kende. Dit maakte het moeilijker om speciale vaardigheden, talenten of interesses van personeelsleden ten volle te benutten. Dé oplossing zagen we in het creëren van een instrument (...) om de competenties van alle medewerkers in kaart te brengen (...). Toen we (...) hoorden over het wat en hoe van diversiteitsplannen, zagen we daarin een kans om dit idee ten uitvoer te brengen."

Bij anderen speelt dan weer gewoon de maatschappelijke realiteit. Een leidinggevende van de gezinszorgorganisatie Solidariteit voor het Gezin: "Twee zaken maakten dat onze interesse voor het diversiteitsgeven in het algemeen, werd gewekt. Eerst en vooral is er de maatschappelijke realiteit waar wij, zoals iedere andere organisatie, mee geconfronteerd worden. Het aantal personeelsleden van andere etnisch-culturele afkomst stijgt; tegelijkertijd leven bij segmenten van ons perso-



neel heel wat vooroordelen ten opzicht van wie 'anders' is. Jammer genoeg zijn sommigen ronduit racistisch. Als organisatie die de humanistische waarden hoog in het vaandel draagt, kunnen we het niet maken dit probleem niet aan te pakken. Ook het item van hoe omgaan met klanten met discriminerend gedrag ten opzichte van ons personeel, vraagt aandacht. (...)"

## Mogelijke acties

Zoveel redenen er zijn om met een diversiteitsbeleid te starten, zoveel verschillende acties kunnen er ook ondernomen worden onder de noemer diversiteitsbeleid. Heel wat organisaties richten zich in eerste instantie op de werving en selectie van één of meerdere doelgroepen van een diversiteitsbeleid, vaak gevolgd door acties rond het onthaal van nieuwe medewerkers. De ex-directeur van dienstencentrum De Witte Mol: "Binnen ons personeelsbestand was er weinig diversiteit, ondanks het feit dat we er wel voor openstaan. Binnen het diversiteitsplan wilden we op zoek gaan naar mogelijke hinderpalen en struikelblokken. Een van onze acties was dan ook een training voor het personeel dat instaat voor werving en selectie van nieuwe medewerkers. Tijdens die vorming zijn ons methodieken aangereikt om ruis te voorkomen, onzichtbare drempels voor mensen uit kansengroepen. Daarnaast hebben we aandacht besteed aan de wijze waarop nieuwe personeelsleden onthaald worden, opdat ze optimaal zouden kunnen doorstromen. Nieuwe werknemers krijgen bij ons namelijk zelden een contract van onbepaalde duur, maar stromen meestal in als tijdelijke vervanger van een ander personeelslid. Bij positieve evaluatie maken ze kans op een contract van onbepaalde duur."

Andere organisaties zijn in de cijfers al erg divers, maar vinden dat de diversiteit aan meningen en visies niet genoeg tot uiting komt bij besluitvorming of planning van nieuwe acties. Voor het Steunpunt Allochtone Meisjes en Vrouwen was dit een reden om in 2006 een visieweekend te organiseren rond diversiteitsbeleid: "Het is inderdaad zo dat het personeelsbestand, de Raad van Bestuur en de Algemene Vergadering van het SAMV vooral bevolkt zijn door mensen uit etnisch-culturele minderheden. (...) In de Algemene Vergadering zetelen 25 vrouwen, met verschillende achtergronden en ideeën. De diversiteit aan meningen is groot: er zijn seculiere vrouwen maar ook heel religieuze, progressieve en minder progressieve en noem maar op. (...) Een aantal voorvallen deed ons voelen dat als we die diversiteit aan meningen en visies positief wilden aanwenden, we er op een andere manier mee moesten omgaan. (...) We besloten om tijdens het jaarlijks visieweekend van 2006 na te denken rond de invulling van het woord 'diversiteit': hoe de aanwezige diversiteit ten volle benutten, moeten er grenzen getrokken worden, en zo ja, waar?"

Ook in de top-10 staan acties rond (interculturele) communicatie. De directeur van het Nationaal Multiple Sclerose Centrum in Melsbroek: "De belangrijkste innovatie van de werkgroep (diversiteit) was de introductie van het communicatieplan in de vorm van een organisatiebreed informaticanetwerk waarvan alle personeelsleden gebruikmaken, gaande van de therapeuten tot het onder-

houdspersoneel." En een leidinggevende van Solidariteit voor het Gezin: "Momenteel zoeken we een train-the-trainer-opleiding die onze lesgevers zal helpen bij het uitwerken van een cursus 'hoe omgaan met diversiteit bij klanten en collega's'. Het is de bedoeling dat in 2008 al ons personeel, dus ook het poetspersoneel en de verzorgenden, een interne vorming krijgt rond deze thema's."

Een ander veel voorkomende actie is het aanbieden van stage- en tewerkstellingsplaatsen. Dit kan ook in de vorm van het tewerkstellen van een jongere uit het deeltijds onderwijs. Jeugdhuis Thebe uit Maasmechelen werkte zo'n project uit op een heel creatieve manier: "(...) Normaal gezien brengen ze (de jongeren uit het Deeltijds Onderwijs) hun 'werkdagen' door in een bedrijf dat een activiteit uitvoert die aansluit bij wat ze leren op school. Ons leek het een uitdaging om een groep jongeren uit het Deeltijds Onderwijs te selecteren en ze gedurende een aantal maanden in te zetten in onze jeugdhuisen. Bedoeling was ze enerzijds in te zetten bij kinderen jongerenactiviteiten. Maar we wilden samen met hen ook werken aan hun sociale vaardigheden en hun zelfvertrouwen, om hun met succes de monitorenopleiding te laten volgen. Wij wilden deze jongeren dus kansen geven voor de toekomst, niet door ze een bepaald vak aan te leren, maar vooral door ze een persoonlijke ontwikkeling te laten doormaken."

Voor het VUB-kinderdagverblijf te Elsene, betekent diversiteitsbeleid dan weer een hele reeks van concrete acties, zowel naar personeel als naar ouders en kinderen toe: "We werkten aan een betere communicatie met ouders, de vertaling van belangrijke documenten naar het Frans en het Engels, een nieuwe onthaalprocedure, instroom van nieuwe medewerkers, het op gang brengen van interculturele communicatie en intervisiemomenten voor het personeel. (...) Eén van de dingen die we invoerden, waren de uitgebreide wen-momenten voor ouders en kinderen. (...) Zo leren we veel over ouder en kind en observeren we meteen een aantal specifieke gewoonten en gebruiken. (...) We zijn ook ouders beginnen uit te nodigen op de verjaardag van hun kind. (...) Ouders reageren er verrast positief op. (...) Op het einde van het jaar organiseren we een feestje met een buffet. (...) Het is ongelooflijk hoe zo'n simpele activiteit zoveel leuke gesprekken op gang brengt, tussen ouders en personeel van de opvang, maar ook tussen ouders onderling."

Bij Oranje vzw uit Brugge werd vooral gewerkt aan de filosofische kant van de zaak: "Het medewerkerbeleid is niet zozeer veranderd, wel geëxpliciteerd. We hebben er meer 'taal' voor gekregen. We hebben ook onze grenzen inzake diversiteit moeten vastleggen en meteen ook onze basisprincipes rond samenwerking, dienstverlening en samenleving. Dit alles mondde ook uit in een aantal teksten en visieteksten, zoals onze diversiteitsverklaring 'Diversiteit zit tussen je oren'."

## Eenheid in het diversiteitsbeleid

Uit bovenstaande voorbeelden blijkt dat het werken aan diversiteit een diverse aangelegenheid is. Toch loopt er wel degelijk een rode draad doorheen de verschillende acties die organisaties en instellingen uit-



voeren. Dit geldt zeker als het diversiteitsbeleid gevoerd wordt in het kader van een gesubsidieerd diversiteitsplan van de Vlaamse overheid.

Een eerste bindend element zijn de beoogde doelgroepen. De prioritaire doelgroepen zijn daarbij allochtonen, 50-plussers en mensen met een arbeids handicap. Andere mogelijke doelgroepen zijn laaggeschoolden, ex-gedetineerden, holebi's, mensen met hiv enz.

Verder moet het diversiteitsbeleid in eerste instantie opgevat worden als een *personeels*beleid. Er kan wel gewerkt worden aan bijvoorbeeld de diversifiëring van de vrijwilligersgroep of aan het omgaan met een divers cliënteel. Maar dit kan nooit losstaan van het werken aan en in diversiteit van het personeel.

Diversiteitsbeleid is tot slot ook een veranderingsbeleid. Dit impliceert dat er altijd in stappen en fasen wordt gewerkt en dat er regelmatig wordt teruggekoppeld en bijgestuurd. Er moet procesmatig gewerkt worden met structurele inbedding van het diversiteitsdenken als uiteindelijk doel. Dit vraagt zeker in een beginfase veel tijd en energie. Gaandeweg is het de bedoeling dat het diversiteitsdenken een soort van tweede natuur wordt bij directie en medewerkers van een organisatie. Een organisatie kweekt als het ware een diversiteitsreflex.

## Concreet

Werken aan diversiteit kan een plaats krijgen binnen elk personeelsbeleid. Hiervoor kunnen ook subsidies verkregen worden. Concreet kan een organisatie of instelling een diversiteitsplan indienen bij de Vlaamse overheid. Er zijn vier soorten diversiteitsplannen:

- Instapplan: de looptijd van een instapplan bedraagt minimum 6 maanden en maximum 12 maanden. Er kan een subsidie van maximum 2500 euro voor verkregen worden met 1/2 cofinanciering. Hoofddoel van een instapplan is het in kaart brengen van de stand van zaken op vlak van diversiteit binnen een organisatie, te bekijken welke acties zinvol zijn. Twee tot vier acties volstaan voor een instapplan.
- Diversiteitsplan: de looptijd van een 'klassiek' diversiteitsplan bedraagt 12, 18 of 24 maanden. Er kan een subsidie verkregen worden van maximum 10.000 euro, met 1/3 cofinanciering. Bedoeling van een diversiteitsplan is het verder uitwerken en implementeren van de acties die werden uitgedacht en voorbereid in de periode dat het instapplan liep.
- Groeiplan: de looptijd van een groeiplan bedraagt minimum 6 maanden en maximum 12 maanden. Er kan een subsidie van maximum 2500 euro voor verkregen worden met 1/2 cofinanciering. Met een groeiplan kan een organisatie, na de succesvolle afronding van een diversiteits- of een clusterplan, haar diversiteitsbeleid verder verdiepen, verbreden of verankeren. De organisatie gaat daarbij ook het engagement aan voor overdraagbaarheid of interne en externe mainstreaming.
- Clusterplan: de looptijd van een clusterplan bedraagt net als een diversiteitsplan 12, 18 of 24 maanden. Een clusterdiversiteitsplan bestaat uit een groe-

pering van verschillende diversiteitsplannen (minimum 3 organisaties of minstens vier afzonderlijke bedrijfseenheden van dezelfde onderneming of groep), met een sterk gelijklopende inhoud en met een centrale promotor. De subsidie bedraagt 3000 euro per participant, met 1/3 cofinanciering.

