

3000 LEUVEN 1

Versijnt 4x per jaar,  
jaargang 19, nummer 4, december 2008

# thema: preventie



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 Bursens (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

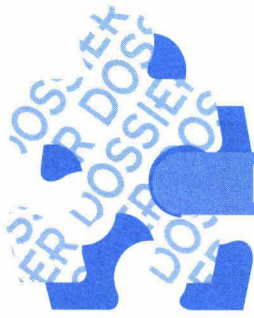
**Nazicht drukproeven:**

Lieve Goris

**Verantwoordelijke uitgever:**

Nicole Vettenburg, Trolieberg 70, 3010 Kessel-Lo.

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



# GELIJKE KANSSEN VOOR MORGEN

## Een verkenning van armoede bij Turkse en Marokkaanse vrouwen in Vlaanderen

*Ze zegt van ja, het is heel moeilijk. Mijn oudste zoon is onder-tussen al wel getrouwd en woont alleen. Maar ik heb nog een zoon van zestien jaar en met het geld van het OCMW alleen gaat het gewoon niet, (...) en mijn zoon van zestien die ziet ook bij zijn vrienden, mooie kleren, dure merkklere, die vraagt van alles. Ik kan die ook niets kopen wat hij graag heeft. Dat is mijn armoede.*

Het onderzoek naar armoede bij groepen van buitenlandse herkomst staat nog in zijn kinderschoenen. Tot voor kort hadden we immers weinig tot geen inzicht in de leefwereld van arme personen met niet-Belgische herkomst. Een eerste verkennend onderzoek leverde nochtans onthutsende resultaten op. Het risico om onder de armoedegrens te moeten leven, bleek voor groepen van Turkse en Marokkaanse herkomst vier tot vijf keer zo hoog te liggen als voor de groep van Belgische herkomst (Van Robaeyns e.a., 2007). Gealarmeerd door deze cijfers startten we met een eerste onderzoek naar de leefwereld van arme personen van Turkse, Marokkaanse, en Italiaanse herkomst. We gingen op zoek naar hoe ze armoede definiëren en ervaren, welke overlevingsstrategieën ze ontwikkelen en we zochten naar gelijkenissen en specificiteiten in vergelijking met wat we al wisten over armoede bij 'autochtone' Belgen.

In een tweede onderzoek (Krols e.a., 2008), waarover we hier rapporteren, verdiepten we ons in de armoedesituatie van 'arme vrouwen' van Turkse en Marokkaanse herkomst. We vroegen ons niet alleen af hoe deze vrouwen omgaan met hun armoedesituatie maar ook of en hoe ze eruit proberen te geraken. We gingen na hoe zij 'vooruitkomen' definiëren en of ze geloven in hun eigen kansen om vooruit te komen. En geloven zij in de toekomst van hun kinderen? Welke mogelijkheden of belemmeringen zien zij? Tot slot bekeken we of en op welke hulpbronnen uit hun sociaal netwerk deze vrouwen kunnen rekenen. Aan de hand van 18 diepte-interviews met arme vrouwen van Turkse en Marokkaanse herkomst in Vlaanderen gingen we op zoek naar een antwoord.

### Het leven zoals het is: de leefwereld van de respondenten

Al onze respondenten moeten met een laag tot zeer laag budget rondkomen. Slechts enkelen leven van een betaalde baan; de overigen moeten het stellen met een leefloon, een werkloosheidsuitkering, een invaliditeitsuitkering of een pensioen. Zij voelen dan ook, net zoals andere mensen in armoede, de kloof tussen hun behoeften en hun beperkte middelen scherp aan. Hun niet-Belgische herkomst zorgt ervoor dat zij naast algemene behoeftes ook enkele specifieke behoeftes benoemen die onvervuld blijven. Zo getuigden verschillende vrouwen over hun verdriet omdat een reis naar het land van herkomst niet mogelijk is. Eén van de respondenten vertelde (via de tolk):

*R15 (T): En vooral de heimwee teerde echt wel op haar op het moment dat in de zomer die andere mensen in de zomervakantie dan met hun auto's en met hun camionetjes naar Marokko gaan. Ik ben heel verdrietig ook, als ik daar naar terugkijk.*

De onmogelijkheid of de grote moeilijkheden om de familie in het land van herkomst financieel te ondersteunen neemt eveneens een centrale plaats in in hun armoedebeleving. Maar meer nog dan hun herkomst was het feit dat alle respondenten moeder waren, doorslaggevend voor de manier waarop ze hun armoede-ervaringen verwoordden. Vooral het feit dat de vrouwen niet altijd in staat zijn de vragen van hun kinderen te bevredigen, zorgt voor veel frustraties. Ze willen dat hun kinderen 'gelijk' zijn aan alle andere kinderen en niet voor hen moeten onderdoen. Zo antwoordde één van de vrouwen op de vraag of het moeilijk was om niet in te gaan op de wensen van de kinderen:

*R9 (T): Het is niet moeilijk om neen te zeggen tegen de kinderen, maar ik wil niet dat ze zich onder hun vrienden moeten schamen. Want vroeger had ik geen geld, en dan heb ik alles gewoon zelf gemaakt, dan hadden ze gewoon zelfgemaakte broeken. En nu wil ik toch dat ze alles kunnen hebben wat hun vrienden ook hebben, en dat is moeilijk.*

Om ondanks de beperkte middelen toch te overleven hanteren zij verschillende overlevingsstrategieën: de eigen uit-



gaven beperken, hun aankopen en rekeningen spreiden en bijverdienen via informele arbeid. Daarnaast kunnen deze vrouwen ook rekenen op steun van hun sociaal netwerk. Die steun krijgen ze voornamelijk van familie, maar ook van vriendinnen, burens of het buurthuis.

## Het leven zoals het zou kunnen zijn: definities en verwachtingen voor een beter leven

In onze samenleving worden werk en scholing in één adem genoemd met opwaartse sociale mobiliteit. Werk en scholing worden beschouwd als de hefboomen die leiden tot vooruitkomen in het leven, het zijn dus de doelstellingen die tegelijkertijd de middelen zijn, om uit de armoede te geraken. Maar hangen vrouwen van Marokkaanse en Turkse herkomst in armoede deze visie ook aan? Hoe definiëren vrouwen 'vooruitgaan'? Met 'definities' bedoelen we hun 'idealen van vooruitkomen' (Van den Berg, 2007: 120). Verwachten ze voor zichzelf en/of voor hun kinderen sociale mobiliteit? Geloven zij in hun kansen om vooruit te komen? Hoeveel geloof hechten ze aan een verbetering van hun situatie? En aan die van hun kinderen? Met 'verwachtingen' bedoelen we dus 'ideeën over mobiliteit in de toekomst die gegrond zijn in hun sociale context' (Van den Berg, 2007: 120).

### Definities van vooruitgaan

Vooruitgaan in het leven wordt door de respondenten prioritair begrepen als 'financieel vooruitgaan'. Deze invulling wordt in sterke mate beïnvloed door hun precare leefomstandigheden. Voorts blijkt dat hun definities van vooruitgaan niet afwijken van de dominante definities in de samenleving: werk en scholing zijn dé instrumenten om uit de armoede te geraken. Eén van de respondenten omschrijft het zo:

*I: Wat maakt iemand succesvol volgens jou?*

*R4: Succesvol is studeren en een diploma behalen, en later een goede job krijgen, om uit de kansarmoede eigenlijk te komen.*

De dominante definities van vooruitkomen (werk en diploma's) worden vooral vermeld in relatie tot de kinderen.

*I: En wat zou je willen dat je zoon bereikt in zijn leven?*

*R6: Dus, goed studeren, beginnen zonder schulden, en werken, een goede job, een goede vriendin, trouwen later en dan kleinkinderen. Gewoon normaal zo, dat die geen problemen heeft zoals ik of zoals zijn vader meemaakt. Dat wil ik niet.*

De respondenten onderschrijven dus de algemene definitie van 'vooruitgaan' en de maatschappelijk aanvaarde hefboomen hiertoe (onderwijs en werk). Toch hanteren zij ook alternatieve definities van vooruitgaan. Verschillende vrouwelijke respondenten definiëren 'vooruitgaan' als 'onafhankelijk zijn en autonoom handelen'. De instrumenten hiertoe zijn kennis van het Nederlands en het halen van een rijbewijs. Sommige respondenten willen hun rijbewijs halen om hun jobkansen te verhogen, maar voor de meeste respondenten betekent het vooral een paspoort naar vrijheid en onafhankelijkheid. De vrouwen leggen heel sterk de nadruk op het belang van de kennis van het Nederlands in het dagelijkse leven. Nederlands opent de poort naar een vrijer leven.

*I: Is de taal een belemmering?*

*R16 (T): Ja, dat is natuurlijk een belemmering, een grote belemmering... Ze zegt van zelfs nu, je bent hier en direct met u praten, zou het wel gemakkelijker en anders zijn dan met een*

*tussenpersoon. Ze zegt van ik voel me soms minderwaardig want ik zie dan ik moet hulp gaan vragen, terwijl ik dat zelf ook wel aankan. Ze zegt, ik moet daarom niet perfect kunnen praten maar gewoon, maar gewoon mijn eigen ding, mezelf kunnen uiten, ook al ben ik ergens om papierwerk in orde te brengen. Gewoon het gevoel al, bent u een Turkse en kunt u even dit vertalen voor mij? Terwijl dat je denkt: ik kan dat zelf ook wel doen... Dat geeft haar een negatief gevoel.*

### Verwachtingen rond een beter leven

Ondanks deze alternatieve definities begrijpen onze respondenten vooruitkomen in het leven vooral als 'meer geld hebben, opgeleid zijn, een (goede) job hebben'. Zij volgen hiermee de gangbare definitie van sociale mobiliteit in onze maatschappij. Maar hun dagelijkse leven toont aan dat ze die definities niet van toepassing achten op hun eigen leven; slechts enkele vrouwen waren actief op de arbeidsmarkt of volgden een opleiding. Verschillende vrouwen koesteren geen hoge verwachtingen naar de toekomst toe; velen verwachten weinig fundamentele verbetering. Nadenken over de toekomst is al een hele opgave op zich:

*I: En zijn er nu bepaalde dingen waarvan je zegt, dat zou nu echt mijn leven kunnen verbeteren. Dat zou een enorme verbetering betekenen in mijn leven en het leven van mijn kinderen?*

*R1 (T): Nee, zegt ze, ik zou het niet weten wat, de enige... Als de kinderen een goed beroep hebben dan, een echt goed beroep... en anders, niks.*

*I: En voor zichzelf?*

*R1 (T): Ze zou niets weten. Ze heeft daar nog nooit aan gedacht. Daar heeft ze nog nooit over nagedacht, ze zou het niet weten.*

Over het algemeen leveren zij slechts geringe inspanningen om van de idealen - het volgen van een opleiding, werk zoeken - werkelijkheid te maken. Ondanks het feit dat ze de voordelen van werk wel degelijk inzien (meer inkomen, recht op werkloosheidsuitkering, onafhankelijker zijn), is het overgrote deel van de vrouwen niet actief op zoek naar werk. Ze halen een groot aantal contextuele hindernissen aan die hen verhinderen concrete stappen te zetten: ze staan er sociaal en financieel alleen voor, ze zijn laagopgeleid en hebben geen toegang tot betaalbare kinderopvang. Daarnaast heeft ook 'gender' zijn invloed: ze zien de zorg voor hun gezin vooralsnog als de taak van de vrouw. Deze respondenten ervaren dan ook een grote en vrijwel onoverbrugbare tegenstelling tussen werk en hun rol als moeder en echtgenote. Alle geïnterviewde moeders benoemen deeltijds werken dan ook als het maximaal haalbare.

*I: Als je nu zou zeggen: ik wil werken. Om hoeveel uren zou dat gaan?*

*R12 (T): Ik heb gezegd: aangepaste uren, aangepast werk, aangepast werk aan haar situatie... drie of vier uur.*

Het ideaal van de huisvrouw en moeder wordt zowel door de vrouwen zelf als door hun mannen gedeeld. De huishoudelijke taken zijn voor rekening van de vrouw, zij is verantwoordelijk voor de opvoeding van de kinderen. In het ideale scenario is de man de kostwinner. Het belang dat zij hechten aan deze rollen, samen met de gering beschikbare hulpbronnen en de zwakke sociale netwerken, beperken in sterke mate de ruimte die overblijft voor de werknemersrol.

### Inzetten op de toekomst van de kinderen

Ondanks de idealen van werk en scholing, liggen de prioriteiten van de respondenten bij de zorg voor hun kinderen



en hun gezin. Dat de kinderen het levenswerk zijn van de moeders, mag blijken uit de hoge toekomstverwachtingen die zij voor hen koesteren; die staan in schril contrast met hun eigen geringe verwachtingen. De opwaartse sociale mobiliteit van de kinderen is een ontzettend belangrijk doel. De respondenten geloven dat een fundamentele verbetering van de leefomstandigheden voor de kinderen mogelijk is. Moeders zetten sterk in op de schoolcarrière van hun kinderen: ze hechten belang aan een goede school, ze willen helpen bij het huiswerk en zien in dat contacten met de school belangrijk zijn. Zo heeft één van de vrouwen er zoveel voor over om haar kinderen naar een goede school te laten gaan dat ze elke dag verschillende bussen neemt die haar en de kinderen naar de andere kant van de stad brengen.