Het indienen van een diversiteitsplan is eenmalig. Het is mogelijk om een diversiteitsplan te combineren met andere projecten of subsidiemogelijkheden (bijvoorbeeld het indienen van een dossier bij het Ervaringsfonds). Dubbel financiering is echter niet toegestaan: als je via een ander kanaal al geld verkreeg voor een bepaalde actie, kan je daarvoor binnen het diversiteitsplan geen geld meer krijgen.

*Wil je met diversiteit aan de slag?*

*De brochure 'Diversiteit is... 12 verhalen over diversiteit in de Social Profit' kan gratis besteld worden bij vivo, Handelskaai 48, 1000 Brussel, 02 250 37 77, cd@vivosocialprofit.org. Wenst u meer informatie over het voeren van een diversiteitsbeleid of over het indienen van een diversiteitsplan, aarzel dan niet contact op te nemen met Cateljine DeVriendt (02 250 37 78, cd@vivosocialprofit.org) of met Imane Bouzarmat (02 250 37 88, ib@vivosocialprofit.org).*

**Cateljine DEVRIENDT**

Projectmedewerker Steunpunt diversiteit vivo vzw  
Handelskaai 48  
1000 Brussel  
02 250 37 78

### Scholen en diversiteitsbeleid

Ook scholen kunnen een diversiteitsplan indienen. Binnen het onderwijs werd tot nog toe vooral projectmatig gewerkt rond diversiteit en dan vooral rond interculturaliteit. In 2003 ondertekenden de belangrijke spelers binnen de Vlaamse onderwijswereld de engagementsverklaring 'Diversiteit als meerwaarde'. Daarmee wil de onderwijswereld bewijzen dat ze de doelstellingen van het gelijke onderwijskansendecreet-I echt wil waarmaken. Verder beweegt het de laatste jaren rond de in- en doorstroom van allochtone studenten in de lerarenopleiding. Vooral de campagne die Kerkwerk Multicultureel Samenleven (KMS) in 2004 lanceerde, 'Ja, ik sta in het katholiek onderwijs', springt in het oog'. Met deze campagne roept de organisatie op tot een intercultureel personeelsbeleid in (katholieke) basis- en secundaire scholen en spoort ze allochtone jongeren aan te kiezen voor het lerarenberoep. In het kader van deze campagne werkt KMS nauw samen met het Minderhedenforum en het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO).

De brochure 'Ja, ik sta in het katholiek onderwijs' kan evenals de jongerenfolder 'Dringend nodig: leerkrachten uit alle culturen' en bijgaande affiche besteld worden bij KMS: [kms@kms.be](mailto:kms@kms.be), 02 502 11 28, [www.kms.be](http://www.kms.be)

### NOTEN

\* vivo staat voor Vlaams Instituut voor Vorming en Opleiding in de Social Profit. vivo werd door de sociale partners van de social profit opgericht in 2000 en is het sectoraal opleidingsinstituut voor de vzw- en openbare socialprofitsectoren. De werking van vivo spitst zich toe op vier thema's, namelijk 'aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt', 'levenslang leren', 'werkzoekenden' en 'diversiteit'.



# ERKENNEN VAN VERWORVEN COMPETENTIES IN SOCIAAL-CULTUREEL WERK

Het zijn uitzonderlijk goede tijden voor EVC in het sociaal-culturele werk voor jongeren en volwassenen. Twee onderzoeken naar jeugdwerk en competenties werden afgerond, twee studiedagen, drie congressen en een reeks nagelnieuwe instrumenten om competenties aantoonbaar te maken. Bij de start van 2008 slaan het Steunpunt voor Sociaal-cultureel Volwassenenwerk (SoCiuS) en het Steunpunt Jeugd de handen in elkaar om een portfolio op maat van het volwassen- en jeugdwerk te ontwikkelen.

In dit artikel geven we een overzicht van de meest recente ontwikkelingen inzake EVC en gaan we kort dieper in op enkele open vragen en bedenkingen. In een van de volgende nummers wordt verslag uitgebracht van het ROLO-congres (Recognition of Learning Outcomes in Youth Work) over de erkenning van leerprocessen van jongeren in informele en niet-formele settings van 30 mei 2008<sup>1</sup>, en wordt een bijdrage opgenomen van Howard Williamson over de betekenis van leerprocessen in het jeugdwerk.

## 1. Een overzicht van de verschillende initiatieven inzake EVC in het jeugdwerk

### Het congres van Formaat

”Aan de slag met competenties, het jeugdwerk als case” was de titel van het congres georganiseerd op 28 maart 2007 door de jeugdhuisenkoepel Formaat in samenwerking met de provincie West-Vlaanderen en het Steunpunt Jeugd. Formaat maakte de mogelijkheden en moeilijkheden van het EVC-denken in het jeugdwerk duidelijk door middel van tal van voorbeelden en werkwinkels. Tegelijkertijd werd ook het EVC-instrument voorgesteld om aan competenties in jeugdhuisen te werken. Een hoogtepunt was wellicht de SWOT-oefening die gemaakt werd door een panel van verschillende jeugdwerkorganisaties. Hieronder volgen enkele van hun conclusies.

Door na te denken over competenties gaat de kwaliteit van het jeugdwerk erop vooruit. Door bewust competentiegericht te werken maak je niet alleen mensen sterker maar ook de organisaties en de sector zelf. EVC geeft mensen kansen om verder te bouwen en te groeien. Afstappen van het diploma als hoogste waarde werd in deze competenties benoemd als een van de voornaamste sterktes van het EVC-debat: het maakt wat er in het jeugdwerk gebeurt zichtbaar.

Er bestaat echter een risico op het zogenaamde Matthëus-effect: wie al goed is op school zal ook meer vaardig zijn in het opmaken van een portfolio (en hier toe wellicht ook meer gemotiveerd zijn). Persoonlijkheidsontwikkeling (of de formatieve functie van EVC) heeft een lage maatschappelijke erkenning, met als gevolg dat ook het jeugdwerk als formatieve actor minder weegt in het debat. De persoonlijkheidsontwikkeling komt erg onder druk te staan door de nadruk op activering in relatie tot tewerkstelling.

Het ontwikkelen van eigen criteria voor competenties in het jeugdwerk wordt als een kans gezien. EVC vertrekt vanuit de sterktes van jongeren en biedt ook de mogelijkheid om de maatschappelijke positie van het jeugdwerk te verduidelijken en te versterken.

Jeugdwerk is echter voornamelijk groepswerk, terwijl het EVC-debat erg gericht is op het individu. Er bestaat een risico op een spanning tussen het groeps-

### Begrippenkader

Voor de goede orde zetten we even de gangbare definities op een rij.

#### Wat is EVC?

EVC staat voor het Erkennen van verworven Competenties. Een EVC-procedure is een procedure voor formele erkenning van non-formeel verworven competenties. Het is een proces waarin bewijzen voor verworven competenties worden verzameld. Via een EVC-procedure kan men iemands competenties herkennen, evalueren en erkennen, o.m. door ze te vergelijken met competentiecriteria voor opleidingen en beroepen.

#### Hoe verloopt een EVC procedure?

Een EVC procedure bestaat uit drie fasen:

##### Fase 1: de herkenningsfase

Competenties worden geïnventariseerd en herkend, bijvoorbeeld aan de hand van een portfolio. Een **portfolio** is een verzameling van relevante bewijsstukken voor verworven competenties.

##### Fase 2: de beoordelingsfase

Het beoordelen of evalueren van het portfolio door onafhankelijke beoordelaars. Van de bewijzen van een competentie wordt nagegaan of ze authentiek, representatief en actueel zijn. Dit kan bijvoorbeeld door middel van een praktijkproef, een criteriumgericht interview, een rollenspel of observaties op de werkvloer.

##### Fase 3: de erkenningfase

Deze fase is gericht op het al dan niet erkennen van competenties. Wanneer de verworven competenties voldoen aan de standaard wordt overgegaan tot de daadwerkelijke erkenning, bijvoorbeeld in de vorm van een ervaringsdiploma, een bewijs van beroepsbekwaamheid of creditpunten en vrijstellingen in het kader van een opleiding.

### Competenties

Een competentie is een samenspel van kennis, vaardigheden en attitudes op een bepaald gebied waarover een individu kan beschikken. Bijvoorbeeld: om een wilg te knotten moet ik weten op welk moment van het jaar ik dat best doe en met welke werktuigen (kennis). Ik moet ook in bomen kunnen klimmen en de werktuigen op een juiste manier hanteren (vaardigheden). En ten slotte moet ik bereid zijn en zin hebben om zulk een opdracht, in misschien barre omstandigheden, aan te vatten en door te zetten tot ik ze tot een goed einde heb gebracht (attitude).

Vaak wordt een onderscheid gemaakt tussen vaktechnische competenties en sleutelcompetenties. Vaktechnische competenties zijn meestal specifiek voor een bepaald vakdomein (bijvoorbeeld: boekhouding, website beheren). Sleutelcompetenties zijn persoonsgebonden kwaliteiten die je moet bezitten om te functioneren in de samenleving of in een werkomgeving (bijvoorbeeld: contactvaardigheid, inlevingsvermogen en kunnen samenwerken).