*R1 (T): Het is belangrijk dat ze later naar een hogeschool kunnen gaan. Als ze lage punten hebben, dan kunnen ze niet naar alle scholen gaan en als ze heel laag zijn, dan moeten ze naar scholen waar er allemaal vreemdelingen zijn. En de school waar ze nu zijn, is een school waar ze betere punten moeten hebben, want als ze minder dan 72% hebben, dan mogen ze niet gaan. En ze wil haar kinderen op een goede school laten gaan, ze wil dat ze een goede opleiding...*

Soms volstaat de wil om zich in te zetten echter niet. Enkele respondenten gaven aan dat zij hun kinderen onvoldoende kunnen helpen bij hun schoolwerk. Het gegeven dat vijf respondenten analfabeet zijn en het studieniveau van de overige vrouwen over het algemeen zeer laag is, is hier uiteraard niet vreemd aan. Tegelijkertijd zijn ze zich ook bewust van andere gevaren, zoals lage schoolaspiraties van de kinderen en slechte vrienden. Ze vrezen dat ze geen controle zullen blijven houden op de slaagkansen van hun kinderen. Eén van de vrouwen getuigt:

*I: En naar de toekomst toe, wat vind je het belangrijkste? Wat denk je dat het belangrijkste is voor jouw kinderen? Wat wil je dat ze bereiken?*

*R5 (T): Ze is bang van de toekomst. Ze zegt ze is bang van de toekomst want als ze hier de Turkse jongeren ziet, ze leren tot 14 - 15 jaar, tot het niet echt meer nodig is, en dan vaak ook tegen hun zin, en dan stoppen ze met leren, en dan worden ze werkloos, en hebben ze ook geen zin om te werken, en ze hebben ook geen goede opvoeding, ze zijn onbeleeft, ze hebben geen zicht op het leven, geen structuur. Ik ben bang dat mijn kinderen ook zo gaan worden. Voor mij is het belangrijk dat ze goed leren, en dat ze een visie op de toekomst hebben en dat ze daar ook iets mee maken.*

## Hulp van het netwerk om vooruit te komen

Een laatste onderzoeksvraag betrof de aan- of afwezigheid van hulp en steun vanuit het sociale netwerk van de vrouwen. We zagen al dat de vrouwen voor wat het dagdagelijks overleven betreft, kunnen rekenen op financiële, materiële en emotionele steun van familie en vrienden. Voorbeelden van hulp die echt vooruithulp waren echter schaars. Toch zijn er sporadische getuigenissen van steun die daarin wel slaagt: emotionele en materiële hulp die een grote stap voorwaarts betekenden na een echtscheiding, informatie over jobs of over mogelijkheden van het OCMW als hulpverleningsinstelling.

Het sociale netwerk ondersteunt de vrouwen echter niet altijd. Vooral nieuwkomers getuigden over de diverse manieren waarop hun schoonfamilie hen onder de knoet hield en wegen naar opleiding en werk versperden. Bovendien zijn de hulpmiddelen binnen het sociale netwerk niet altijd beschikbaar en is de solidariteit niet zo sterk als wel wordt gedacht. Verschillende vrouwen getuigden over een afgeno-

men draagkracht: anderen in hun netwerk hebben maar net genoeg om zelf te overleven. Het sterke wederkerigheidsprincipe binnen het netwerk hindert hen in hun zoektocht naar hulp. De situatie voor nieuwkomervrouwen bleek bijzonder kwetsbaar omdat zij, wegens hun gebrek aan kennis van de taal en de sociale structuur, slechts toegang krijgen tot hulpbronnen via hun echtgenoot en schoonfamilie. Toch kan hun zwakte net hun sterkte zijn, net omdat zij op niemand kunnen terugvallen, vinden zij gemakkelijker de weg naar het OCMW en lotgenoten. Hun netwerk lijkt meer divers dan dat van vrouwen die sterk in familienetwerken zijn ingebed. Misschien kan dit een brug naar een betere toekomst zijn.

## Besluit: verlangen naar een betere toekomst ondersteunen

Dit onderzoek naar 'rondkomen' en 'vooruitkomen' bij Turkse en Marokkaanse vrouwen in armoede, toont dat zij voor zichzelf niet verwachten een betere positie te bereiken. Hun hoop ligt in de toekomst van hun kinderen. Ze lijken hun verwachtingen voor een beter leven helemaal op hun kinderen te projecteren. Maar hoop en goede bedoelingen van moeders zijn onvoldoende. Om hun kinderen zoveel mogelijk kansen te geven, moeten ook zij zelf een voorbeeldfunctie kunnen opnemen. Hierbij kan de omgeving hen helpen. De toekomstverwachtingen van de vrouwen zijn gegrond in hun dagelijks leven van moeders en echtgenotes die in moeilijke socio-economische omstandigheden moeten rondkomen en vooruitkomen. Toch mogen we niet alleen uitgaan van zwaktes; de lage toekomstverwachtingen verhullen soms de kleine stappen die vrouwen wel al hebben gezet of nog willen zetten. Het is van groot belang aansluiting te vinden bij hun mogelijkheden en perspectieven. Initiatieven zouden moeten worden opgezet waarin het ontwikkelen van een eigen actieplan centraal staat. Daarin kunnen vrouwen leren om een 'eigen participatieperspectief' te ontwikkelen op betaald werk en andere vormen van maatschappelijke participatie. Het langetermijnperspectief en de zinvolheid van kleine stappen moet zichtbaar worden gemaakt.

De toekomstverwachtingen voor de kinderen vormen misschien wel het belangrijkste aanknopingspunt voor het bijstellen van de toekomstverwachtingen van de ouders. Er moeten initiatieven worden uitgebouwd die niet alleen kinderen bereiken en ondersteunen, maar ook de moeders betrekken. Onderwijsprojecten zoals 'Brede School' moeten moeder en kind als even belangrijke doelgroepen beschouwen. Dit geldt ook voor initiatieven in jeugdwerk, sport en cultuur. Via de participatie van hun kinderen kunnen we ook de moeders zelf laten participeren.

**Bea VAN ROBAEYS en Yunsy KROLS**  
Universiteit Antwerpen, Onderzoekscentrum  
Ongelijkheid, armoede, sociale uitsluiting en de stad,  
Sint-Jacobsstraat 2, 2000 Antwerpen.

## BIBLIOGRAFIE

- KROLS, Y., VAN ROBAEYS, B., VRANKEN, J., *Gelijke kansen voor morgen. Een verkenning van armoede bij Turkse en Marokkaanse vrouwen in Vlaanderen*, Leuven, Acco, 2008.
- VAN DEN BERG, M., *Dat is bij jullie toch ook zo? Gender, etniciteit en klasse in het sociaal kapitaal van Marokkaanse vrouwen*, Amsterdam, Aksant, 2007.
- VAN ROBAEYS, B., VRANKEN, J., PERRIN, N., MARTINIELLO, M., *De kleur van armoede. Armoede bij personen van buitenlandse herkomst*, Leuven, Acco, 2007.



# LEREN UIT VIDEOGAMES

Laten we beginnen met een redenering waarover iedereen het eens is. De digitalisering blijkt in onze maatschappij voor dominante verschuivingen te zorgen waardoor traditionele vanzelfsprekendheden in vraag worden gesteld. De antropologe Margaret Mead constateerde ooit dat in complexe maatschappijen waarin de wereld grondig verandert kinderen vaak hun ouders moeten inwijden. De jeugd is flexibeler zodat zij "zich de nieuwe technologieën eigen kan maken zonder eerst te hoeven afrekenen met bestaande vooroordelen en attitudes" (de Kerckhove, 1996: vii). En dat alles leren ze al spelend. In dit artikel gaan we dieper in op een nieuwe vorm van spelen, videogaming.<sup>1</sup>

Het is niet eenvoudig om op een heldere manier over spelen te schrijven. Er wordt immers op erg uiteenlopende manieren over de positie van het spel in onze samenleving gedacht. Het beeld dat mensen hebben van spelen is er een van plezier maken, van fantasie en verbeelding, maar ook van ontwikkeling en leren (Sutton-Smith, 1997). Op een gelijkaardige manier is het niet eenvoudig om het concept videogames helder te beschrijven. Videogames worden gelinkt met vrije tijd, met kinderen en jongeren, maar ook met agressief gedrag, met nieuwe manieren van denken, etc. Lange tijd kregen hoofdzakelijk de negatieve effecten aandacht in de populaire media. In dit artikel willen we ook de positieve kant van videogames belichten. Het gevaar bestaat immers dat een oudere generatie -gedeeltelijk uit onwetendheid- vervalt in een soort van doemdenken. We merken hier een vast scenario: kinderen van het boek klagen over de komst van de film, kinderen van de film over de komst van de televisie, kinderen van de televisie over de komst van de computer (Rutten & Soetaert, 2006). Dit binaire debat over de ene cultuur versus de andere is niet echt zinvol. We hebben weinig aan nostalgie als de wereld grondig verandert. Vandaar onze positieve benadering van videogames, vanuit de vaststelling dat de jeugd vandaag niet essentieel verschilt van de jeugd uit andere tijden: ze gebruiken de mediacultuur voor het exploreren van de wereld, het creëren van de eigen ruimte in die wereld en het zoeken naar zin en betekenis (maar ook naar plezier en ontspanning).

Desondanks ontdekken we een wisselwerking tussen kenmerken van nieuwe media en evoluties in onze samenleving. De digitalisering problematiseert een aantal concepten waarvan men tot voor kort aannam dat ze vanzelfsprekend waren, zoals cultuur, geletterdheid en educatie. In dit artikel bekijken we de relatie tussen deze concepten en videogames. We nemen daarbij een retorisch perspectief in.

## Cultuur

Op vlak van cultuur dagen videogames de traditionele binaire tegenstelling tussen hoge (elitaire) en lage (populaire) cultuur uit. De kritiek luidt dat massamedia niet meer te bieden hebben dan passief entertainment en escapisme. De elitaire cultuur zou daarentegen kansen bieden tot verdieping en reflectie. In zijn boek *Everything bad is good for you. How popular culture is making us smarter* draait Johnson (2005) deze kritiek om. Populaire cultuur in het algemeen en vi-

deogames in het bijzonder zouden rechtstreeks aanleiding geven tot een verhoogde intelligentie omdat ze ons wel degelijk complexiteit aanbieden en aanzetten tot reflectie. Maar er is nog meer, videogames blijken zelfs in staat om emoties los te weken bij het publiek die niet kunnen worden ervaren in hoge cultuur, zoals schuldgevoelens (Laurel, 1993). In ons eigen taalgebied wordt een gelijkaardige stelling verdedigd door Gust De Meyer (2006). Hij inventariseert een reeks voorbeelden uit de kunstkritiek om te constateren dat de pretentie van veel moderne kunst als 'meerwaarde' dient gerelativeerd te worden. De Meyer meent dat veel cultuurcritici uitgaan van een verouderd perspectief op de massacultuur, terwijl daarin in werkelijkheid ook verdieping en reflectie te vinden is.

## Geletterdheid

Met het verschroeiende tempo waarop nieuwe -digitale- media op ons af komen, ontstaat er ook een vorm van digitale ongelijkheid, niet alleen wat betreft de toegang tot ICT-voorzieningen, maar ook wat betreft de digitale vaardigheden. Die laatste ontwikkeling zorgt ervoor dat we anders gaan denken over wat we precies met geletterdheid bedoelen. Traditioneel stonden kennis van de standaardtaal en de literaire canon centraal. Dit idee van een enkelvoudige geletterdheid wordt stilaan verlaten. Men spreekt nu dan ook meer en meer over multigeletterdheden. De 'multi' verwijst naar diverse media en domeinen waarin we vandaag kunnen of moeten 'geletterd' zijn. Concreet betekent dit dat multigeletterdheid niet alleen verwijst naar de vaardigheden om met diverse media te kunnen werken, maar ook naar een zekere attitude, waardoor mensen kunnen deelnemen aan verschillende maatschappelijke debatten, in verschillende domeinen van het leven. Zo wordt van een maatschappelijk werker op het werk een andere houding verwacht dan wanneer hij of zij thuis is. Op een gelijkaardige manier verlangen we ook van leerlingen dat ze op school een bepaalde attitude aannemen. Het onderzoek van Bourdieu en Passeron (1970) toont aan dat dit niet vanzelfsprekend is. Leerlingen uit lagere sociale klassen blijken er op school niet in te slagen de juiste attitude aan te nemen, waardoor er culturele conflicten ontstaan en deze jongeren soms zelfs falen. Graff (2003) toont aan dat ook de academische wereld met hetzelfde probleem te kampen heeft.



Om echt succesvol te zijn in het leven moet men zich kunnen aanpassen aan de situatie, snel de sociale conventies leren 'lezen' en de juiste identiteit kunnen aannemen. De gelijkenis met een videogame is groot. Om succesvol te zijn in videogames moet men zich kunnen aanpassen aan de situatie, snel de spelregels leren 'lezen' en de juiste identiteit kunnen aannemen. Videogames bieden de kans om te experimenteren met nieuwe identiteiten (en dus eigenlijk ook met het maatschappelijk leven). Zo krijgt de speler in SimCity bijvoorbeeld de kans om zich voor de spelduur een stadsplanner te voelen, of in het geval van Phoenix Wright: Ace Attorney een advocaat.

## Educatie

Vanuit de veranderende perspectieven op cultuur en geletterdheid volgt dat videogames aanleiding geven tot leren. Giroux gebruikte de term "teaching machines" (1996, p. 6) om te verwijzen naar film en televisie als media die bewust of onbewust aanleiding geven tot leren. In die zin kunnen videogames ook als teaching machines worden omschreven.

Uit recent onderzoek blijkt dat videogames daarenboven ontzettend krachtige teaching machines zijn (o.a. Rieber, 1996; Gee, 2003; Egenfeldt-Nielsen, 2006). Gee (2003) beschrijft hoe het is om voor het eerst een videogame te spelen. De kennismaking met het spel verloopt niet zo vlot. Het lezen van de handleiding blijkt bijzonder complex en is bijna niet te begrijpen wanneer je niet tegelijkertijd het spel speelt. Spelen leidt bijgevolg tot inzicht en begrip. Dit biedt grote mogelijkheden voor het onderwijs. Stel je immers voor dat kinderen op deze manier onderwijs krijgen in fysica, geschiedenis, biologie, etc. Geprikkeld door dit inzicht ging Gee na wat games nu precies zo'n krachtige leeromgevingen maakt. In zijn boek somt hij 36 redenen op. Ter illustratie lichten we er hier een aantal toe.

Een eerste principe wijst op het feit dat spelers via *co-design* en *probing* uitgedaagd worden het spel mee te ontwikkelen. De speler gaat in interactie met het spel, en de artificiële intelligentie (AI)<sup>2</sup> van de computer zorgt voor stimuli om verder te spelen. Gamers zijn verplicht om vanuit de gekregen informatie hypothesen op te stellen en ze daarna te toetsen. Zo worden gamers in Civilization IV uitgedaagd om beslissingen te nemen die daarna gevolgen hebben voor de voortgang van het spel. Meer competentie in het spelen impliceert meer inzicht in de software van het spel. Een competente gamer overstijgt dus met andere woorden het louter visuele of het louter narratieve en reflecteert over de programmeercode. Dat dit in de praktijk ook echt gebeurt kan men nagaan door de tientallen sites te bekijken waarop spelers van Civilization IV reflecteren en discussiëren over de formules die de basis vormen van het spel. Dit alles geeft daarenboven aanleiding tot reflectie over historische processen en keuzes die de geschiedenis sturen (bijvoorbeeld keuze tussen oorlog of vrede, cultuur of economie, etc.).

Een tweede principe sluit daar dicht bij aan: leren *na-denken op metaniveau*. Gamers worden immers voortdurend verplicht om over het spel te reflecteren, om sterke en zwakke strategieën te evalueren. Concrete spelsituaties dagen spelers uit om beslissingen te nemen (eventueel in overleg met teamgenoten zoals bijvoorbeeld in CounterStrike: Source).

Een derde principe heeft te maken met het feit dat spelers opgaan in het spel door zich te *identificeren met hun avatar* (het figuurtje waarmee men speelt in de virtuele wereld). Bekend is het voorbeeld van World of Warcraft (WOW) waarin we zien hoe talloze spelers zich identificeren met vele mogelijke rollen. Naarmate een gamer meer ervaring opdoet in het spel, kan hij de eigen avatar versterken, nieuwe vaardigheden aanleren, etc. Dat vergroot dan weer de identificatie. Nog essentieel is dat gamers gedwongen worden om te *reflecteren op culturele modellen* die betrekking hebben op het spel en onvermijdelijk ook op de wereld daarbuiten. Precies hier bieden zich mogelijkheden aan om over ethische aspecten te reflecteren. In BioShock komt de speler, na een vliegtuigcrash boven zee, in een stad onder het wateroppervlak terecht. De speler wordt meegezogen in een verhaal waarin diverse ethische perspectieven in vraag worden gesteld. De leider van de stad staat immers voor een zo groot mogelijke vrijheid voor de burgers. Er zijn geen ethische regels, geen restricties aan technologie en wetenschap, etc. De speler treedt de stad op een absoluut crisismoment. Het spel kan beginnen. En wat dan gebeurt kan dus onderwerp zijn van diepere reflectie. Precies hier bieden zich mogelijkheden voor een retorische analyse van games waarbij aandacht besteed wordt aan de manier waarop werelden en wereldbeelden, situaties en verhalen geconstrueerd worden.

## Kritische benadering

Met zijn uitspraak "*the medium is the message*" maakte McLuhan (1964) ons attent op het feit dat media meer zijn dan zomaar de dragers van een boodschap. Media zijn voor hem technologische instrumenten die als een verlengstuk van onze zintuigen worden gebruikt. Kortom: elk medium bepaalt in hoge mate hoe we de wereld benaderen, en duidelijk ook zin en betekenis geven. Specifiek voor videogames werd binnen dit onderzoekskader een belangrijke aanzet gegeven door Bogost (2007). Volgens hem geven videogames aanleiding tot "procedurele retoriek". Dit kan als volgt worden uitgelegd: videogames zijn steeds een simulatie van de werkelijkheid. Om zo'n simulatie te maken moeten de designers een aantal beslissingen nemen. Bijvoorbeeld: als de speler in SimCity de belastingen verhoogt, welke effecten koppelen ze daar dan aan? Stel nu dat de ontwikkelaars ervoor kiezen om de bevolking in opstand te laten komen, telkens wanneer de speler de belastingen verhoogt. Op dat moment schuiven de makers een stelling naar voor over "*how things work*" (Bogost, 2007, p. 29, originele klemtoon). Ze spreken die stelling echter niet letterlijk uit. De speler kan deze stelling enkel ervaren door geconfronteerd te worden met zijn of haar keuzes in het spel. Een weinig kritische speler kan op deze



manier beïnvloed worden in zijn of haar denken over het belastingsysteem. Op een gelijkaardige manier doet een videogame als Bully impliciet een aantal uitspraken over wat het betekent om leerkracht of leerling te zijn. Het spel brengt deze boodschappen echter niet letterlijk op het scherm, het is pas door te spelen dat ze kunnen worden ervaren. Op zo'n moment is het aan de speler om deze boodschappen te aanvaarden of te deconstrueren.

Vanuit onderwijskundig perspectief lijkt het ons dan ook in de eerste plaats interessant om videogames te analyseren als culturele producten, in plaats van games te ontwerpen voor het curriculum: *"Educators should consider adopting video games as artifacts to be discussed alongside traditional media in subjects like literature, language arts, history and art, teaching game playing as an argumentative and expressive practice alongside reading, writing, and debating"* (Bogost, 2007, p. 136). Uiteindelijk draait het erom dat we videogames beschouwen als representaties *"that make arguments about systems in the world, they resemble creative artifacts as much as -and perhaps more so- than they do pedagogical tools"* (2007, p. 20). In het doctoraatsonderzoek van Jeroen Bourgonjon wordt verder gebouwd op dit idee.

**Jeroen BOURGONJON\***, **Kris RUTTEN\*\***,  
**Ronald SOETAERT\*\*\***

\* Doctoraatsstudent aan de vakgroep  
Onderwijskunde UGent  
Jeroen.Bourgonjon@UGent.be  
H. Dunantlaan 2, 9000 Gent

\*\* Assistent aan de vakgroep Onderwijskunde UGent

\*\*\* Professor aan de vakgroep Onderwijskunde UGent

#### NOTEN

<sup>1</sup> Dit artikel is gebaseerd op een onderzoek dat werd uitgevoerd in opdracht van het viWTA (De Pauw et al., 2008) en op een masterscriptie uitgevoerd aan de vakgroep onderwijskunde van de UGent (Bourgonjon, 2008).

<sup>2</sup> De term "Artificiële Intelligentie" (AI) staat voor het simuleren van menselijk denken door een computer.

#### BRONNENLIJST

- BECKER, K., The Invention of Good Games: Understanding Learning Design in Commercial Videogames, PhD Thesis, Calgary, University of Calgary, 2008.
- BENNETT, S., MATON, K., & KERVIN, L., The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence, *British Journal of Educational Technology*, 2008, 39(5); 775-786.
- BOGOST, I., *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*, Cambridge, The MIT Press, 2007.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C., *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970.
- BOURGONJON, J., Een retorische analyse van videogames, Ongepubliceerde masterscriptie. UGent, Gent, 2008.
- BOURGONJON, J., RUTTEN, K., & SOETAERT, R., Games als retoriek. *Tijdschrift voor Jeugdrecht en Kinderrechten*, 2008 (in press).
- CASTELLS, M., *The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume I The Rise of the Network Society*, Oxford, Blackwell, 1996.
- DE KERCKHOVE, D., *De huid van onze cultuur*, Amsterdam, Addison Wesley, 1996.
- DE MEYER, G., *De beste smaak is de slechte smaak - Populaire cultuur en complexiteit*, Leuven, Acco, 2006.
- DE PAUW, E., PLEYSIER, S., VAN LOOY, J., & SOETAERT, R., Jongeren & Gaming. Over de effecten van games, nieuwe sociale netwerken en educatieve kansen, Leuven/Voorburg, Acco, 2008.
- DORN, D. S., *Simulation Games: One More Tool on the Pedagogical Shelf*, *Teaching Sociology*, 1989, 17; 1-18.
- EGENFELDT-NIELSEN, S., Overview of research on the educational use of video games, *Digital Kompetanse*, 23 augustus 2006, 1; 184-213, bezocht op <http://www.seriousgames.dk/downloads/game-overview.pdf>
- EGENFELDT-NIELSEN, S., HEIDE-SMITH, J., & PAJARES TOSCA, S., *Understanding video games. The essential introduction*, New York, Routledge, 2005.
- GIROUX, H.A., *Fugitive Cultures: Race, Violence, and Youth*, New York, Routledge, 1996.
- GEE, J.P., *What video games have to teach us about learning and literacy*, New York, Palgrave Macmillan, 2003.
- GRAFF, G., *Clueless in Academe: How Schooling Obscures the Life of the Mind*, New Haven, Yale University Press, 2003.
- JOHNSON, S., *Everything Bad Is Good For You: Why Popular Culture Is Making Us Smarter*, New York, Riverhead, 2005.
- KIMBERLING, R.C., *Kenneth Burke's Dramatism and Popular Arts*, Bowling Green, Bowling Green University Press, 1982.
- LAUREL, B., *Computers as theatre*, Addison-Wesley, Longman Publishing Co., Inc., 1993.
- McLUHAN, M., *Understanding Media: The Extensions of Man*, New York, Mentor, 1964.
- PRENSKY, M., Digital natives, digital immigrants, *On the Horizon*, 2001, 9(5); 1-6. Laatst bezocht op 7 november 2008, op <http://www.marcprensky.com/writing/>
- RIEBER, L.P., Seriously considering play: Designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games; *Educational Technology Research & Development*, 1996, 44(2); 43-58.
- RUTTEN, K., & SOETAERT, R., Epiloog. Het lezen van de subcultuur, Ladda vzw (red.), *Talkie Walkie*, Gent, Acco, 2006; pp. 144-157.
- SOETAERT, R., *De Cultuur van het Lezen*, Den Haag, Nederlandse Taalunie, 2006.
- STREET, B., *Social Literacies: Critical approaches to literacy in education, Development and ethnography*, London, Longman, 1995.
- SUTTON-SMITH, B., *The Ambiguity of Play*, Cambridge, Harvard University Press, 1997.
- VAN ECK, R., Digital game-based learning: it's not just the digital natives who are restless. *Educause Review*, 2006, 41(2); 16-30.



# GELIJKE ONDERWIJSKANSEN VOOR JONGENS EN MEISJES?

De voorbije twintig jaar is de aandacht in het onderwijs verschoven van de achterstand van meisjes naar de achterstand van jongens. Vandaag stellen we vast dat jongens het minder goed doen in het onderwijs dan meisjes. Terwijl veel onderzoek is gebeurd naar de verschillen tussen jongens en meisjes in vakken zoals wiskunde en Nederlands, is er minder bekend over de verschillen in hun schoolloopbanen. In deze tekst presenteren we robuuste cijfers over de verschillen tussen jongens en meisjes in de schoolloopbaan gedurende de hogere jaren van het voltijds secundair onderwijs en over verschillen in de ongekwalificeerde uitstroom.

De vraag die we ons stellen is of er gelijke kansen zijn voor jongens en meisjes in het Vlaams onderwijs. Het begrip 'gelijke onderwijskansen' is belangrijk in het huidige onderwijsbeleid. Het is een vlag die vele ladingen kan dekken. Maar het is in elk geval zo dat volgens sommige interpretaties van 'gelijke onderwijskansen' het niet aanvaardbaar is dat de economische, sociale of culturele achtergrond voorspelt hoe het een kind in het onderwijs zal vergaan. Moeten we dan ook niet spreken over gelijke kansen voor jongens en meisjes? Onze cijfers illustreren zeer duidelijk dat jongens zich moeilijker een weg banen door het onderwijs dan meisjes. Ze blijven meer zitten, maken meer gebruik van deeltijds en buitengewoon onderwijs en hebben meer kans dan meisjes om te eindigen met lege handen. Met onze bijdrage willen we iedereen die met kinderen en jongeren werkt ertoe aanzetten even bij deze vraag stil te staan.

De overheid verzamelt jaarlijks een grote hoeveelheid cijfergegevens over leerlingen en scholen in het Vlaams onderwijssysteem. Elke school rapporteert bijvoorbeeld wie is ingeschreven en in welk leerjaar en welke studierichting elke individuele leerling zich bevindt. Het verzamelen van deze tellingsdata heeft op de eerste plaats een administratief doel: de overheid moet er bijvoorbeeld voor zorgen dat elke school op het juiste moment de correcte financiële middelen ontvangt. Deze gegevens vormen echter ook een unieke bron van informatie over de evolutie van het onderwijssysteem over de jaren en decennia heen. Daardoor kunnen deze tellingsdata, na de nodige inspanningen, ook waardevol zijn voor het plannen en evalueren van het onderwijsbeleid.