### LOP en POP

Een EVC-procedure kan twee functies hebben. De *summatieve functie* verwijst naar het toekennen van een civiel effect aan het erkennen van competenties, met het oog op instroom, doorstroom of uitstroom in een opleidings- of arbeidstraject. We spreken van een civiel effect wanneer er een maatschappelijke



waarde toegekend wordt aan de competenties, bijvoorbeeld het verlagen van de drempel tot de arbeidsmarkt of toegang tot opleidingen.

Een **Loopbaan Ontwikkeling Plan** is een voorbeeld van een summatieve functie van een EVC-procedure: via voortrajecten en portfolio's werken en denken aan loopbaanevolutive of -oriëntatie. Waar ben ik goed in, waarin kan ik me verbeteren (al of niet via opleiding) in het zoeken naar een (andere) job. Het C-Stick project (zie verder) van de landelijke jeugdorganisatie JES past in dit plaatje.

Bij de *formatieve functie* is er sprake van (levens)loopbaanontwikkeling en -begeleiding. Het gaat om een zorgvuldige inschatting van de verworven competenties en aspiraties, met het oog op het maken van keuzes in de verdere levensloopbaan. Wie ben ik nu, waar sta ik en wat of wie wil ik worden? Het gaat dus vooral om de ontwikkeling en uitvoering van het **Persoonlijk Ontwikkeling Plan**. Het project Wacker (zie verder) is hiervan een voorbeeld.

#### **Kwalificatie of EVK**

Een kwalificatie is een afgerond en erkend geheel van competenties. Competenties zijn samengesteld uit kennis, vaardigheden en attitudes waardoor iemand in staat is om effectieve, kwaliteitsvolle prestaties te leveren gericht op een bepaalde functie of rol. Met 'afgerond geheel' wordt bedoeld een geheel van competenties dat relevant is voor de toegang tot een beroep of voor maatschappelijke participatie. Elders Verworven Kwalificaties (EVK) zijn certificaten, attesten, enz. die bv. in een in- of niet-formele leercontext worden verworven. De attesten animator, hoofdanimator, instructeur en hoofdinstructeur in het jeugdwerk zijn voorbeelden van kwalificaties die in een EVK-traject kunnen opgenomen worden.

gericht en het individuele aspect. Het hele EVC-gebeuren dreigt het informele en spontane van het jeugdwerk te verdringen. Bederft EVC de pret?

*Voor meer informatie en voor het verslag van dit congres:* <http://www.formaat.be/modules/mmpages/index.php?pid=131>

*Voor meer informatie over het EVC-project van Formaat:* <http://www.formaat.be/modules/mmpages/index.php?pid=130>

#### **Competenties in het jeugdwerk. Met de neus op de feiten...**

Op donderdag 21 juni 2007 organiseerde het Steunpunt Jeugd een studiedag waar de resultaten van het onderzoek naar de competenties en kwalificaties in de kadervorming in het jeugdwerk binnen de Vlaamse Kwalificatie Structuur werden voorgesteld. Dit onderzoeksproject van Steunpunt Jeugd, in samenwerking met het onderzoeksbureau Cesor, bracht een aantal duidelijke vaststellingen en heel wat vragen aan het licht.

De Vlaamse Kwalificatie Structuur is een toekomstige ordening in acht niveaus van verschillende kwalificaties uit de formele, informele en niet-formele leeromgevingen. Het wordt een Vlaamse versie van de European Qualification Structure. Deze structuur heeft de bedoeling om de verschillende kwalificaties van het onderwijs, sociaal-cultureel werk en opleidingen met elkaar in verband te brengen en dus vergelijkbaar te maken. Op het einde van 2006 werd hier toe een experimentele projectfase in het leven geroepen. Het Steunpunt Jeugd besliste om deel te nemen. De bedoeling was om na te gaan of het attest "animator in het jeugdwerk" voldeed aan de criteria van een kwalificatie en welke plaats deze attesten dan zouden kunnen innemen in de toekomstige kwalificatiestructuur. Het resultaat is helder. De kadervorming

animator voldoet aan de definitie van kwalificatie en kan dus ingebracht worden in een EVK-traject. Binnen het huidige begrippenkader van de kwalificatiestructuur wordt de kwalificatie 'animator in het jeugdwerk' wat kennis, vaardigheden, context, autonomie en verantwoording betreft op het derde niveau ingeschaald.

Belangrijke thema's die naar boven kwamen naar aanleiding van het onderzoek zijn: welke zijn de generieke competenties van jeugdwerkers? Vallen deze te benoemen? Kunnen we dan spreken over een standaard? En bereikt iedereen dezelfde kwaliteit? De bedenkingen en vragen die we verzamelden op deze studiedag zijn onderwerp van een vervolgonderzoek.

*Voor meer informatie over Vlaamse Kwalificatie Structuur, het onderzoek alsook een verslag van de studiedag:* [http://www.steunpuntjeugd.be/steunpunt/nitrox-studiedagen/Competenties\\_in\\_het\\_jeugdwerk/](http://www.steunpuntjeugd.be/steunpunt/nitrox-studiedagen/Competenties_in_het_jeugdwerk/)

#### **European Portfolio for Youth leaders en Youthpass**

De Raad van Europa lanceerde in 2007 een portfolio voor jeugdwerkers. Deze portfolio werd ontwikkeld in nauw overleg met verschillende lidstaten van de Raad en in samenwerking met verschillende jeugdorganisaties. Na twee jaar ontwikkeling werd de European Portfolio for Youth Leaders voorgesteld door JINT op een studiedag op 7 juni 2007. De bedoeling is om de competenties die jeugdwerkers verwerven door hun professionele én vrijwillige activiteiten te inventariseren en te benoemen. Op dezelfde studiedag werden ook de toekomstige plannen van de Europese Unie voorgesteld, in het bijzonder de ontwikkeling van een Youthpass. De bedoeling is om die jongeren die deelnemen aan activiteiten binnen het EU-programma Jeugd een portfolio aan te bieden waarin ze hun deelname en verworven kennis, ervaringen of competenties kunnen registreren.

*Meer informatie over de studiedag:* [http://www.jint.be/xcms/lang\\_\\_nl-BE/574/default.aspx](http://www.jint.be/xcms/lang__nl-BE/574/default.aspx)

#### **WACKER: Waarderen en Analyseren van Competenties en Keuzes maken op basis van zelfReflectie**

Om de toekomstkansen van jongeren te vergroten wil de Stad Antwerpen samen met diverse partners de waarde van elders verworven competenties erkennen en het competentiegerichte werken promoten. In dit project werken deelnemers uit het jeugdwerk, tewerkstelling en onderwijs samen aan de ontwikkeling van een divers aanbod van methodieken om jongeren van 16 tot 25 jaar in staat te stellen om zicht te krijgen op hun competenties. De bedoeling is het leren benoemen van competenties en deze inzetten in functie van hun persoonlijke, maatschappelijke en arbeidsgerichte ontplooiing. De resultaten van dit project werden voorgesteld op het Wacker-congres, op 27 september 2007. De Wacker-methodiek verloopt in verschillende fases: o.m. reflectie en observatie, kennismaking en zelf benoemen van competenties via zelfevaluaties. Het is de bedoeling om zo te komen tot een eigen competentieprofiel en een individueel portfolio. Dit kan dan de basis zijn voor een LOP of een POP (zie kader).



Voor het verslagboek van het project en het congres: [http://www.antwerpen.be/INDEX/BTH\\_NL/DOCS/STAD/BEDRIJVEN/LERENDE\\_STAD/LS\\_STAF/RAPPORT-WACKER-WEB.PDF](http://www.antwerpen.be/INDEX/BTH_NL/DOCS/STAD/BEDRIJVEN/LERENDE_STAD/LS_STAF/RAPPORT-WACKER-WEB.PDF)

Wacker heeft ook een website opgezet voor individuele jongeren om te werken aan hun eigen portfolio, nl. [www.mijncompetenties.be](http://www.mijncompetenties.be)

### C-Stick: Competence Stick

C-Stick is een digitaal portfolio geïnstalleerd op een USB-stick. Het is een EVC-instrument dat jongeren toelaat allerlei technische en sleutelcompetenties in kaart te brengen, verder te ontwikkelen (POP) en te laten waarderen (LOP).

Deze C-Stick werd ontwikkeld door de landelijke jeugdorganisatie Jeugd en Stad (JES). JES is een organisatie die in drie grootsteden (Brussel, Gent, Antwerpen) actief is op diverse terreinen, en vanuit hun ervaringen met de jongeren uit verschillende aandachtswijken, waar jeugdwerkloosheid en problematische schoolcarrières deel uitmaken van het leven van vele jongeren, met het EVC-verhaal aan de slag ging. Deze digitale portfolio is een instrument in de werking van JES, in hun vormingen, in hun activiteiten. Het staat de jongeren vrij om er mee aan de slag te gaan. In deze C-sticks staan zowel LOP als POP centraal. Voor beide 'trajecten' zijn er verschillende stappen en methodieken voorzien.

Meer informatie over C-stick vind je op: <http://www.jes.be> (zoeken op "C-stick") of op deze site: <http://www.pashaconsulting.com/c-stickscongres>

### Competenties van het jeugdwerk. Een Delphi onderzoek

Naar aanleiding van de conclusies van het onderzoek naar de plaats van de kadervorming " animator in het jeugdwerk" in de toekomstige Vlaamse Kwalificatie Structuur startte het Steunpunt Jeugd, opnieuw samen met Cesor, een vervolgonderzoek. De centrale vraag hierbij was: Welke competenties verwerven jongeren die de kadervorming animator, hoofdanimator, instructeur en hoofdinstructeur in het jeugdwerk volgen? Er zijn ongeveer veertig jeugdorganisaties die de hierboven opgesomde kadervormingen organiseren en in 2005 werden 5865 attesten uitgereikt. Dit onderzoek spitst zich dus toe op het benoemen van de verschillende competenties (kennis, vaardigheden en attitudes) die in deze kadervormingen aangeleerd worden. Verder wordt er nagegaan hoe homogeen of generiek deze zijn en of deze competenties als dusdanig door alle landelijke jeugdwerkorganisaties erkend worden als dé (basis)competenties van een animator, hoofdanimator, instructeur en hoofdinstructeur in het jeugdwerk in Vlaanderen. De eerste resultaten werden voorgesteld op een studiedag op 28 februari 2008. Tijdens deze studiedag gaf een panel van mensen uit de opleiding, arbeidsmarkt en onderwijs-wereld ideeën over compatibiliteit en relevantie van deze competenties met hun sector.

Meer informatie over deze studiedag: [http://www.steunpuntjeugd.be/steunpunt/nitrox-studiedagen/Competenties\\_van\\_de\\_jeugdwerker/](http://www.steunpuntjeugd.be/steunpunt/nitrox-studiedagen/Competenties_van_de_jeugdwerker/)

## 2. Wat brengt de toekomst?

### SoCiuS en Steunpunt Jeugd slaan de handen in elkaar en ontwikkelen een portfolio voor het sociaal-cultureel werk

Het steunpunt voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk (SoCiuS) en het Steunpunt Jeugd werken samen aan de ontwikkeling van een portfolio-instrument ter ondersteuning van het (h)erkennen van verworven competenties in het erkende en/of gesubsidieerde sociaal-cultureel volwassenen- en jeugdwerk. Het is een experiment naar de toepasselijkheid, wenselijkheid en mogelijkheden van een portfolio voor het sociaal-culturele werk in Vlaanderen. Deze portfolio wordt in 2008 ontwikkeld en in 2009 uitgetoetst. De voorlopige benaming voor deze portfolio is "Leerboekje" en heeft de bedoeling om leerbewijzen, competentiebewijzen en ervaringsbewijzen te bundelen. Dit project wordt mogelijk gemaakt dankzij de Vlaamse Gemeenschap, in een gezamenlijke financiering door de minister van onderwijs en vorming, en de minister van cultuur, jeugd, sport en media.

Meer informatie over het portfolio-project: <http://www.portfolioproject.be/>

### Jongeren Competentie Centra

De Stad Antwerpen investeert in Jongeren Competentie Centra (JCC) en zal er in de loop van 2008 een derde openen. Deze centra zijn een samenwerking tussen aanbieders van vorming en opleiding (Levanto), jeugdwerk (Kids, JES, Formaat), de Stedelijke Jeugddienst en Onderwijs Administraties. Deze centra hebben expliciet de bedoeling om in de vrije tijd van jongeren hun onderwijs- en tewerkstellingskansen aan te scherpen via het competentiegericht werken. Het methodologische kader is een geheel aan activiteiten en instrumenten, waarbij o.m. Wacker en C-stick model staan, maar ook het Youth Achievements Award Programma van the UK Youth Clubs zorgt voor de rode draad. Momenteel worden er vormingprogramma's ontwikkeld om EVC-medewerkers op te leiden binnen het jeugdwerk en binnen enkele centra deeltijdse vorming.

Meer informatie op <http://www.ukyouth.org/whatwedo/Programmes/YAA/> en [www.steunpuntjeugd.be/docs/nitrox-2006-02-13-bom.ppt](http://www.steunpuntjeugd.be/docs/nitrox-2006-02-13-bom.ppt)

### Decreet Vlaamse Kwalificatie Structuur

In zijn beleidsbrief aan het Vlaamse Parlement kondigt de minister van onderwijs en vorming aan dat hij het EVC-beleid wil versterken en tegen einde 2008 een decreet voor de oprichting van een Vlaamse Kwalificatie Structuur wil voorleggen aan het parlement. Voor meer informatie, zie <http://jisp.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2007-2008/g1404-5.pdf>

## 3. Is EVC een goed idee?

In een recent Thematic Review Rapport door de OESO over de implementatie en erkenning van informeel en niet-formeel leren in Vlaanderen<sup>2</sup> wordt



opgemerkt dat Vlaanderen erg veel nadruk legt op de summatieve functie (zie kader) van EVC en EVK. Tewelkstelling en onderwijs domineren het EVC-debat en -beleid in Vlaanderen, zelfs in die mate dat er van een formatieve benadering nagenoeg geen sprake is. Het huidige EVC-beleid staat dan ook overwegend in functie van het realiseren van de Lissabon-doelstellingen: activeren, overwegend in relatie tot onderwijs en werk! Het is niet voor niets dat de VDAB overweegt om de C-stick op te nemen in hun arsenaal aan opleidingsprojecten voor jongeren. De Sociaal Economische Raad Vlaanderen (SERV) wil via de ervaringsbewijzen in de eerste plaats de knelpuntberoepen minder laten knellen. Op het C-stick-congres werd door de VDAB zelfs gesteld dat het jeugdwerk in Vlaanderen de expliciete opdracht heeft om de tewerkstellingskansen van jongeren te verhogen.

De vraag is of het sociaal-cultureel werk in dit verhaal een plaats heeft, of wil hebben. De benadering van het sociaal-cultureel werk ten aanzien van informeel en niet-formeel leren is begrijpelijkerwijs eerder formatief, en dus gericht op persoonlijke ontwikkeling en persoonlijke groei. Deze onderscheiden benaderingen maken het moeilijk om tot samenwerking en overleg te komen.

Competenties en competentiegerichte werken hebben niet expliciet de bedoeling om jongeren sneller aan een baan te helpen. Dat kan er een beoogd effect van zijn, maar dat is niet het (of ons) uitgangspunt. Het kan niet de bedoeling zijn om de sociaal-culturele sector te instrumentaliseren, alsook kan het niet de bedoeling zijn om van het jeugdwerk een voortraject naar opleiding en werk te maken.

Jeugdwerk kan echter wel gezien worden als een voortraject in het leven van vele duizenden jongeren in Vlaanderen. Aan de slag gaan met EVC, en dus competentiegerichte werken, is mensgericht werken. Het is een reflectie over het individu, sociale contacten en de samenleving op zich. Het is ook bij uitstek het verhaal dat jeugdwerk al jaren verkondigt als hun missie: kinderen en jongeren kansen geven en sterk maken. Als het jeugdwerk deze opdracht serieus neemt, namelijk het emanciperen of empoweren van kinderen en jongeren, dan kunnen ze het verhaal van competentiegerichte werken niet zomaar naast zich neer

leggen. Competentiegerichte en -versterkend werken geeft jongeren inzicht in zichzelf, doet jongeren over zich zelf nadenken en heeft expliciet de bedoeling om de eigen leefwereld te verkennen en te verbreden. Dit is bij uitstek de formatieve zijde van de EVC-medaille.

Mijn inziens heeft het sociaal-cultureel werk voor jongeren en volwassenen dus heel wat te winnen met het EVC-verhaal. Jeugdwerk vertrekt, vaak in tegenstelling tot onderwijs en tewerkstelling, vanuit een positieve kijk op jongeren en vanuit vrijwillige basis. Deze meerwaarde is essentieel, ook in relatie tot het EVC-verhaal. De formatieve functie van EVC is gericht op het bevorderen van eigenwaarde, het idee dat iedereen leert, constant en overal. Competentiegerichte werken is dan ook een manier waarmee het jeugdwerk zelf aan de slag kan om effectief mee vorm te geven aan het sociale, culturele en ook economische kapitaal van jonge individuen.

Een van de effecten van het werken met EVC is ook dat we het sociaal-cultureel werk kunnen kwalificeren en op deze manier vergelijkbaar maken met andere sectoren. Het onderzoek van het Steunpunt Jeugd en Cesor naar de relatie tussen de Vlaamse Kwalificatie Structuur en de kadervorming animator in het jeugdwerk toont overduidelijk aan dat deze vergelijking op een objectieve wijze haalbaar is. Als één van de effecten dan is dat we dankzij deze vergelijkbaarheid jongeren ook vlotter toegang kunnen bieden tot bepaalde onderwijsprogramma's of jobs, dan is dat niet alleen mooi meegenomen, maar dan is het civiel effect van jeugdwerk ook overduidelijk aangetoond. Maar zolang het EVC-beleid in Vlaanderen gedomineerd blijft door de logica van onderwijs en arbeidsmarkt zal samenwerking erg moeilijk zijn.

**Jan BAL**

Duinstraat 147  
2060 Antwerpen

#### NOTEN

<sup>1</sup> Dit congres is te herbekijken en herbeluisteren <http://www.rolo-youthwork.be/>.

<sup>2</sup> Feutrie, Michel (rapporteur); Sirelius, Eeva-Inkeri en Werquin, Patrick (2008). Recognition of non-formal and informal learning. Thematic review Belgium - Flanders country note. OESO.