Het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen<sup>1</sup> besteedt elk jaar een stukje van de beschikbare onderzoekstijd aan het ontsluiten van sommige van deze gegevens. We hebben geen toegang tot de originele data, maar bewerken hoofdzakelijk de geaggregeerde data die gepubliceerd zijn via de Statistische Jaarboeken van het Vlaams Onderwijs. Met enkele gerichte vragen naar bijkomende informatie en vooral ook door de data over de jaren heen te bekijken, lukt het soms om interessante kenmerken van (de ontwikkeling van) het Vlaams onderwijssysteem aan het licht te brengen. Dit onderzoeksonderdeeltje van het Steunpunt draagt zo bij tot de verwezenlijking van de door de overheid geformuleerde ambitie om de effecten van onderwijs op te volgen door middel van degelijke indicatoren.<sup>2</sup>

In dit analysewerk, hebben we, ten eerste, de nadruk gelegd op het volgen van veranderingen binnen en over geboortecohorten<sup>3</sup>. Daartoe hebben we tijdreeksen volgens het geboortjaar geconstrueerd, met correctie voor de veranderingen in de geboortecijfers.<sup>4</sup> Onze database van leerlingenaantallen bevat de nodige gegevens om in kaart te brengen hoe een geboortecohorte in steeds verder verspreide slagorde door het onderwijssysteem trekt. Leeftijdsgenoten in het onderwijs groeien niet enkel uit elkaar doordat ze een

verschillend tempo volgen. Ze worden ook geconfronteerd met vertakkingen in het onderwijssysteem, waarbij ze verschillende keuzen maken. Ten tweede hebben we werk gemaakt van het updaten en verfijnen van indicatoren van wat men 'de ongekwalificeerde uitstroom' noemt. De centrale vraag is daar: hoeveel jongeren verlaten het (leerplicht)onderwijs zonder een degelijk getuigschrift op zak dat hun een vlotte toegang verleent tot de arbeidsmarkt of tot hoger onderwijs?

De resultaten van deze kwantitatieve analyses zijn samengevat in een reeks rapporten van het Steunpunt. De twee meest recente rapporten (Van Landeghem & Van Damme, 2007a, 2007b) bevatten de nodige verwijzingen naar het vroegere werk.

Het globaal beeld van het Vlaams onderwijssysteem door de bril van de tellingsdata is er één van stabiliteit. Wat er overblijft aan verandering als we de vrij sterke schommelingen van het geboortecijfer uit de data halen, verloopt eerder geleidelijk. Er is een zeker contrast tussen de hectische wereld van beleidsplannen, vernieuwende theoretische concepten, veranderingen in regelgeving en verschuivingen in terminologie en de statige geleidelijkheid waarmee het onderwijssysteem lijkt te evolueren wanneer je het bekijkt via de administratieve tellingsgegevens. Het is wel zo dat sommige veranderingen gedurende veel opeenvolgende jaren accumuleren en zo uiteindelijk een belangrijk effect hebben. Enkele opvallende voorbeelden zijn: de groei van het buitengewoon onderwijs, de gestage inkrimping van het aantal leercontracten, de toenemende kans dat een kleuter de derde kleuterklas overdoet.

Een centraal gegeven in het Vlaams onderwijssysteem zijn de verschillen tussen de onderwijsvormen van het secundair onderwijs. Om één voorbeeld te noemen: in het algemeen onderwijs vormen de leerlingen die niet 'op leeftijd' zitten een beperkte minderheid; in het beroepsonderwijs daarentegen is het normaal om één of meer jaren 'vertraging' te hebben.



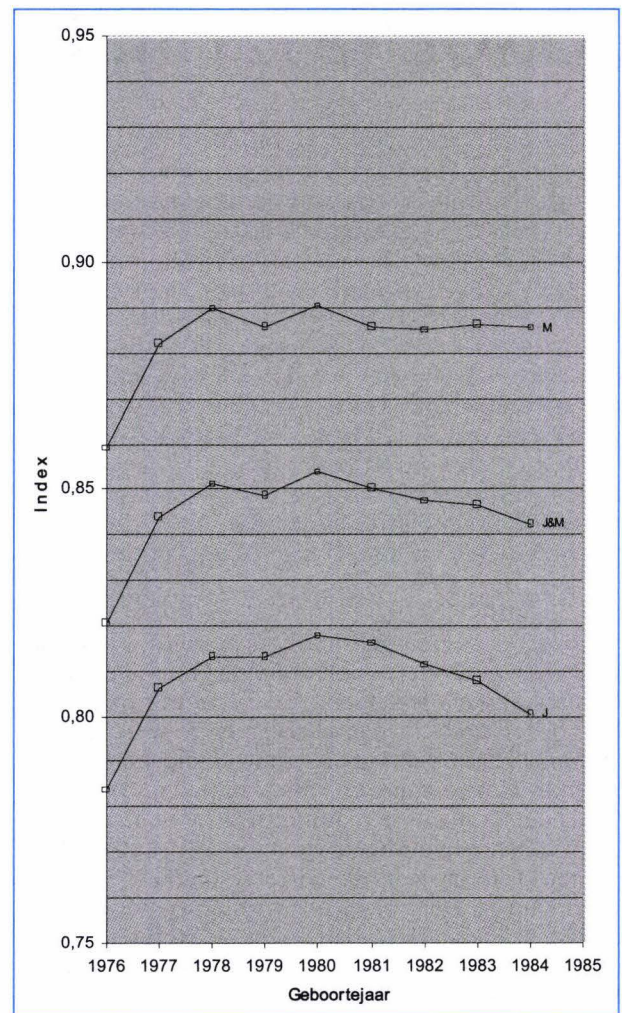
Het meest opvallende kwantitatieve feit dat te noteren valt over het Vlaams onderwijs is echter de tweespalt tussen de seksen, omdat die merkbaar is in elk onderdeel van het onderwijs, van de kleuterklas tot de universiteit. Jongens maken andere keuzen dan meisjes. Maar vooral ook: jongens trekken vaker aan het kortste eind. Ze blijven meer zitten, maken meer gebruik van buitengewoon onderwijs en hebben meer kans dan meisjes om te eindigen met lege handen. Het is deze kwestie waarvoor we in deze tekst aandacht willen vragen, door middel van twee cijfervoorbeelden.

## Het rendement van het secundair onderwijs

Het onderscheid tussen het algemeen secundair onderwijs, het technisch secundair onderwijs, het secundair kunstonderwijs en het secundair beroepsonderwijs is een fundamenteel kenmerk van het Vlaams onderwijs<sup>5</sup>. Formeel geldt deze indeling van het voltijds gewoon secundair onderwijs in 'onderwijsvormen' pas na de eerste graad, dus vanaf het derde leerjaar. In de praktijk worden sommige leerlingen vroeger geïntendeerd in de richting van of weg van bepaalde onderwijsvormen. Wie zich na het einde van het eerste leerjaar inschrijft in het 'beroepsvoorbereidend leerjaar' kiest dan al voor het beroepsonderwijs. Wie het gewoon lager onderwijs verlaat zonder getuigschrift en het gewoon secundair onderwijs wil volgen, komt in 'de B-klas' terecht; leerlingen van deze 'brugklas' schuiven meestal door naar het beroepsvoorbereidend leerjaar en zo naar het beroepsonderwijs. Een twaalfjarige die de eerste graad aanvat in een secundaire school die in de hogere jaren enkel technische en beroepsrichtingen aanbiedt, heeft de keuze om later geen algemeen secundair onderwijs te volgen zo goed als gemaakt; een leerling die zich bij het verlaten van het basisonderwijs inschrijft in een school voor algemeen secundair onderwijs, heeft doorgaans niet de ambitie om twee jaar later een technische of beroepsopleiding te beginnen. Sommige kinderen 'kiezen' nog veel vroeger. Als het niet lukt in het eerste leerjaar van het lager onderwijs en je schakelt over naar het buitengewoon lager onderwijs, dan volg je in het secundair misschien wel weer gewoon onderwijs, maar wellicht geen algemeen of technisch onderwijs.

Om te slagen in het voltijds gewoon secundair onderwijs moet een leerling op de eerste plaats het zesde leerjaar zien te bereiken. Ten tweede moet die leerling dat jaar afronden met het behalen van het diploma van secundair onderwijs of het studiegetuigschrift van het zesde leerjaar beroepsonderwijs. De beschikbare tellingsdata maken het mogelijk om te bepalen hoeveel er vanuit de verschillende onderwijsvormen wordt geïnvesteerd in een geboortecohorte. Een investering van vier opleidingsjaren in de tweede en derde graad<sup>6</sup> van het secundair onderwijs zou in principe telkens één diploma of studiegetuigschrift moeten opleveren.<sup>7</sup> In de realiteit leveren honderd keer vier opleidingsjaren geen honderd kwalificaties op, maar slechts ongeveer vijftientig (Figuur 1). Een eerste oorzaak is dat sommige leerlingen meer dan

**Figuur 1. Rendement van de hogere jaren van het voltijds gewoon secundair onderwijs**



J = jongens; M = meisjes; J&M = jongens en meisjes samen.

vier jaar nodig hebben om het doel te bereiken. Ten tweede zijn er leerlingen die één of meer jaren doorbrengen in de hogere jaren van het voltijds gewoon secundair onderwijs maar langs die weg nooit het diploma of studiegetuigschrift verwerven: ze gaan over naar deeltijds leren, ze verlaten het leerplichtonderwijs zonder kwalificatie of ze gaan over naar buitengewoon onderwijs.

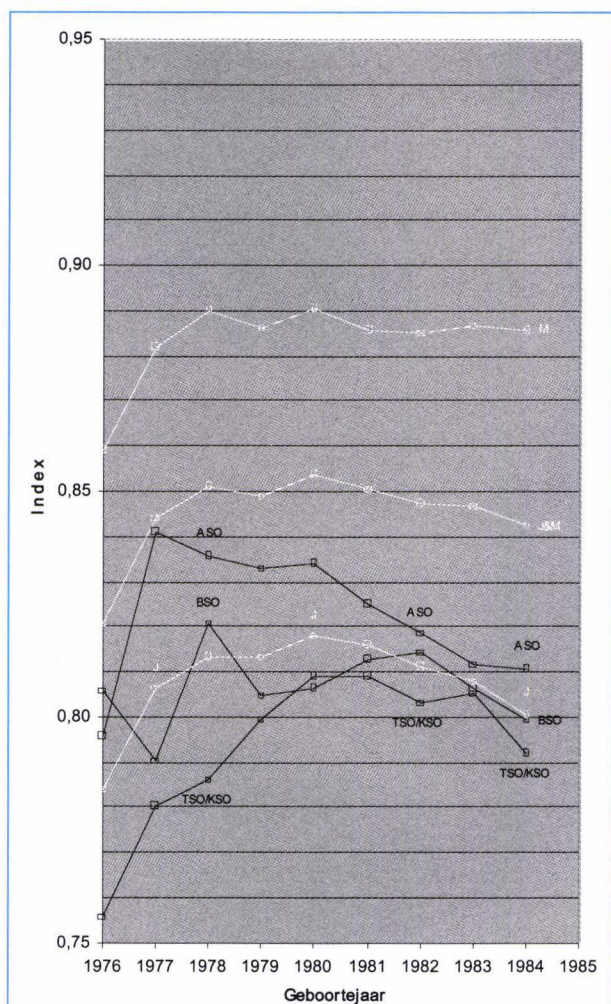
## Het rendement verschilt sterk tussen jongens en meisjes

Een meisjescohort haalt ongeveer negentachtig kwalificaties uit een investering van vierhonderd opleidingsjaren (Figuur 1). De rendementsindex bedraagt dan 89%. Het doet er weinig toe of je de berekening maakt voor de meisjescohort van geboortjaar 1977 of voor een latere cohort: de index is behoorlijk stabiel.

De index voor jongens en meisjes samen bedraagt, zoals gezegd, ongeveer 85%. Hij ligt een stuk lager dan de index voor de meisjescohorten, door de mindere resultaten van de jongens. De gunstigste uitkomst waar-



**Figuur 2. Rendement van de hogere jaren van het voltijds gewoon secundair onderwijs: jongens, per onderwijsvorm**



ASO = algemeen onderwijs; TSO/KSO = technisch en kunst-onderwijs; BSO = beroepsonderwijs. De witte curven op de achtergrond zijn de curven van.

over we beschikken bij de jongens is die voor de coorte van 1980, met een rendementsindex van bijna 82%. De jongenscoorte van geboortjaar 1984-het meest recente geboortjaar waarvoor we de 'boekhouding' op dit moment kunnen afsluiten-sleepte slechts tachtig kwalificaties in de wacht per investering van vierhonderd opleidingsjaren.

De licht dalende trend in de meest recente geboortjaren is natuurlijk ook zichtbaar in de index voor jongens en meisjes samen: de waarde voor de coorte van 1984 ligt dichterbij 84% dan bij 85%.

Als we deze laatste nuance nu even terzijde laten dan kunnen we het contrast tussen de jongens- en de meisjescohorten zo samenvatten: waar we, als alles optimaal zou verlopen, telkens hopen op honderd kwalificaties, brengen de meisjes er negenentachtig aan en de jongens slechts eenentachtig. Dat is geen klein verschil.<sup>8</sup>

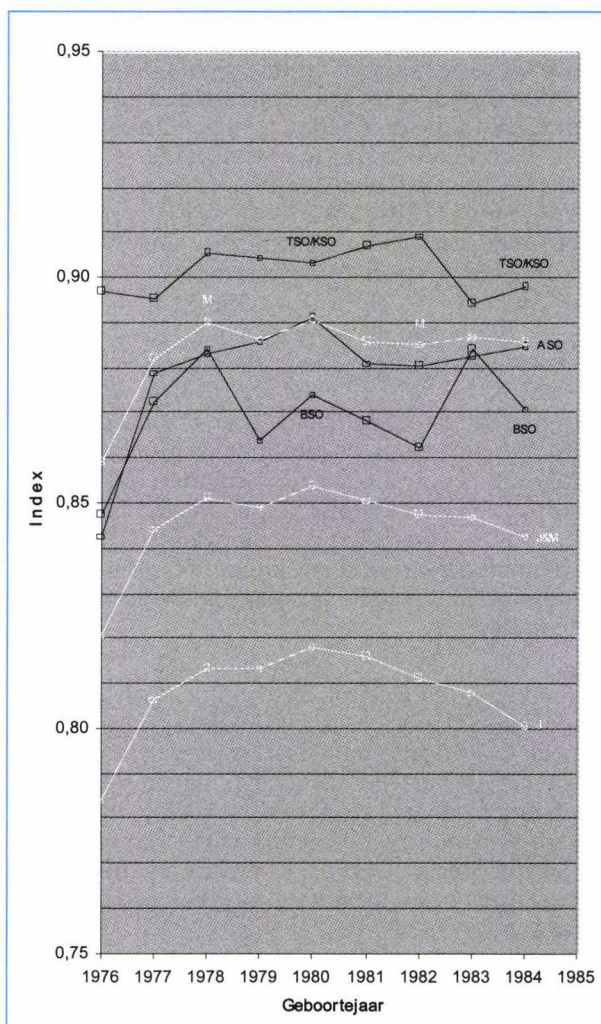
Het verschil in rendement van het secundair onderwijs tussen jongens en meisjes komt nog sterker uit de verf als we de rendementsindices per sekse en per onderwijsvorm bekijken (Figuur 2 en Figuur 3)<sup>9</sup>. De

drie rendementsgrafieken voor de jongens liggen elk volledig onder het algemeen gemiddelde van 85%. De grafieken voor de meisjes liggen volledig boven 85%. Dus: of we het nu hebben over het algemeen onderwijs, het technisch (en kunst-) onderwijs of het beroepsonderwijs, de rendementsindex van de jongens in de onderwijsvorm in kwestie is lager dan de rendementsindex voor meisjes in om het even welke onderwijsvorm.

## De ongekwalificeerde uitstroom

Jongeren die weinig weten te halen uit wat de school kan bieden zijn geen grote uitzonderingen. Ze vormen een minderheid die voldoende omvangrijk is om een plaats te krijgen op de agenda van beleidsmakers. Zo duidt de Beleidsnota 2004-2009 van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming het feit dat sommige jongeren niet of laag gekwalificeerd op de arbeidsmarkt komen aan als een belangrijk probleem. De Beleidsnota kiest het verwezenlijken van

**Figuur 3. Rendement van de hogere jaren van het voltijds gewoon secundair onderwijs: meisjes, per onderwijsvorm**



ASO = algemeen onderwijs; TSO/KSO = technisch en kunst-onderwijs; BSO = beroepsonderwijs. De witte curven op de achtergrond zijn de curven van.



een betere aansluiting tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt als één van de vier doelstellingen waarop het onderwijsbeleid zal worden afgerekend<sup>10</sup>.

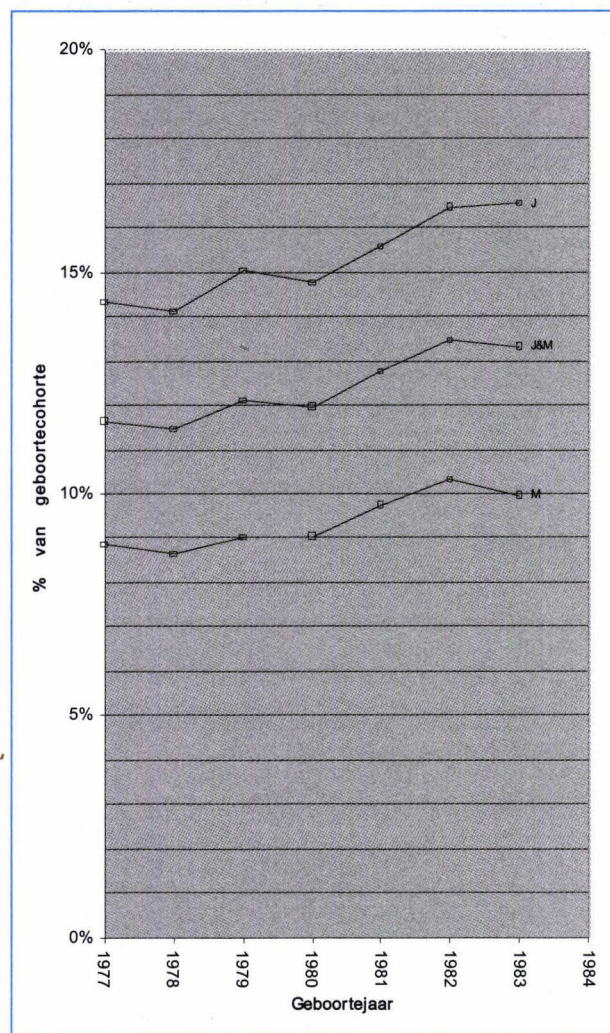
Het is mogelijk de omvang van dit probleem van 'ongekwalificeerd uitstromen' te bepalen uit administratieve gegevens. De eerste stap daartoe is een concrete omschrijving van wat telt als een 'kwalificatie'. De huidige indicatoren van de ongekwalificeerde uitstroom zijn nog niet perfect, maar houden toch al rekening met de belangrijkste soorten van kwalificatie: het diploma van secundair onderwijs behaald in het zesde leerjaar van het algemeen of technisch secundair onderwijs of het secundair kunstonderwijs; het studiegetuigschrift van het zesde leerjaar van het voltijds secundair beroepsonderwijs; het kwalificatiegetuigschrift van het deeltijds beroepsonderwijs; het getuigschrift van de leertijd<sup>11</sup>. Sommige wegen naar een kwalificatie, zoals bepaalde onderdelen van het buitengewoon secundair onderwijs, blijven nog buiten beeld door een gebrek aan data. Niettemin vormen de opgesomde kwalificaties samen het meest complete kwalificatiecriterium dat tot nu toe is toegepast in een studie van de ongekwalificeerde uitstroom door middel van tellingsdata<sup>12</sup>.

In opeenvolgende rapporten van het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen (zie bijvoorbeeld: Van Landeghem & Van Damme, 2007a) hebben we bestudeerd hoe leeftijdsgenoten<sup>13</sup> de verschillende soorten kwalificaties verwerven tijdens hun loopbaan in het Vlaams onderwijs. We hebben getoond aan welk tempo ze kwalificaties behalen en hoe de balans tussen de verschillende soorten kwalificaties verschuift tijdens dit proces. Door hen lang genoeg te volgen concreet: tot ze tweeëntwintig zijn-krijg je zo uiteindelijk de definitieve kwalificatiestructuur<sup>14</sup> van hun geboortecohorte te zien. Op dat moment is het ook duidelijk hoeveel leden van de cohorte geen kwalificatie hebben behaald. Zij vormen de ongekwalificeerde uitstroom voor het geboortjaar in kwestie. Door de cohorten van verschillende opeenvolgende geboortejaren te onderzoeken ontstaat een beeld van hoe de kwalificatiestructuur en de ongekwalificeerde uitstroom van geboortecohorten verandert volgens het geboortjaar. Om zinvolle vergelijkingen te kunnen maken tussen verschillende geboortecohorten, worden aantallen daarbij steeds uitgedrukt als percentages, ten opzichte van de omvang van de geboortecohorte in kwestie.<sup>15</sup>

Volgen we een doorsnee groep van honderd leeftijdsgenoten geboren in 1980, dan blijkt dat op 22-jarige leeftijd-dat wil zeggen: in 2002-achtentachtig onder hen een kwalificatie hadden verworven. De overige twaalf hadden het (leerplicht)onderwijs verlaten 'met lege handen', dat wil zeggen: zonder diploma van secundair onderwijs, studiegetuigschrift van het zesde leerjaar beroepsonderwijs, kwalificatiegetuigschrift van deeltijds beroepsonderwijs of getuigschrift van leertijd.

Er is een korte tijdreeks van deze indicator van de ongekwalificeerde uitstroom voorhanden, voor zeven opeenvolgende geboortejaren (Figuur 4). De indicator stijgt enigszins. De waarde voor geboortjaar 1977 is 11,6%. In 1980 bedroeg de ongekwalificeerde uitstroom zoals gezegd, 12,0%. De meest recente be-

**Figuur 4. Ongekwalificeerde uitstroom**



J = jongens; M = meisjes; J&M = jongens en meisjes samen.

schikbare waarde heeft betrekking op geboortjaar 1983 en bedraagt 13,3%.

### Ongekwalificeerde jongens en meisjes

De indicator van de ongekwalificeerde uitstroom is ook berekend voor jongens en meisjes apart. Zowel bij de jongens als bij de meisjes is de ongekwalificeerde uitstroom licht toegenomen. Het contrast tussen de seksen is echter veel opvallender dan de evolutie van de indicator (Figuur 4). In de meisjescohort van geboortjaar 1977 was er een ongekwalificeerde uitstroom van 8,9%, tegenover 14,3% in de jongenscohort. Voor geboortjaar 1983 was de indicatorwaarde 10,0% voor de meisjes en 16,5% bij de jongens.

In een ideale wereld zouden we verwachten dat iedereen na een leerplicht van twaalf jaar-het onderwijs verlaat met een kwalificatie op zak. In de realiteit vallen tegenwoordig ongeveer tien van elke honderd meisjes uit de boot. Bij de jongens is de kloof tussen droom en werkelijkheid een flink stuk breder: zeker zestien per honderd jongens gaan weg met lege handen.

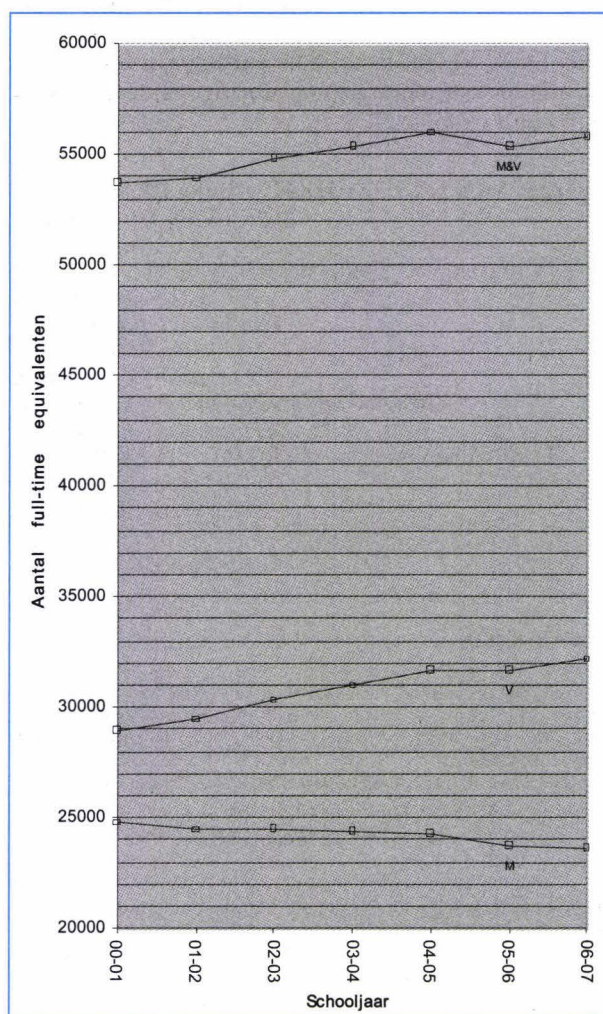


## Gelijke onderwijskansen voor jongens en meisjes?

Jongens ondervinden meer moeilijkheden in het Vlaams onderwijssysteem dan meisjes. Dat blijkt onder meer uit de opeenvolgende analyses van tellingsgegevens door het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen. We stellen dit vast in alle onderdelen van het onderwijs, maar in het bijzonder ook, zoals getoond in de twee voorbeelden uit deze tekst, in de hogere jaren van het secundair onderwijs. Succes in de laatste leerplichtjaren bepaalt of een leerling in aanmerking komt voor hoger onderwijs en/of met welke bagage die leerling op de arbeidsmarkt terecht komt. Een volgende vraag—die wij hier niet direct kunnen beantwoorden—is dan: hoe vertaalt de kloof tussen de ervaringen van jongens en meisjes in het onderwijs zich naar sekseverschillen op de arbeidsmarkt? En wat zegt dat dan over de betekenis van het onderwijs?