## Arbeid en tewerkstelling

**Arbeidsmarkt: toenemende krapte** - Om de krapte op de arbeidsmarkt te meten ontwikkelde de VDAB een spanningsindicator. Door vergelijking van het aantal openstaande vacatures met het aantal niet-werkende werkzoekenden becijfert deze indicator de spanning tussen vraag en aanbod op de arbeidsmarkt. <http://vdab.be/trends/ontcijfert/>

**Arbeidsmarkt: verschuivingen** - In vergelijking met 2003 zijn er in 2007 heel wat verschuivingen in de sectoren vast te stellen. Deze gaan in het voordeel van de tewerkstelling van bedienden en van gezondheidswerkers en ten nadele van de tewerkstelling in de secundaire sector. [www.steunpuntwse.be/view/nl/16939](http://www.steunpuntwse.be/view/nl/16939) Wil je graag meer weten [www.aps.vlaanderen.be/statistiek/nieuws/arbeidsmarkt/2008-05-sectoriaal.htm](http://www.aps.vlaanderen.be/statistiek/nieuws/arbeidsmarkt/2008-05-sectoriaal.htm)

**Competentiemanagement = meer kans een goede werkplek te vinden** - De SERV heeft een onderzoek uitgevoerd in 101 bedrijven rond competentie management en 54 projecten bekroond. Het verslag is te raadplegen en te downloaden. [www.serv.be/goedevoorbeelden](http://www.serv.be/goedevoorbeelden)

**Vlaams Agentschap Ondernemen (VLAO)** - Het aanspreekpunt van de Vlaamse overheid voor ondernemers. Voor wie jong is en droomt om een eigen zaak te beginnen maar twijfelt omdat er zoveel vraagtekens op een antwoord wachten. VLAO kan helpen. [www.vlao.be](http://www.vlao.be)

## Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

**Gelijkheid van vrouwen en mannen** - Een praktische gids voor lokale besturen werd samengesteld door het Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding (Centrum) en het Instituut voor de gelijkheid van vrouwen en mannen. [www.diversiteit.be](http://www.diversiteit.be) of [www.igvm.fgov.be](http://www.igvm.fgov.be)

**Info van, over en voor holebi's** - hulp en advies voor drie doelgroepen: leerlingen/studenten, leerkrachten en holebi-leerkrachten. [www.holebifederatie.be/advies/onderwijs.php](http://www.holebifederatie.be/advies/onderwijs.php)

**PGB?** - Het is een manier van financieren waarbij de subsidies naar de persoon met een handicap zelf gaan in plaats van naar de voorzieningen. De subsidie wordt per persoon bepaald afhankelijk van de individuele behoefte aan ondersteuning. Download het PGB infopakket [www.gripvzw.be/news/newsarticle.asp?id=235](http://www.gripvzw.be/news/newsarticle.asp?id=235)

"Weet je, de moslims hebben ergens wel gelijk, maar ze overdrijven" - Lees het interview met Bhikhu Parekh, politieke filosofie aan de universiteit van Westminster, over multiculturalisme naar aanleiding van zijn boek "Rethinking Multiculturalism" [www.site.kifkif.be/kifkif/nieuws.php?nws\\_id=1720&open\\_menu\\_id=40](http://www.site.kifkif.be/kifkif/nieuws.php?nws_id=1720&open_menu_id=40)

## Juridisch: jongerenrechten en plichten, jeugdhulp

**Jeugdvakantie** - een jongere heeft recht op jeugdvakantiedagen, vergoed door de RVA met jeugdvakantie-uitkeringen, voor het va-

kantiedienstjaar waarin hij niet volledig was tewerkgesteld. Over dit onderwerp is er ruime informatie te vinden op de website van de federale overheid in de rubriek 'verloven' [www.werk.belgie.be](http://www.werk.belgie.be)

**Kinderen en acties tegen mensenhandel** - In het Jaarverslag Mensenhandel 2007 van het Centrum voor Gelijkheid van Kansen en voor racismebestrijding over 'Mensenhandel en -smokkel' wordt speciale aandacht besteed aan de rechten van (minderjarige) kinderen en de plicht hen te beschermen bij acties tegen mensenhandel (hfdst 5) [www.diversiteit.be](http://www.diversiteit.be)

**Leerplicht: Evaluatie 2006-2007** - 'Wie is er niet als de schoolbel rinkelt?' Je leest in dit rapport over de controle op de inschrijving, op de opvolging van de in- en uitschrijvingen (vooral in het secundair onderwijs) en op de opvolging van de problematische afwezigheden (voer voor de CLB's en de LOP's) [www.agodi.be/pdf/leerplicht/AgODi\\_Rapport\\_Leerplicht\\_Schoolbel\\_rinkelt.pdf](http://www.agodi.be/pdf/leerplicht/AgODi_Rapport_Leerplicht_Schoolbel_rinkelt.pdf)

**Rookverbod in scholen en CLB's: veelgestelde vragen** - Vanaf 1 september 2008 geldt in alle Vlaamse scholen een totaal rookverbod voor leerlingen, leraren en ouders. Hoe strikt is deze maatregel? [www.vlaanderen.be/nieuws](http://www.vlaanderen.be/nieuws)

**Studentenarbeid** - De Federale Overheidsdienst Werkgelegenheid stelt deze brochure ter beschikking van studenten. Met deze gids wil ze de eerste kennismaking van studenten met de arbeidsmarkt zo positief mogelijk laten verlopen. Te downloaden [www.pienternet.be/werk/comments/nieuws\\_brochure\\_wegwijs\\_in\\_de\\_studentsenarbeid/](http://www.pienternet.be/werk/comments/nieuws_brochure_wegwijs_in_de_studentsenarbeid/)

**'Wetgeving studentenarbeid te onduidelijk'** - De huidige regelgeving voor studentenarbeid is bijzonder onduidelijk voor werkgevers én voor studenten, zo stelt UNIZO. Dat leidt tot vergissingen met belangrijke financiële gevolgen. UNIZO pleit er daarom voor studenten vrijer te laten kiezen wanneer ze werken, en wordt daarin nu ook bijgetreden door ABVV-jongeren. [www.unizo.be](http://www.unizo.be)

## Jongerenwerking en Jeugdhulp

**Hostingpakket voor het jeugdwerk** - Jeugdwerknet vzw (Jnet) bevindt zich op het knooppunt tussen ICT en jeugdwerk. Het biedt zowel aan het lokale als aan het landelijke jeugdwerk hosting aan.. Je kan er dus gratis ondersteuning krijgen bij de bouw van een website en hulp bij het online plaatsen. <http://vzw.jeugdwerknet.be/hosting>

**Jeugdhulpwijzer: modulering als zoekmachine** - Deze website maakt het voor elke hulpverlener of verwijzer mogelijk om heel eenvoudig zoekopdrachten uit te voeren in de databank. Je zoekt bij voorbeeld hulp in deze regio, voor deze problematiek, voor deze leeftijdsgroep... [www.jeugdhulpwijzer.be](http://www.jeugdhulpwijzer.be)

**Leidraad voor toegankelijke evenementen** - Nu de zomer voor de deur staat en heel wat buitenactiviteiten georganiseerd worden, garandeert het project "INTRO" al enkele jaren de toegankelijkheid en bijkomende assistentie. Sedert enkele weken kan je terecht op dit nieuwe adres: [www.intro-events.be](http://www.intro-events.be)

**Loslopend wild** - De vakantie is in aantocht en dan worden er heel wat initiatieven voor jongeren genomen. Een hele verantwoordelijkheid voor de initiatiefnemers. In een dubbele publicatie van



Steunpunt Jeugd vind je de nodige info. [www.steunpuntjeugd.be/themas/loslopend\\_wild/Bestelinfol](http://www.steunpuntjeugd.be/themas/loslopend_wild/Bestelinfol)

## Onderwijs, vorming en opleiding

**Arbeidsmarktrapport Onderwijs** - De Standaard berichtte over het Arbeidsmarktrapport Onderwijs. Het Minderhedenforum vindt het gebrek aan informatie over de tewerkstelling van allochtone leerkrachten een gemiste kans. De VDAB-cijfers over het tekort aan islamleerkrachten geven maar een deel van het verhaal. Het gaat erom meer allochtone leerkrachten voor de klas te krijgen voor alle vakken. [www.minderhedenforum.be](http://www.minderhedenforum.be)

**Brede School: samenwerking en netwerkvorming in praktijk** - In voorbereiding op haar tweede studiedag van 18 mei 2008 heeft Steunpunt GOK een fiche opgesteld 'Samenwerking en netwerkvorming in een brede school'. Je kan hier ook nadien de presentaties en verslagen raadplegen. [www.vlaanderen.be/bredeschool](http://www.vlaanderen.be/bredeschool)

**Breed Evalueren in het bso** - Succesvol de schoolloopbaan afsluiten betekent dat leerlingen de kans hebben gehad dat belangrijk pakket aan competenties te ontplooiën. Beschikken over de nodige competenties houdt veel meer in dan een minimale schoolse kennis verworven hebben. In een visietekst over dit onderwerp neem je meer hierover. Probeer ook het observatie-instrument tso-bso even uit waarmee je kan ontdekken in welke mate leerlingen over sleutelcompetenties beschikken. [www.steunpuntgok.be/secundair\\_onderwijs/materiaal/observatie\\_en\\_evaluatie/visietekst.aspx](http://www.steunpuntgok.be/secundair_onderwijs/materiaal/observatie_en_evaluatie/visietekst.aspx)

**Eureka-Infotheek** - Ben je als ouder of leerkracht op zoek naar bruikbare informatie over leerstoornissen? Die vind je hier! [www.letop.be/](http://www.letop.be/)

**eXe-leren** - Programma's om interactief lesmateriaal op pc aan te maken vind je veelvuldig op internet. Maar als je echt op zoek gaat naar een "totaalprogramma", waarin je opdrachten kunt opnemen, maar ook afbeeldingen, videoclips en webpagina's, een leesactiviteit, een flashanimatie, tekst, een toetsgedeelte... dan vind je dit bij eXe! [www.exeleren.net](http://www.exeleren.net) of [www.toll-net.be/](http://www.toll-net.be/)

**Inspraakdag voor leerlingen 2008** - De workshops werden rond verschillende thema's gehouden: feedback, geweld en pesten, herwaardering tso/bso, kennis en vaardigheden, kunst en cultuur op school, kwaliteitsvol onderwijs, leerzorg, nieuwe werkvormen en ten slotte welbevinden. Wat de leerlingen erover denken kan je nalzen. [www.vsknet.be/](http://www.vsknet.be/)

**Leerwerktrajecten, drie praktijkvoorbeelden** om laaggeschoolde werkzoekenden meer kansen te geven op de arbeidsmarkt. Het Vlaams Minderhedencentrum onderzocht de ervaringen bij Elmer vzw, Buurtsport Brussel en Joco, een project in Antwerpen. Download het rapport 'Leren en werken combineren' [www.vmc.be](http://www.vmc.be)

**Onderwijsvakmiansroute** - Maar liefst 44,2% van de kmo's met openstaande vacatures in Vlaanderen heeft problemen om technisch geschoold personeel te vinden. Om die verontrustende situatie een halt toe te roepen organiseerde UNIZO op 23 april 2008 voor het eerst de 'Onderwijsvakmiansroute'. [www.ondernemende-school.be/](http://www.ondernemende-school.be/)