Los van de vraag naar mogelijke gevolgen op langere termijn, lijken de cijfers erop te wijzen dat het minder goed klikt tussen jongens en het onderwijs, in vergelijking met meisjes. Er is geen eenvoudige verklaring voor deze 'geslachtskloof'. Er is een samenhang met zowel verschillen in attitude, werkhouding en interesse als met verschillen in leerstijlen. Uit het doctoraatsonderzoek van Van de Gaer (2006) bleek dat de anti-schoolse attitudes van jongens een belangrijke rol spelen in de verklaring van de lagere prestaties van jongens. In het algemeen gaan jongens minder graag naar school, spenderen ze minder tijd aan hun huiswerk,.... De volgende vraag die we ons dan moeten stellen is op welke manier het onderwijs de motivatie en interesse van jongens kan verhogen. Sommigen willen terug naar aparte jongens- en meisjesscholen en kaarten aan dat ons onderwijs vooral de meisjes aanspreekt omdat het sterk cognitief en verbaal gericht is. Jongens zouden meer baat hebben bij een onderwijsaanpak waarbij ze mogen experimenteren en leren door doen. Onderzoek wijst er echter op (Van de Gaer, 2006) dat jongens het beter doen in gemengde klassen dan in jongensklassen. Dit sluit natuurlijk niet uit dat een aanpak die specifiek gericht is op het verhogen van de interesse van jongens een effect zou kunnen hebben. Daarnaast wordt ook de vervrouwelijking van het lerarenberoep als mogelijke verklaring ingeroepen. Het is interessant om deze vervrouwelijking te illustreren met enkele recente gegevens over het personeel in het onderwijs. Figuur 5<sup>16</sup> toont dat de personeelsinput in het gewoon secundair onderwijs recent is toegenomen. Deze stijging is geheel toe te schrijven aan een toename in de tewerkstelling van vrouwelijke personeelsleden. Vrouwen voelen zich duidelijk meer aangetrokken tot een loopbaan als leraar in het secundair onderwijs. Met andere woorden: het zijn niet alleen de jongens die zich minder gemakkelijk handhaven in het onderwijs, ook de mannelijke leraren voelen zich minder aangesproken. Maar, recent onderzoek van Siongers, Glorieux en Elcharidus (2002) vindt in de vervrouwelijking van het lerarenberoep geen verklaring voor de geslachtskloof bij de leerlingen. In tegenstelling tot wat velen veronderstellen heeft een overwegend vrouwelijk lerarenteam blijkbaar géén negatieve effecten op de prestaties van

Figuur 5. Bestuurs- en onderwijzend personeel gewoon secundair onderwijs



M = mannen; V = vrouwen; M&V = mannen en vrouwen samen.

jongens. Kortom: het maakt volgens die studie weinig tot niets uit of leerlingen les krijgen van een mannelijke of vrouwelijke leraar.

De cijfers over rendement en ongekwalificeerde uitstroom die we in deze tekst hebben gepresenteerd zijn gebaseerd op solide administratieve gegevens die enkele bewerkingen hebben ondergaan. In dat opzicht zijn ze zo goed als onweerlegbaar, en dat is hun sterkte. Op de vraag hoe belangrijk of aanvaardbaar de "gender gap" in het onderwijs is, geven ze echter geen antwoord. En ze zeggen al helemaal niets over oorzaken of remedies. Waar moet die wijsheid dan wel vandaan komen? Volgens ons moet de duiding van deze cijfers op de eerste plaats gezocht worden bij de mensen die in de praktijk met kinderen en jongeren werken. Het bijeenbrengen van inzichten uit de praktijk over deze problematiek vereist overleg en discussie tussen leraren, directies, jeugdwerkers,.... Wetenschappelijk onderzoek kan een bijdrage leveren door te toetsen in welke mate "anekdotische" of "lokale" inzichten veralgemeenbaar zijn naar het gehele onderwijs. Daarbij mag men niet uit het oog verliezen dat dit soort onderzoek kwetsbaar is door methodologische problemen. Het is complex werk en één stu-



die maakt nog geen "wetenschap". De grondstof voor dergelijk onderzoek moet in elk geval uit de praktijk komen. Vandaar onze oproep aan iedereen met praktijkervaring in onderwijs of jeugdwerk om eens stil te staan bij de vraag: is het aanvaardbaar dat een jongen minder kans heeft op een gunstige onderwijsloopbaan dan een meisje?

**Georges VAN LANDEGHEM\*, Bieke DE FRAINE\*  
& Eva VAN DE GAER\*\***

\*K.U.Leuven  
Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie  
(CO&E)  
K.U.Leuven postbus 3773  
Dekenstraat 2  
3000 Leuven

*Georges.VanLandeghem@ped.kuleuven.be*  
*Bieke.DeFraine@ped.kuleuven.be*

\*\*Australian Council for Educational Research  
19 Prospect Hill Road  
Camberwell VIC 3124  
Australia  
*Vandegaer@acer.edu.au*

#### BIBLIOGRAFIE

- Siongers, J., Glorieux, I., Elchardus, M., *De gevolgen van de feminisering van het leerkrachtenberoep in het secundair onderwijs: een empirische analyse*, Onderzoeksgroep TOR, rapport OBP-WO 99.01, 2002.
- Van de Gaer, E., *Verschillen tussen jongens en meisjes in schoolse prestaties, De rol van schoolse betrokkenheid, groepssamenstelling en studiekeuze*, K.U.Leuven, ongepubliceerd doctoraatsproefschrift, 2006.
- Van Landeghem, G., Van Damme, J., *Indicatoren van de ongekwalificeerde uitstroom, Verwerking van de gegevens van 2005 en integratie van het modulair beroepsonderwijs*, Steunpunt Studietoelagen en Schoolloopbanen, rapport SSL/OD1/2007.01, 2007a, <http://www.steunpuntloopbanen.be>.
- Van Landeghem, G., Van Damme, J., *Geboortecohorten in de tweede en derde graad van het voltijds gewoon secundair onderwijs, Evolutie van 1989-1990 tot 2005-2006*, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, rapport SSL/OD1/2007.02, 2007b, <http://www.steunpuntloopbanen.be>.
- <sup>8</sup> Laten we even uitgaan van de (ruwe) onderstelling dat een opleidingsjaar een vaste financiële prijs heeft. Stel dan dat we een begroting zouden opmaken voor het bereiken van een kwalificatie, met als (naïef) vertrekpunt dat vier opleidingsjaren in het voltijds gewoon secundair onderwijs daarvoor wel zullen volstaan. Voor een 'typisch' meisje zouden we dan aan elke geplande euro meer dan 12 cent moeten toevoegen om haar de kwalificatie te bezorgen. Voor een doorsnee jongen bedraagt het tekort per euro geen 12 maar ruim 23 cent.
- <sup>9</sup> Zoals gezegd zijn de globale rendementsindex en de indices per sekse lager dan 100% doordat leerlingen blijven zitten, uitstromen naar deeltijds onderwijs of het onderwijs zonder kwalificatie verlaten. In een rendementsindex per onderwijsvorm speelt het 'afstromen' (het 'watervaleffect') bovendien een rol. Als een leerling bijvoorbeeld de tweede graad volgt in het algemeen secundair onderwijs, daarna overgaat naar technisch onderwijs en daar ook slaagt, dan is dit gunstig voor het rendement van het technisch onderwijs (kwalificatie behaald via slechts twee opleidingsjaren) en nadelig voor het rendement van het algemeen onderwijs (twee opleidingsjaren geïnvesteerd maar geen diploma behaald via het algemeen onderwijs).
- <sup>10</sup> Zie pp. 7-9 van de *Beleidsnota 2004-2009, Onderwijs en Vorming* van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming.
- <sup>11</sup> Uitgereikt door SYNTRA (vroeger: VIZO); dit is wat men vroeger de 'middenstandsopleiding' noemde.
- <sup>12</sup> De term 'tellingsdata' geeft weer dat de gegevens verzameld zijn door te tellen in de volledige populatie: er is geen steekproef getrokken.
- <sup>13</sup> Leeftijdsgenoten hebben hetzelfde geboortjaar en vormen een geboortecohorte.
- <sup>14</sup> Dat wil zeggen: (1) het aantal leden van de cohorte met een kwalificatie, uitgedrukt als een percentage van de omvang van de cohorte; (2) de verdeling van dit aantal volgens het soort kwalificatie (diploma van secundair onderwijs via ASO, via KSO, via TSO, studiegetuigschrift van zesde leerjaar BSO, kwalificatiegetuigschrift DBSO, getuigschrift van leertijd).
- <sup>15</sup> Een deel van deze 'ongekwalificeerde uitstroom' bestaat uit leerlingen die een tijd les gevolgd hebben in de hogere jaren van het voltijds gewoon secundair onderwijs, dan het onderwijs zonder kwalificatie verlaten en zo het eerder besproken rendement van het voltijds gewoon secundair onderwijs verminderen.
- <sup>16</sup> Cijfers bijeengebracht uit de overeenkomstige Statistische Jaarboeken van het Vlaams Onderwijs.

#### NOTEN

- <sup>1</sup> Steunpunt SSL, tevoren Steunpunt LOA. Zie <http://www.steunpuntloopbanen.be>.
- <sup>2</sup> Zie bijvoorbeeld p. 22 van de *Beleidsnota 2004-2009, Onderwijs en Vorming* van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming.
- <sup>3</sup> Een geboortecohorte bestaat uit al de kinderen die in een gegeven kalenderjaar geboren zijn.
- <sup>4</sup> Het geboortecijfer verandert nogal sterk over de jaren heen. In de voorbije decennia waren er perioden van toename en perioden van afname. Indien we niet corrigeren voor deze schommelingen in het geboortecijfer dan overschaduwen ze de trends in de cijfergegevens die ons iets zeggen over het onderwijs. De correctie gebeurt, kort gezegd, door de beschikbare gegevens te bekijken per geboortjaar (dat wil zeggen: per geboortecohorte) en te delen door de omvang van de geboortecohorte. Meer uitleg over deze manier van werken is te vinden in de rapporten van het Steunpunt SSL over doorstroming en ongekwalificeerde uitstroom (zie bibliografie).
- <sup>5</sup> Gebruikelijke afkortingen: ASO, TSO, KSO, BSO.
- <sup>6</sup> ... zonder het 'zevende leerjaar'.
- <sup>7</sup> Wanneer een leerling van een gegeven geboortecohorte een jaar les volgt in het derde, vierde, vijfde of zesde leerjaar van het voltijds gewoon secundair onderwijs dan betekent dat hier dat er één opleidingsjaar geïnvesteerd wordt in de geboortecohorte in kwestie. We hebben het dus niet over investeringen uitgedrukt in geld (al is er natuurlijk wel een verband daarmee).



# DIGITALE ONGELIJKHEID BIJ JONGEREN

Over het belang van ICT-competenties en de rol van onderwijs Chatten met vrienden, muziek downloaden, informatie voor een spreektuur opzoeken op het internet, een filmpje op Youtube plaatsen,... het zijn maar enkele toepassingen die meer en meer ingeburgerd geraken in ons dagelijks leven. Informatie- en communicatietechnologie (ICT) neemt een steeds belangrijker plaats in op diverse levensterreinen. In onderwijs, werk en vrije tijd is voor veel mensen ICT niet meer weg te denken.

Onze samenleving is de laatste decennia sterk in evolutie, onder meer door deze snelle technologische veranderingen. We kunnen ze typeren als een kennismaatschappij. Hierin staat een grote versnelling van de productie en verspreiding van kennis centraal, samen met een groeiende toegang tot deze kennis voor brede lagen van de bevolking. Tegelijk wordt onze samenleving ook steeds complexer: er is meer en meer kennis nodig om bij te blijven met de snelle technologische en maatschappelijke veranderingen.

## Competent omgaan met ICT

Adequaat en vlot leren omgaan met ICT wordt steeds belangrijker om te kunnen participeren in de samenleving. Dit wordt beargumenteed vanuit verschillende rationaliteiten (Markauskaite, 2006). Een *economische rationaliteit* legt de nadruk op de dominante plaats van ICT in de huidige en toekomstige economische activiteiten. Jongeren - maar ook volwassenen - moeten voldoende vaardigheden verwerven op het vlak van ICT, zodat ze hun toekomstige jobs naar behoren kunnen uitoefenen. Vanuit een *sociale rationaliteit* gaat men kijken naar het belang van ICT in het sociale, politieke en culturele leven. Het is belangrijk dat elk individu de competenties verwerft om ICT te gebruiken, zodat ze maatschappelijk kunnen participeren. Het gaat hier niet enkel om het technische gebruik van ICT-toepassingen, zoals het leren gebruiken van tekstverwerking, internet of programma's om foto's te bewerken. Maar het gaat vooral ook om het kritisch leren omgaan met ICT in verschillende contexten, bijvoorbeeld in staat zijn om relevante informatie te vinden op internet, de gevonden informatie te beoordelen op bruikbaarheid en betrouwbaarheid, verschillende bronnen met elkaar te vergelijken enzovoort. Vanuit een *educatieve rationaliteit* wordt de klemtoon gelegd op (levenslang) leren en de plaats die ICT daarin inneemt. Competent omgaan met ICT betekent dat men technologie zodanig kan gebruiken dat het ondersteunend is voor het leren.

Hoewel ICT de laatste jaren flink ingeburgerd raakt, zien we dat het omgaan met deze technologieën niet voor alle groepen in de samenleving even evident is. Wie de nieuwe ontwikkelingen niet kan volgen, dreigt uitgesloten te worden van deelname aan de kennissamenleving. We spreken in dit verband van digitale ongelijkheid.

In deze bijdrage gaan we na wat we over digitale ongelijkheid leren vanuit onderzoeksgegevens. Vervolgens bekijken we hoe digitale (on)gelijkheid in het Vlaamse onderwijsbeleid aan bod komt.

## Digitale kloof?

Sinds halfweg de jaren '90 groeit de aandacht voor digitale ongelijkheid en voor het al dan niet bestaan van een 'digitale kloof'. Deze term komt overgewaaid uit de Verenigde Staten, vanuit onderzoek over de verschillen in bezit van een computer en de toegang tot internet. Intussen is de term 'digitale kloof' uitgegroeid tot een koepelbegrip, waarin verschillende vormen van digitale ongelijkheid gevat worden: bezit van digitale middelen, toegang tot ICT, gebruik van ICT en ICT-competenties. Bij gebruik van ICT gaat het om het technisch kunnen han-

teren van bepaalde programma's, terwijl bij ICT-competenties de klemtoon ligt op een geheel aan kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn om ICT doelgericht en functioneel te kunnen inzetten.

De kenmerken die aan digitale ongelijkheid gekoppeld worden, vallen grotendeels samen met bestaande breuklijnen in de samenleving (gender, etniciteit, opleidingsniveau, beroepsstatus). In wat volgt bespreken we enkele onderzoeksresultaten uit Vlaanderen en Nederland. We beperken ons tot onderzoek waarin kinderen en jongeren mee opgenomen zijn.

In de onderzoeksliteratuur domineert *gender* het discours over digitale ongelijkheid. Vrouwen worden vaak voorgesteld als minder technologisch aangelegd dan mannen. Zo blijkt uit onderzoek onder jongeren in het Nederlandstalig secundair onderwijs in Brussel dat meisjes een lagere vertrouwdheid met ICT-toepassingen rapporteren, negatievere opvattingen hebben over ICT en ICT minder intensief gebruiken (van Braak & Kavadias, 2005). Een recente studie van Moreas (2007) toont aan dat er in Vlaanderen geen verschil is tussen mannen en vrouwen voor het bezit van een computer en van een internetaansluiting. Vrouwen gebruiken wel iets minder vaak ICT dan mannen en ze gebruiken ook minder soorten ICT-toepassingen. Ook Van Dijk en Hacker (2003) komen in hun onderzoek tot de conclusie dat de primaire genderkloof - gebruik versus niet-gebruik van computer en internet - sterk gereduceerd is, maar er zijn wel nog steeds genderverschillen op het secundaire niveau, namelijk verschillen in gebruikspatronen en ICT-vaardigheden.

Informatie over het verband tussen digitale ongelijkheid en *etnische minderheidsgroepen* is minder duidelijk. Onderzoek van Geense (2001) toont aan dat etnische minderheidsgroepen minder toegang hebben tot zowel computers als internet. De vraag rijst echter wat de achtergrondkenmerken zijn van deze achterstelling. Van Loggem en Pennings (2001) geven aan dat de hoge kostprijs de meest genoemde reden is bij allochtone gezinnen voor het niet aanschaffen van een computer. Etnische verschillen hangen dan samen met de sociaal-economische positie van het gezin. Ook heel wat ander onderzoek toont aan dat verschillen tussen autochtone en allochtone jongeren qua mediabezit en mediagebruik niet zozeer te maken hebben met etniciteit op zich, maar wel met andere factoren. In een synthese van Vlaams jeugdonderzoek over jongeren en media komt Stevens (2006) tot de conclusie dat verschillen tussen jongens en meisjes en de verschillen tussen jongeren die schoollopen in verschillende onderwijsvormen veel meer uitgesproken zijn dan de verschillen volgens nationale herkomst. Wat betreft de *onderwijsvorm* blijkt dat leerlingen uit het beroepssecundair onderwijs minder ervaring rapporte-



ren met computers en doorgaans iets minder positief staan ten opzichte van computergebruik (Stevens, 2006; van Braak & Kavadias, 2005). Een onderzoek uit Nederland (De Haan & Huysmans, 2002) toont aan dat jongeren uit 'hogere' schooltypen (vergelijkbaar met het algemeen secundair onderwijs) zichzelf vaardiger inschatten dan leerlingen uit 'lagere' schooltypen, en dat ze ook meer gebruikmaken van computers en internet voor hun schoolwerk. Ze zouden het internet ook vaker gebruiken om informatie te zoeken. Broos (2006) vindt dat zowel gender als opleidingsniveau van de jongeren een verschil uitmaken voor de aard van het ICT-gebruik. De groep van 'zware gebruikers' is zeer enthousiast over ICT en gebruikt heel frequent allerlei ICT-toepassingen, ook ingewikkelde zaken zoals programmeren. Ze gebruiken de computer dagelijks en verkennen graag alle nieuwe mogelijkheden. In deze groep zijn er veel meer jongens dan meisjes en het gaat ook vooral om jongeren met een hoger opleidingsniveau.

*Socialeconomische status* wordt herhaaldelijk genoemd in onderzoek naar digitale ongelijkheid. Digitale ongelijkheid blijkt veelal samen te vallen met bestaande vormen van ongelijkheid zoals opleidings- en inkomensongelijkheid (Steyaert, Gutschoven & Buellens, 2003). Als verklarende factor wordt het trickle-downprincipe naar voor geschoven: hogere inkomensgroepen schaffen ICT-producten sneller aan dan gezinnen met minder financiële draagkracht. ICT is immers een dure aangelegenheid. Toch hoeft ICT-bezit geen voorwaarde te zijn voor het verwerven van ICT-competenties. Belangrijker is dat jongeren toegang hebben tot ICT, bijvoorbeeld op school. De ruwe opdeling bezit versus niet-bezit blijkt niet langer een differentiërende factor te zijn voor het verwerven van ICT-competenties. Het niet-bezit kan immers gecompenseerd worden buiten het thuismilieu.

Uit de hierboven beschreven onderzoeksresultaten leren we dat er verschillen gevonden worden tussen groepen. Het inzicht is gegroeid dat het niet gaat om een absolute en onoverbrugbare kloof. Digitale ongelijkheid kan beter voorgesteld worden als een schaal met verschillende dimensies (Broos, 2006; Warschauer, 2002). Het onderzoek van Van Dijk en Hacker (2003) - besproken in de paragraaf over genderongelijkheid - is hier een mooi voorbeeld van. In dit onderzoek komen meerdere dimensies aan bod: het al dan niet gebruik van ICT, de verschillen in gebruikspatronen en de verschillen in ICT-vaardigheden.

Opvallend is verder dat onderzoek naar digitale ongelijkheid toch nog vaak focust op ICT-bezit en toegang tot ICT. Veel minder is geweten over de variatie in gebruik van ICT-toepassingen en over ICT-competenties, terwijl dit precies erg belangrijk is wanneer men wil streven naar digitale gelijkheid. Dit vormt een uitdaging voor verder onderzoek, maar zeker ook voor het onderwijsbeleid en de concrete onderwijspraktijk.

## Digitale ongelijkheid op de onderwijsagenda

Niet alleen in onderzoek vinden we de discussie over digitale ongelijkheid terug. Het bevorderen van gelijke kansen op het vlak van ICT en het nastreven van ICT-competenties bij alle lagen van de bevolking heeft het laatste decennium ook een duidelijke plaats verworven op de beleidsagenda's. We zien dit onder meer in het Vlaamse beleid ten aanzien van ICT in het onderwijs. Net zoals het concept 'digitale ongelijkheid' in evolutie is, vinden we ook een verschuiving in de

prioriteiten die in het onderwijsbeleid gesteld worden. Oorspronkelijk bleef dit beperkt tot een subsidiërsbeleid, zodat de scholen de nodige hardware en software konden aanschaffen. Dit weerspiegelt een duidelijke klemtoon op infrastructuur (vergelijkbaar met de nadruk op het bezit van ICT-middelen). Vanaf 2000 kwam er meer beleidsaandacht voor de deskundigheidsbevordering van leraren (vergelijkbaar met gebruik van ICT), terwijl recent de nadruk komt te liggen op het bevorderen van educatief en geïntegreerd ICT-gebruik (Tondeur, Valcke & van Braak, 2005; Delcour, 2008).

In de Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2004-2009 lezen we: "Tegen het einde van de leerplicht moeten leerlingen over de basiscompetenties beschikken om met ICT overweg te kunnen. Cruciaal is dat leerlingen leren hoe ze hun leerproces zelf in handen kunnen nemen en over de vaardigheden beschikken om levenslang hun competenties op punt te stellen. In het zelfgestuurd leren speelt ICT een belangrijke rol." (p. 86-87). Dit citaat toont aan dat het bijbrengen van ICT-competenties bij leerlingen als een duidelijke opdracht van onderwijs wordt gezien.

Met de invoering van een ICT-curriculum sinds september 2007 wordt deze basisopdracht bekrachtigd. Het ICT-curriculum bestaat uit 8 leergebiedoverschrijdende eindtermen voor het basisonderwijs en daaraan worden nog 2 eindtermen toegevoegd voor de eerste graad van het secundair onderwijs (zie kader).

1. De leerlingen hebben een positieve houding tegenover ICT en zijn bereid ICT te gebruiken om hen te ondersteunen bij het leren
2. De leerlingen gebruiken ICT op een veilige, verantwoorde en doelmatige manier
3. De leerlingen kunnen zelfstandig oefenen in een door ICT ondersteunde leeromgeving
4. De leerlingen kunnen zelfstandig leren in een door ICT ondersteunde leeromgeving
5. De leerlingen kunnen ICT gebruiken om eigen ideeën creatief vorm te geven
6. De leerlingen kunnen met behulp van ICT voor hen bestemde digitale informatie opzoeken, verwerken en bewaren.
7. De leerlingen kunnen ICT gebruiken bij het voorstellen van informatie aan anderen.
8. De leerlingen kunnen ICT gebruiken om op een veilige, verantwoorde en doelmatige manier te communiceren.
9. De leerlingen kunnen afhankelijk van het te bereiken doel adequaat kiezen uit verschillende ICT-toepassingen.
10. De leerlingen zijn bereid hun handelen bij te sturen na reflectie over hun eigen en elkaars ICT-gebruik.

In deze ICT-eindtermen gaat het duidelijk niet om 'knopkennis' als centraal aandachtspunt. Technische kennis en vaardigheden komen in de eindtermen niet voor als doel op zich, maar zijn onderliggend aan de leerprocesgerichte competenties. Bij de ICT-eindtermen gaat het over competent en creatief leren omgaan met ICT, als middel om taken beter uit te voeren, verschillende oplossingsstrategieën te leren hanteren en problemen efficiënt aan te pakken. Bij dit alles wordt steeds ook rekening gehouden met een sociaal-ethische dimensie (Delcour, 2008). Deze dimensie zien we het duidelijkst in de eindtermen 2 en 8, waar de nadruk wordt gelegd op veilig en verantwoord gebruik van ICT. Dit kan bijvoorbeeld



beeld betekenen dat leerlingen alert zijn voor discriminerende inhoud die ze op het internet vinden, dat ze geen persoonlijke of vertrouwelijke informatie doorgeven aan derden of dat ze ICT niet misbruiken om anderen lastig te vallen of te pesten.

## De rol van onderwijs

In het huidige onderwijsbeleid vormen gelijke kansen voor elke jongere een centraal aandachtspunt. Het is de taak van het onderwijs om elke jongere maximale kansen te bieden om zich te ontplooiën in de kennismaatschappij. Het is dan ook logisch dat dit doorgetrokken wordt als beleidslijn wanneer het gaat om ICT. De rol van onderwijs bij het bestrijden van digitale ongelijkheid kan op twee niveaus gesitueerd worden. Enerzijds kan onderwijs ervoor zorgen dat jongeren die thuis niet over ICT beschikken, op school toch toegang hebben tot ICT en ermee leren werken. Anderzijds is het ook van groot belang dat de ICT-competenties van alle leerlingen op een zodanige manier verder ontwikkeld worden dat ICT-gebruik kritisch en beredeneerd ingezet wordt (De Craemer, 2008). De invoering van leergebiedoverschrijdende ICT-eindtermen is een belangrijke stap in het bieden van gelijke onderwijskansen. Het betekent dat scholen een inspanningsverplichting hebben en dus zich ertoe engageren de nodige inspanningen te doen om deze eindtermen bij alle leerlingen te realiseren.

Hoewel kinderen en jongeren op veel plaatsen in contact (kunnen) komen met ICT, kan de school een belangrijke rol spelen om ICT-competenties verder uit te bouwen. Onderzoek van Rathbun, West, Hauskens en Germino (2003) bevestigt bijvoorbeeld dat computerbezit niet steeds samenhangt met ICT-competenties en dat computergebruik in de school het verschil kan verkleinen. Anderzijds kan het onderwijs ook zelf digitale ongelijkheid veroorzaken of vergroten: afhankelijk van onder meer de materiële randvoorwaarden, de leerlingenpopulatie en de innovatiecapaciteit van de school, zetten scholen en leerkrachten ICT op een verschillende manier in voor leren en instructie (Becker, 2001). De schoolstructuur houdt bijvoorbeeld niet altijd rekening met leerlingen die geen ICT-toegang hebben of minder vaardig zijn in de omgang met ICT, waardoor zij moeilijk aan de verwachtingen van de school kunnen beantwoorden. Zo gaan leerkrachten er te gemakkelijk van uit dat iedereen over een internettoegang beschikt en is er weinig begrip voor jongeren met weinig ICT-competenties (Broos, 2006). In dit verband is het belangrijk dat scholen rekening houden met de verschillen in achtergrondkennis, vaardigheden en ervaringen van leerlingen en creatief proberen te zijn in het voorzien van verschillende alternatieven, waardoor elke jongere de kans krijgt om op een adequate manier met ICT te leren omgaan.