**Pisa-rapport 'Wat er echt scheef zit'** - Welzijnszorg vzw reageert op het artikel in De Standaard van 21 mei ll. De Pisa-resultaten zijn met een korreltje zout te nemen. Niet voor alle jongeren is ons onderwijs al even uitstekend. [www.welzijnszorg.be/](http://www.welzijnszorg.be/)

**Voltijdse dagopleidingen** - Info voor 18-plussers die verder (of opnieuw) willen studeren en geen Hogeschool of universiteit verkiezen maar richtingen met meer praktijk en minder theorie. [www.syntra.be](http://www.syntra.be)

## Organisaties

**OVSG/VVSG-standpunt i.v.m. het lokaal flankerend onderwijsbeleid** - Kansengelijkheid in het onderwijs vraagt meer en meer om een geïntegreerd lokaal beleid. Naast de rol van actor wordt de gemeente in het kader van kansengelijkheid in het onderwijs steeds

meer een regisseur op het vlak van een flankerend lokaal onderwijsbeleid. Wat kan dit laatste zoal inhouden? [www.ovsg.be/content/Standpunten/Standpuntbepaling\\_Flankeerend\\_Onderwijsbeleid.pdf](http://www.ovsg.be/content/Standpunten/Standpuntbepaling_Flankeerend_Onderwijsbeleid.pdf)

**Vlaams Centrum Schuldbemiddeling, jaarverslag 2007 en jaarprogramma 2008** - Het jaarverslag geeft een idee van de activiteiten van de erkende schuldbemiddelaars en in het jaarprogramma verneem je de prioriteiten voor dit werkjaar waaronder het uitbouwen van een preventiegericht op jongeren. [www.centrumsschuldbemiddeling.be](http://www.centrumsschuldbemiddeling.be)

**Vlor-advies over decreet werkingsbudgetten basis- en secundair onderwijs** - De Vlaamse Onderwijsraad staat in het algemeen positief tegenover het voorontwerp van decreet waarmee de onderwijsminister de werking van het leerplichtonderwijs op een nieuwe manier wil financieren. [www.vlor.be/sub\\_Advies.asp?cat=Advies](http://www.vlor.be/sub_Advies.asp?cat=Advies)

## Overheid: EU

**Hallo, hier Brussel!** - In het nieuwe nummer van EWI-Review (23.05.2008) kan je lezen hoe Europa en haar instellingen werkt en wat Europa voor Vlaanderen betekent o.a. voor ons onderzoeks- en innovatiebeleid. Vooral: 'Alle programma's leiden naar Lissabon' i.v.m. Europese kennismaatschappij is interessant om te lezen. [www.ewi-vlaanderen.be](http://www.ewi-vlaanderen.be)

**Het Verdrag van Lissabon** - Kort en duidelijk samengevat. [www.ryckeveld.be](http://www.ryckeveld.be)

### Overheid: België

Nieuw portaal [belgium.be](http://belgium.be) - voor informatie over en van de nationale overheid in de drie landstalen en de aanrukkende nieuwe Belgische lingua franca. Je krijgt er - naargelang het onderwerp - de regelgevingen voor de respectievelijke gewesten/gemeenschappen netjes onder mekaar. Leer de verscheidenheid van je land herontdekken. [www.belgium.be](http://www.belgium.be)

**Federaal regeerakkoord vermeldt charter met middenveld** - Een hoofdpunt in het memorandum van de Verenigde Verenigingen naar aanleiding van de federale verkiezingen was het sluiten van een charter tussen het middenveld en de federale overheid. Het was lang wachten, maar de regering erkent nu de rol van het verenigingsleven in de dienstverlening aan de burger. [www.deverenigdeverenigingen.be](http://www.deverenigdeverenigingen.be)

## Overheid: Vlaamse Gemeenschap

**Nieuw portaal [vlaanderen.be](http://vlaanderen.be)** - de vernieuwde website van de Vlaamse regering voor de burger. De site biedt zelfs een onlinesessie webbegeleiding aan. Het is een websessie tussen jou en een voorlichter. Tijdens de onlinesessie worden beide browsers gesynchroniseerd waarbij de voorlichter een bepaalde pagina naar u kan versturen of uw pagina op zijn scherm zichtbaar maken. Tijdens deze onlinesessie kan je op hetzelfde moment met de voorlichter bellen en een onlinegesprek voeren. [www.vlaanderen.be](http://www.vlaanderen.be)

**Nieuw portaal van het Documentatiecentrum Vlaamse Rand** - Het is de bedoeling om op deze nieuwe website naar analogie met [www.briobrusseel.be](http://www.briobrusseel.be) zoveel mogelijk wetenschappelijke en andere relevante informatie over de 19 Vlaamse randgemeenten bijeen te brengen. [www.docu.vlaamserand.be](http://www.docu.vlaamserand.be)

**Interactieve landkaart om het gebruik van de elektronische identiteitskaart (eID) te stimuleren** - De toepassingen waarover jouw eID beschikt, zijn nog te weinig bekend. Deze landkaart beperkt zich niet tot overheidstoepassingen, maar ook allerlei organisaties met eID-toepassingen worden opgenomen. <http://eid.belgium.be>

## Regelgeving

Te raadplegen op <http://212.123.19.141> en voor onderwijsitems op [www.ond.vlaanderen.be/edulex/](http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/)



## Studie- en beroepskeuze

- 01/02/2008 - Besluit van de Vlaamse Regering tot bepaling van de beroepen waarvoor een **titel van beroepsbekwaamheid** kan worden uitgereikt (BS: 14/03/2008) datum van de aanpassing: 17/03/2008
- 01/02/2008 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende goedkeuring van aanvullend geselecteerde **tijdelijke projecten rond studie- en beroepskeuze en rond werkplekklere** (BS: 14/03/2008) datum van de aanpassing: 17/03/2008
- 05/05/2008 - Ministerieel besluit houdende de erkenning als beoordelingsinstantie in het kader van de herkennings- en beoordelingsprocedure tot het verkrijgen van een titel van beroepsbekwaamheid (BS:20/05/2008)

## Onderwijs en vorming

- 22/02/2008 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de **uitbreiding van de onderwijsbevoegdheid van centra voor volwassenenonderwijs** en de oprichting van vestigingsplaatsen en tot aanpassing van de bijlage I van het decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs (BS: 09/04/2008) datum van de aanpassing: 09/04/2008
- 17/03/2008 - Ministerieel besluit tot wijziging van het ministerieel besluit van 17 januari 2006 houdende benoeming van de raden van de **Vlaamse Onderwijsraad**. (BS: 27/03/2008)
- 18/04/2008 - Besluit van de Vlaamse Regering tot regeling van de procedure voor de toekenning van subsidies aan projecten in het kader van **het flankerend onderwijsbeleid** op lokaal niveau (BS: 05/06/2008) datum van de aanpassing: 05/06/2008
- 07/05/2008 - Ministerieel besluit tot uitvoering van het besluit van de Vlaamse Regering van 4 april 2003 ter ondersteuning van **brugprojecten tussen economie en onderwijs**. (BS:26/05/2008)
- Omzendbrief BaO/2001/13 - **Extra-muros-activiteiten** (21/11/2001) datum van de aanpassing: 22/05/2008
- Omzendbrief NO/2008/03 - **Doventolken** in het voltijds gewoon secundair en hoger onderwijs (27/05/2008) datum van de aanpassing: 27/05/2008
- Omzendbrief NO/2006/02 - Afwijkingslestijden, -lesuren en -uren en bijkomende lestijden en uren of extra lesuren en uren voor **leerlingen met een autismespectrumstoornis** in het kader van het geïntegreerd onderwijs begeleid door het buitengewoon onderwijs (15/06/2006) datum van de aanpassing: 17/04/2008
- Omzendbrief VWO/2008/01 - **Speciale onderwijsleermiddelen in het volwassenenonderwijs** - Schooljaar 2008 - 2009 (04/06/2008) datum van de aanpassing: 04/06/2008
- Omzendbrief SO 64 - **Structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs** (25/06/1999) datum van de aanpassing: 26/05/2008

## Welzijn

- 07/03/2008 - Decreet houdende instemming met **het samenwerkingsakkoord tussen de Franse Gemeenschap, de Vlaamse Gemeenschap en de Gemeenschappelijke Gemeenschapscommissie inzake hulpverlening aan jongeren, gesloten te Brussel op 11 mei 2007** (BS:28/03/2008)
- 07/03/2008 - Decreet inzake **bijzondere jeugdbijstand** (BS:15/04/2008)
- 06/03/2008 - Ministerieel besluit houdende **benoeming van de voorzitter en de leden** onafhankelijke deskundigen van de algemene raad van de Raad voor Cultuur, Jeugd, Sport en Media. (BS:08/04/2008)
- 13/03/2008 - Ministerieel besluit houdende de **benoeming van de leden** van de sectorraad Media van de Raad voor Cultuur, Jeugd, Sport en Media (BS:07/04/2008)
- 14/03/2008 - Ministerieel besluit houdende de **benoeming van de leden** van de sectorraden voor Kunsten en Erfgoed, voor Sociaal-cultureel Werk voor Jeugd en Volwassenen en voor Sport van de Raad voor Cultuur, Jeugd, Sport en Media (BS: 10/04/2008)
- 17/03/2008 - Ministerieel besluit tot bepaling van de financiële bijdrage van de gezinnen voor **de opvang van kinderen in kinderdagverblijven en diensten voor onthaalouders**. (BS: 08/04/2008)
- 31/03/2008 - **Ministerieel besluit tot vaststelling van het model van attest van aanmelding, attest van vrijstelling, attest van inburgering, attest van EVC, de modellen van inburgeringscontract en de modellen van bijlage bij het inburgeringscontract in het kader van het inburgeringsbeleid** (BS:17/04/2008)

- 18/04/2008 - Ministerieel besluit houdende de toekenning van een subsidie aan de vijf Vlaamse provincies en aan de Vlaamse Gemeenschapscommissie voor de organisatie van externe ondersteuning voor complexe cliëntdossiers in de zes regio's **Integrale Jeugdhulp**. (BS:15/05/2008)
- 25/04/2008 - **Ministerieel besluit tot wijziging van het ministerieel besluit van 9 juli 2001 houdende de voorwaarden voor het organiseren van en de bepalingen over de toestemming voor en de subsidiëring van buitenschoolse opvang in aparte lokalen in kinderdagverblijven** (BS:15/05/2008)
- 25/04/2008 - Ministerieel besluit tot wijziging van het ministerieel besluit van 13 juli 2007 tot bepaling van de **kwalificatiebewijzen voor begeleiders en leidinggevendenden in initiatieven voor buitenschoolse opvang**. (BS:15/05/2008)

## Welzijn en Sociaal-cultureel werk

**Armoedebaarometer** - Op 15 april II. is de eerste armoedebaarometer gepresenteerd. Zes barometers laten zien of het beleid toereikend is om doelen voor gezondheid, inkomen, arbeid, wonen, onderwijs en samenleven te halen tegen 2017. De Armoedebaarometer staat nu op nul (ijkingspunt 2008) en wordt vanaf nu regelmatig geactualiseerd. [www.decenniumdoelen.be](http://www.decenniumdoelen.be)

**Dienstencheques** - Op dinsdag 27 mei II. organiseerde het Steunpunt tot bestrijding van armoede bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting een seminarie rond de vraag of het systeem van dienstencheques nu een springplank, dan wel een valstrik is voor mensen in armoede en bestaansonzekerheid. [www.armoede.be](http://www.armoede.be)

**Lokaal sociaal beleid leeft op lokaal niveau**. - Dit is het besluit dat kan getrokken worden als je de 275 ingezonden beleidsplannen leest. [www.wvc.vlaanderen.be/lokaalsociaalbeleid/](http://www.wvc.vlaanderen.be/lokaalsociaalbeleid/)

**Portfolioproject** - Met dit project slaan SoCiuS en het Steunpunt Jeugd de handen in elkaar om een portfolio-instrument te ontwikkelen en te introduceren ter ondersteuning van het (h)erkennen van verworven competenties in het erkende en/of gesubsidieerde sociaal-cultureel volwassenen- en jeugdwerk. <http://jedi.socius.be/blogs/portfolio/portfolioproject>

**Zomerscholen** - Hierdoor kunnen anderstalige kinderen en jongeren, onder deskundige begeleiding en op een speelse manier, hun kennis van het Nederlands verhogen. <http://binnenland.vlaanderen.be/inburgering>

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





## AGENDA EN DOCUMENTATIE

### Open Forumdag

Op **11 oktober 2008** zullen de etnisch-culturele minderheden voor de vierde keer de balans opmaken van hun positie in de samenleving op de Open Forumdag. Dit jaar richten ze hun blik op de toekomst. In oktober zijn de regionale verkiezingen van 2009 bovendien niet veraf meer. De Open Forumdag is dan ook een uitgelezen kans om ideeën, voorstellen en aanbevelingen op tafel te gooien en hierover in discussie te treden.

Locatie voor dit evenement is Antwerp Expo, Jan Van Rijswijcklaan 191, 2020 Antwerpen. Inschrijven voor de workshops kan vanaf half juni via een digitaal formulier op [www.minderhedenforum.be/openforumdag](http://www.minderhedenforum.be/openforumdag).

### Studiedag: De lat hoog... voor iedereen!

Bij de start van de derde GOK-cyclus organiseert het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen in Leuven de conferentie 'De lat hoog... voor iedereen!'

De lat voor iedereen hoog leggen, en kansen bieden aan elke leerling om tot maximale ontplooiing te komen, ongeacht zijn of haar herkomst of geslacht, behoort tot een van de grootste uitdagingen van ons onderwijs.

In een reeks bijdragen worden uiteenlopende aspecten van gelijke onderwijskansen uitgediept met experten en ervaringsdeskundigen terzake. De conferentie richt zich in de eerste plaats tot: beleidsmakers, inspectie, pedagogisch begeleiders, CLB-medewerkers, lerarenopleiders, LOP-verantwoordelijken, maar ook naar directies, GOK-leerkrachten en zorgcoördinatoren van basis- en secundair onderwijs.

De conferentie vindt plaats op donderdag **18 september 2008**, van 9.00 tot 16.30 u. Voor meer info: [www.steunpuntgok.be](http://www.steunpuntgok.be).

### Studiedag: Leren uit GOK

Hoe organiseren én ervaren leerkrachten het lesgeven aan heterogene en kansarme klasgroepen? Hoe reageren kansarme, allochtone leerlingen op het onderwijs dat hun verstrekt wordt? Op vraag van het departement Onderwijs zette het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen rond deze kwesties in januari 2006 een diepte-onderzoek op 500 leerlingen, een 30-tal leerkrachten en de directies van 8 basisscholen met een groot aantal doelgroepopleerlingen verleenden hun medewerking.

F. Laevers en K. Van den Branden (K.U.Leuven) en P. Van Avermaet (UGent) namen het promotorschap van het onderzoek op zich. Tijdens deze conferentie stellen ze u graag de eerste resultaten van hun exploratief onderzoek voor.

De conferentie vindt plaats op **25 november 2008**, van 9 tot 13 u. Voor meer info: [www.steunpuntgok.be](http://www.steunpuntgok.be).

### Studienamiddag: klassen met zorgen

In het kader van het SiBO-onderzoek van het Steunpunt Studie en Schoolloopbanen en het Projectmatig Wetenschappelijk Onderzoek aan de KHMechelen en HUBrussel (EHSAL) werden in het voorjaar 2007, door een 60-tal onderwijsdeskundigen en een 200-tal studenten van de lerarenopleidingen lager onderwijs, geduren-

de 2 volle dagen, de lessen geobserveerd in 4de leerjaren van de Vlaamse basisscholen. De bedoeling van deze observaties is op zoek te gaan naar kenmerken van goed onderwijs. Tevens werden klasleerkrachten bevraagd naar de aandacht die besteed wordt aan 'zorg': welke maatregelen worden genomen op klasniveau, op schoolniveau en buiten de school?

Op een studiedag op woensdag **8 oktober 2008** stellen de onderzoekers de bevindingen van dit onderzoek voor, met bijzondere aandacht voor klassen met een grote zorgvraag.

Voor meer info: [www.steunpuntloopbanen.be](http://www.steunpuntloopbanen.be)

### Bachelor-na-Bachelor Buitengewoon Onderwijs

De Bachelor-na-Bachelor Buitengewoon Onderwijs richt zich tot allen die professioneel begaan zijn met de opvoeding en vorming van leerlingen, en de ondersteuning van ouders en begeleiders. Concreet richt de opleiding zich tot:

begeleiders (leraren, opvoeders, therapeuten, enz.) die dagelijks de zorg hebben over het welbevinden, de betrokkenheid en de competentie van 'hun' kinderen, ondersteuners als zorgcoördinatoren, GOK-leerkrachten, BLIO's, taakleerkrachten, en alle zorgverstrekkers in het (buitengewoon) onderwijs.

De studieomvang bedraagt 60 studiepunten, verdeeld over 6 opleidingsonderdelen. De opleiding loopt over 2 academiejaren en wordt ingericht op woensdagnamiddag en zaterdagvoormiddag. De sessies gaan door in het Departement Lerarenopleiding, K.L. Ledeganckstraat 8, 9000 Gent. Het inschrijvingsgeld bedraagt € 295 per academiejaar (inclusief examengeld). Opleidingscheques worden aanvaard.

Voor meer info: [lera.hogent.be](http://lera.hogent.be).

### Wie werkt rond onderwijs mag zijn vinger opsteken!

### Oproep aan alle zelforganisaties werkzaam rond of met interesse in onderwijs

Het Minderhedenforum werkt momenteel aan een publicatie waarin onderwijs-projecten van zelforganisaties worden voorgesteld. We willen hierdoor de diverse activiteiten die etnisch-culturele minderheden in Vlaanderen en Brussel organiseren rond onderwijs in kaart brengen. Het Minderhedenforum hoopt dat de praktijk-voorbeelden, expertises en ervaringen inspirerend zullen werken. Onder het motto 'samen staan we sterk' kan dit misschien leiden tot samenwerkingsverbanden tussen verenigingen.

U kan hen contacteren indien u werkt rond één van de volgende thema's, of rond een ander dat er bij aansluit: huistaakbegeleiding, studiecoaching en -ondersteuning, moeder- en vadergroepen, ouderparticipatie, betrokkenheid van ouders bij het schoolgebeuren, kleuterparticipatie, taalstimulering (zowel initiatie in eigen taal (moedertaal) en cultuur, als lessen Nederlands), instroom, doorstroom en uitstroom (zowel van lager naar secundair als van secundair naar hoger),...

Bent u op dit domein actief, geef dan een seintje aan [karolien@minderhedenforum.be](mailto:karolien@minderhedenforum.be).



## Oost-Vlaanderen start Provinciaal Steunpunt Opvoedingsondersteuning

Vanuit de idee dat opvoeden een gedeelde verantwoordelijkheid is tussen verschillende actoren, kunnen ouders terugvallen op tal van diensten en instellingen om de zorg voor hun kinderen mee op te nemen. Ook het provinciebestuur van Oost-Vlaanderen wil in deze materie zijn verantwoordelijkheden opnemen en bouwt een Provinciaal Steunpunt Opvoedingsondersteuning uit.

Het Provinciaal Steunpunt Opvoedingsondersteuning zal lokale en regionale diensten, organisaties en netwerken die met opvoedingsverantwoordelijken werken en die opvoedingsondersteuning als doelstelling formuleren, begeleiden en ondersteunen. Het Steunpunt zal in die zin geen rechtstreekse dienstverlening aan gezinnen leveren, maar werkt op de tweede lijn. Daarnaast zal het Steunpunt beleidsevoluties en nieuwe wetenschappelijke inzichten op de voet volgen en deze communiceren naar de basis. Het steunpunt zal ook nieuwe noden, behoeften en ontwikkelingen op het terrein signaleren aan het Vlaamse beleidsniveau.

Voor alle info kan u terecht bij het Provinciaal Steunpunt Opvoedingsondersteuning

W. Wilsonplein 2, 9000 Gent, tel.: 09/267 75 57 of via een mail naar [opvoedingsondersteuning@oost-vlaanderen.be](mailto:opvoedingsondersteuning@oost-vlaanderen.be).

## Brochure: 'Invest in the future'

Een diploma is in deze samenleving een must en de perfecte voorbereiding op de inschakeling op de arbeidsmarkt. Veel te weinig allochtone jongeren stromen door naar het hoger onderwijs. Achter deze droevige vaststelling gaan tal van factoren schuil. Met de brochure 'Invest in your future' wil het Steunpunt Allochtone Meisjes en Vrouwen allochtone jongeren informeren en sensibiliseren omtrent hun keuzemogelijkheden na het zesde middelbaar. In de brochure vertellen een aantal jongeren over hun keuze: Nassim is nog bezig met studeren, Amal combineert werk, studies en een druk huwelijksleven, Yasemin vroeg én kreeg een studentlening. En Sara? Die stopte met studeren en kwam via deeltijds onderwijs op haar pootjes terecht. Bestel gratis deze brochure bij het Steunpunt Allochtone Meisjes & Vrouwen, Koningsstraat 136, 1000 Brussel. Tel. 02 209 34 69 - Fax 02 209 34 65 - e-mail: [gerit.hensckens@samv.be](mailto:gerit.hensckens@samv.be).

## Verslag: 'Strijd tegen armoede: Evoluties en perspectieven. Een bijdrage aan politiek debat en politieke actie'

Enkele maanden geleden heeft het Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting zijn verslag gepubliceerd: "Strijd tegen armoede: Evoluties en perspectieven. Een bijdrage aan politiek debat en politieke actie". Het verslag bestaat uit twee delen. Het eerste gedeelte geeft het debat weer dat het verslag 'Armoede uitbannen' (2005) op verschillende beleidsniveaus uitlokte. Geïnspireerd op de reacties van beleidsvoerders, kabinetten en administraties schetst het rapport de wetgevende evoluties of beleidsinitiatieven.

Het tweede gedeelte bevat het resultaat van overleg over vier thema's: het recht op effectieve toegang tot energie en de dienstencheques als wijze van socioprofessionele inschakeling. Opvallend hierbij is dat bij de analyse van de problemen en het formuleren van beleidsaanbevelingen vertrokken wordt vanuit de ervaringen van deelnemers die op persoonlijk of beroepsmatig vlak te maken hebben met armoede.

Het verslag is beschikbaar op de website [www.armoedebestrijding.be](http://www.armoedebestrijding.be).

## [www.diversiteitsbeleid.be](http://www.diversiteitsbeleid.be)

Onze samenleving getuigt als maar meer van diversiteit. Dit maakt de Vlaamse samenleving boeiend, maar stelt vaak ook de sociale samenhang op de proef.

De Vlaamse overheid ziet het diversiteitsbeleid als een hefboom om tot een samenleving te komen met voldoende sociale samenhang. Zij engageert zich daarom te werken aan een Vlaanderen

waarin alle mensen kunnen samenleven in diversiteit, ongeacht hun achtergrond, op grond van gelijkwaardigheid en een actief, gedeeld burgerschap. Dat wil zeggen dat elke Vlaming kansen moet krijgen om zich te ontplooiën in een samenleving die gestoeld is op gemeenschappelijke waarden en normen.

Op de website [www.diversiteitsbeleid.be](http://www.diversiteitsbeleid.be) vindt u informatie over het Vlaamse diversiteitsbeleid, voor wie het bedoeld is en wat de rol van de diversiteitssector inhoudt.

## BOEKEN

### De architectuur van de welvaartsstaat opnieuw bekeken DELEECK, H.

Leuven, Acco, 2008, 552 p., 39,50 euro.

De actieve welvaartsstaat is een laat antwoord op twintig jaar crisis van en kritiek op de welvaartsstaat, die zich slechts moeizaam aanpast aan diepgaande veranderingen in de samenleving. Maar toch blijft de welvaartsstaat onverminderd voortdraaien. In het perspectief van behoud en verandering behandelt de auteur volgende onderwerpen: de kenmerken van de welvaartsstaat en de 'actieve' versie, de werking van de socialemarkteconomie, de veroudering van de bevolking en de toekomst van de pensioenen, de werkloosheid en het Rijnlandmodel, de blijkbaar onomkeerbare groei van de sociale uitgaven, de belangrijkste sectoren van het sociaal en het welzijnsbeleid (o.a. onderwijs, sociale huisvesting, gehandicaptenzorg), inkomensverdeling en armoede, en als toemaat de ontwikkeling van het socialezekerheidsbeleid van 1944 tot 2000.

Dit boek verschaft een realistisch inzicht in de beginselen, de werking en de problemen van onze welvaartsstaat. Deze derde, geactualiseerde uitgave herneemt het originele manuscript van Herman Deleeck, met in bijlage de meest recente gegevens en in voetnoot de laatste ontwikkelingen. Deze herziene en geactualiseerde uitgave kwam tot stand onder leiding van Bea Cantillon.

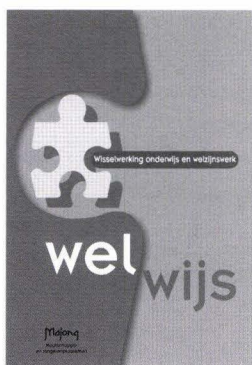
### Jongeren en Gaming. Over de effecten van games, nieuwe sociale netwerken en educatieve kansen

DE PAUW, E., PLEYSIER, S., VAN LOOY, J., SOETAERT, R.  
Leuven, Acco, 2008, 192 p., 29,50 euro.

Computergames staan onmiskenbaar en in toenemende mate in de belangstelling. Games zijn sinds hun ontstaan, ongeveer 40 jaar geleden, geëvolueerd van een subcultureel en 'nerdy' nicheproduct naar een mainstream cultuurproduct met een breed doelpubliek. Ondanks hun ondertussen respectabele leeftijd, hun plaats in de (jeugd)cultuur en hun economische impact, kampen games echter tot op de dag van vandaag met een opvallend negatief imago. Met de regelmaat van een klok, en vaak gevoed door mediagenieke en spraakmakende incidenten, worden games en de gamecultuur in de publieke opinie en het politieke discours beladen met de zonden van Egypte.

Reden genoeg voor het Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspecten-onderzoek (viWTA, Samenleving en Technologie) om een studie op te starten over alle maatschappelijk relevante aspecten van dit debat: de effecten van games, de mogelijkheden tot het vormen van nieuwe sociale netwerken en de educatieve kansen die games bieden. De overzichtsstudie 'Jongeren en gaming. Ze krijgen er niet genoeg van!' werd uitgevoerd door het Expertisecentrum Maatschappelijke Veiligheid (KATHO-Ipsoc, Kortrijk), de onderzoeksceel Digital Arts & Entertainment (HO-WEST-PIH, Kortrijk) en de onderzoeksgroep Cultuur & Educatie (UGent). Dit boek vormt de neerslag van deze studie.





# WELWIJS ORGANISEERT EEN STUDIEVOORMIDDAG

## PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

Spijbelpreventie, drugspreventie, pestpreventie, preventie van leerproblemen en van gedragsproblemen... Het aantal preventie-initiatieven in scholen is niet meer te tellen.

Een kwaliteitsvol preventieproject opzetten is nochtans niet evident. Wat zijn cruciale stappen voor een preventieproject? Hoe weet je of het project 'werkt'? Hoe vermijd je neveneffecten die het leefklimaat op school kunnen aantasten?

Op de studievoormiddag 'Preventie in het onderwijs' worden handvatten voor preventie aangereikt en worden bestaande preventie-initiatieven van scholen en CLB's toegelicht. Zo krijgt u inspiratie voor uw preventieprojecten vanuit theoretische en vanuit praktische hoek.

<b>Datum</b>	<b>Dinsdag 7 oktober 2008 (van 9 tot 12.30)</b>
<b>Locatie</b>	<b>De Factorij - Zaal Mimosa</b> Huart Hamoirlaan 136 1030 Schaarbeek (Brussel) (Op wandelafstand van het station van Schaarbeek)
<b>Deelnameprijs</b>	€25 (inclusief boek) of €15 (zonder boek)

Iedere deelnemer aan de studievoormiddag krijgt **gratis** het **speciale thema-nummer** 'Preventie in het onderwijs' van het tijdschrift Welwijs.

Voor een **kleine meerprijs** bij de inschrijving krijgt u bovendien het pas verschenen **boek 'Wenselijke preventie stap voor stap'**. Daarin krijgt u verduidelijking over veel voorkomende terminologie binnen het preventiedomein, toelichting bij de vijf dimensies van wenselijke preventie, inzicht in het projectmatig werken, een kritische bijdrage over het meten van effectiviteit van preventie, en reageren sleutelfiguren uit verschillende sectoren op de beschreven theoretische kaders.



U kan inschrijven voor de studievoormiddag door uiterlijk op 30 september 2008:

- het bedrag (€25 inclusief boek of €15 zonder boek) te storten op de bankrekening 001 2064133 49 van vzw Majong, Leuven (mededeling = WW+ naam deelnemer)
- **EN** door online of via overschrijvingsformulier in te schrijven: zie [www.welwijs.be](http://www.welwijs.be)



# INHOUD

Dossier: armoede en onderwijs SOS-armoede op school <i>R. D'Hondt</i>	p. 3
Taalactivering. Gelijke onderwijskansen realiseren via samenwerking tussen ouders en school? <i>D. De Vaal</i>	p. 7
Heeft de socio-economische achtergrond van de ouders een invloed op het schoolwelbevinden? <i>V. Vyverman &amp; N. Vettenburg</i>	p. 11
Katern Leerkrachten werken inclusiever dan ze denken! <i>B. Schraepen</i>	p. 17
Waarom gaan voor diversiteit in je personeelsbeleid? <i>C. Devriendt</i>	p. 23
Erkennen van Verworven Competenties in sociaal-cultureel werk <i>J. Bal</i>	p. 26
Webwijs Thema's <i>J. Tallon</i>	p. 30
Agenda en documentatie <i>E. Verduyckt</i>	p. 33