Dat kan op verschillende manieren. In sommige scholen waar bijvoorbeeld niet alle leerlingen over een computer beschikken, stelt de school het computerlokaal ter beschikking na de schooluren. De school kan haar leerlingen ook de weg tonen naar plaatsen waar ze wel toegang tot ICT hebben, zoals bijvoorbeeld de plaatselijke bibliotheek. Een mogelijke strategie die een school kan hanteren om eventuele verschillen in ICT-competenties aan te pakken, is de inzet van "peer tutoring". Deze strategie laat toe dat leerlingen met veel ICT-competenties (tuteurs) hun leeftijdsgenoten met minder ICT-competenties (tutees) coachen en heeft het voordeel dat de leerlingen individueel worden ondersteund.

De vraag of het onderwijs erin kan slagen digitale ongelijkheden te compenseren, kan niet eenduidig beant-

woord worden. Belangrijk is dat er een verschuiving komt van de aandacht van ICT-bezit naar toegang tot ICT en van ICT-gebruik naar ICT-competenties. De invoering van een ICT-curriculum is alvast een stap in de goede richting om elke jongere gelijke kansen te bieden om ICT-competenties te verwerven.

**Ilse SINNAEVE\*, Jo TONDEUR\*, Johan VAN BRAAK\*, Mieke VAN HOUTTE\*\***

\*Universiteit Gent, vakgroep onderwijskunde  
H. Dunantlaan 2, 9000 Gent

\*\*Universiteit Gent, vakgroep sociologie  
Korte Meer 5, 9000 Gent

## REFERENTIES

- BECKER, H.J., How are teachers using computers in instruction? California: paper presented at the 2001 Meetings of the American Educational Research Association.
- BROOS, A., De digitale kloof in de computergeneratie: ICT-exclusie bij adolescenten, Proefschrift tot het verkrijgen van de graad van Doctor in de Sociale Wetenschappen, Leuven, K.U.Leuven, Faculteit Sociale Wetenschappen, 2006.
- DE CRAEMER, J., Competenties voor de kennismaatschappij. Het Vlaams beleid inzake ICT in het onderwijs. In DELCOUR, D., DE CRAEMER, J., DOSSCHE, K., GOMBEIR, D., SAVEYN, J. & VAN BRAAK, J. (red.), ICT-eindtermen in school en klaspraktijk, Mechelen, Plantyn, 2008, 15-26.
- DE HAAN, J. HUYSMANS, F., m.m.v. STEYAERT, J., Van huis uit digitaal, Verwerving van digitale vaardigheden tussen thuismilieu en school, Den Haag, SCP, 2002.
- DELCOUR, D., ICT-eindtermen in het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs: karwei of opportuniteit? In DELCOUR, D., DE CRAEMER, J., DOSSCHE, K., GOMBEIR, D., SAVEYN, J. & VAN BRAAK, J. (red.), ICT-eindtermen in school en klaspraktijk, Mechelen, Plantyn, 2008, 29-100.
- GEENSE, P., Internet in het gezin, Amsterdam, Averoës Stichting, 2001.
- MARKAUSKAITE, L., Towards an integrated analytical framework of information and Communications technology literacy: from intended to implemented and achieved dimensions, Information Research, 2006, 11, 3, paper 252.
- MOREAS, A., Digitale kloof in Vlaanderen, SVR-Rapport 2007/3, Brussel, Studiedienst van de Vlaamse Regering, 2007.
- RATHBUN, A., WEST, J., HAUSKENS, E., GERMINO, Young children's access to computers in the home and at school in 1999 and 2000, Washington, DC, National Center for Educational Statistics, 2003.
- STEVENS, F., Media in het verlengde van het eigen leven, In: VETTENBURG, N., ELCHARDUS, M. en WALGRAVE, L., (red.) Jongeren van nu en straks, overzicht en Synthese van het recent jeugdonderzoek in Vlaanderen, Leuven, Lannoo Campus, 2006, 187-220.
- STEYAERT, J., GUTSHOVEN, K. en BUELLENS, K., De adoptie van nieuwe media door de Vlaamse bevolking. De grens bijna bereikt, Leuven, K.U.Leuven, 2003.
- TONDEUR, J., VALCKE, M. EN VAN BRAAK, J., ICT-competenties in het lager onderwijs: een nieuwe fase van ICT-integratie. *ICT en onderwijsvernieuwing*, Afl. 9, Juni 2005, 15-34.
- VAN BRAAK, J., KAVADIAS, D., The influence of social-demographic determinants on secondary school children's computer use, experience, beliefs and competence. *Technology, Pedagogy and Education*, 2005, 14, 43-60.
- VAN DIJK, J. en HACKER, K., The digital divide as a complex and dynamic phenomenon, *The Information Society*, 2003, 19, 315-326.
- WARSCHAUER, M., Reconceptualizing the digital divide, *First Monday*, 2002, 7, 7.





# TAALSTIMULERING EN GELIJKE ONDERWIJSKANSEN

## Leren omgaan met verschillen

### Ongelijke kansen?

Een van de belangrijkste taken van het onderwijs is om kinderen en jongeren de kans te geven om de competenties te verwerven die ze nodig hebben om succesvol in de samenleving te kunnen functioneren. Het onderwijs creëert deze kansen door kinderen en jongeren kennis en vaardigheden te laten verwerven en attitudes te ontwikkelen.

Uiteraard is de school niet de enige die bijdraagt in het proces van competentie ontwikkeling van kinderen en jongeren. Kennis, vaardigheden en attitudes worden ook verworven en ontwikkeld buiten de school. Denken we maar aan de competenties die kinderen en jongeren thuis, in de buurt, op straat, in de jeugdbeweging, op de muziekschool, etc. kunnen ontwikkelen; competenties die hen vaak veel kansen bieden om in de samenleving te kunnen functioneren. In sommige sociale omgevingen worden echter meer kennis en vaardigheden ontwikkeld dan in andere. Compenseren voor deze ongelijkheid kan als een van de emancipatorische taken van het onderwijs worden beschouwd. Het onderwijs zou er moeten naar streven dat de kansen van kinderen en jongeren niet alleen afhangen van de kansen die ze van thuis meekrijgen (Jaspaert, 2005).

Maar meteen wil ik de zin *"in sommige sociale omgevingen worden echter meer kennis en vaardigheden ontwikkeld dan in andere"* van de vorige paragraaf nuanceren. Uiteraard is het zo dat wanneer een kind naar de muziekschool gaat en een instrument leert bespelen bepaalde competenties ontwikkelt die een ander kind niet zal ontwikkelen. Maar wat moeten we doen met de competenties van een kind dat na schooltijd in de buurt of op straat op een informele manier heeft leren rappen, leren 'djembe' spelen. Kunnen we zeggen dat het eerste kind meer competenties heeft ontwikkeld dan het tweede, of gaat het eerder om andere competenties. Uiteraard zullen we zeggen dat het om andere competenties gaat. We willen hier namelijk geen waardeoordeel over uitspreken. Maar de vraag is of het in de realiteit wel zo is dat we niet op een normatieve manier omgaan met verschillende soorten

competenties van kinderen en jongeren en de wijze en de plaats waar ze die hebben verworven. De kans is groot dat zowel maatschappelijk als in het onderwijs de waarde van de competenties van het cellospelende kind hoger worden ingeschat dan de waarde van de competenties van het rappende kind. Het eerste beantwoordt beter aan een bepaalde norm. Een ander voorbeeld van een competentie die verschillend naar waarde wordt geschat is de vakoverschrijdende competentie 'assertiviteit'. Kinderen of jongeren worden geacht assertief te zijn, hun mannetje te staan, voor hun mening uit te komen. Maar door allerlei factoren, waaronder de omgeving waarin de jongere opgroeit, kan de wijze waarop die assertiviteit wordt geuit nogal variëren. Soms stellen we echter vast dat niet alle uitingsvormen van assertiviteit even welkom zijn op school. Sommige vormen beantwoorden meer aan een bepaalde norm. Wat niet aan de norm beantwoordt wordt vaak als storend of opstandig ervaren. Kortom bepaalde kinderen komen met meer symbolisch kapitaal het onderwijs binnen en de marktwaarde van het symbolische kapitaal dat sommige kinderen binnenbrengen ligt hoger dan dat van andere. Dit heeft uiteraard zo zijn consequenties. We komen hier straks nog op terug als we specifiek focussen op taal.

### Gelijke kansen in onderwijs?

Heel wat onderzoek (o.a. Groenez e.a., 2003; Hirt e.a., 2007; Nicaise en Desmedt, 2008; OECD, 2004) toont aan dat het onderwijs er niet altijd in slaagt om haar emancipatorische taak met succes uit te voeren. Kinderen die met minder kansen en een 'achterstand' starten aan het onderwijs hebben grote moeite om die achterstand in te halen. Vaak vergroot die kloof zelfs. Men zou kunnen beargumenteren dat daar op zich niets fout mee hoeft te zijn. We weten allemaal dat kinderen verschillen van elkaar, dat het ene kind beter of gemakkelijker leert dan het andere, een beter geheugen heeft, etc, en dus meer kans heeft om succesvol te zijn in het onderwijs. Met andere woorden, de mate van succes van kinderen op school is in prin-



cipe gebaseerd op hun talenten, hun leerpotentieel, hun motivatie om te leren, etc. Het is dan ook een utopie - en derhalve niet zinvol - om in absolute termen te proberen streven naar volledige gelijkheid. Er zullen altijd verschillen zijn en blijven. Maar wanneer het al of niet succesvol zijn van kinderen op school niet afhangt van hun intrinsieke capaciteiten maar van hun achtergrond (zij het sociaal, etnisch of sexe) dan is er wel een probleem. En dat is juist wat het onderzoek waar we zonet naar verwezen recent nog eens heeft aangetoond.

Als we er van uitgaan dat bij de start de intrinsieke talenten en mogelijkheden gelijk verdeeld zijn over alle kinderen, ongeacht hun sociale of etnische achtergrond, dan zien we die gelijke verdeling niet echt terugkomen in de mate van schoolsucces. Want eens de kinderen het onderwijs binnenstappen en doorlopen, blijkt juist die achtergrond zeer bepalend te zijn voor hun succes of falen op school. Voor bepaalde kinderen is er blijkbaar sprake van een 'mismatch' tussen wat ze thuis en in hun directe omgeving hebben geleerd, de wijze waarop ze dat hebben geleerd en de kennis en vaardigheden die er op school toe doen en de wijze waarop kennis op school wordt ontsloten. We kunnen spreken van een thuiscultuur en een schoolcultuur die voor sommige kinderen niet op elkaar is afgestemd. Denk aan het voorbeeld van cello en djembe en de wijze waarop die twee kinderen dat instrument hebben leren bespelen.

Het onderwijs heeft dan twee opties. De eerste optie is dat de normen die gelden op school betreffende de wijze waarop kennis wordt ontsloten niet ter discussie kunnen worden gesteld. In deze optie spreekt men vaak van een 'achterstand' bij bepaalde kinderen en men kiest dan meestal voor een remediërende benadering van 'die achterstand'. Het kind met 'achterstand' moet eerst worden 'voorbereid', de 'achterstand' moet worden weggewerkt, liefst voor het kind de school binnenstapt. En eens op school worden zij vaak als aparte homogene groep geremedieerd, bijgespijkerd. Als die remediëring niet intensief en systematisch plaatsvindt, gebeurt het vaak dat deze kinderen uitvallen of in een watervalstelsel van gewoon onderwijs naar bijzonder onderwijs of van aso naar tsa en bso terecht komen. Jaspaert (2005) stelt zich echter de vraag of in dit geval scholen hun basisopdracht dan niet teruggeven aan de samenleving. De tweede optie is dat de normen van de school, dat de wijze waarop kennis wordt ontsloten, onderhandelbaar zijn en dat de verschillende buitenschoolse verworven competenties een plaats krijgen in het leerproces op school. In dit geval past de school haar onderwijs aan - haar beleid en haar pedagogisch didactisch handelen - aan de geobserveerde culturele, sociale en etnische verschillen. Volgens Jaspaert (2005) past de school zich dan aan aan de leerlingen in plaats van de leerlingen aan de school.

## De rol van taal?

Laten we bovenstaande redenering nu eens toepassen op taal. Niemand zal tegenspreken dat taal belangrijk is om maatschappelijk te kunnen functioneren. En we kunnen er ook niet omheen dat het de kinderen die opgroeien in een 'maatschappelijk achtergestelde' context vaak aan de nodige taalvaardighe-

den ontbreekt om in de samenleving te kunnen functioneren. Maar ook hier moeten we toch een paar kanttekeningen maken. Vooreerst is er het gebruik van het begrip 'taal'. Het heeft een zweem van objectiviteit, van neutraliteit. Maar waar het begrip 'taal' hier eigenlijk voor staat is het 'standaard Nederlands'. Dus in de meeste gevallen als het begrip 'taal' in deze context wordt gebruikt, is het beter dit te lezen als 'standaard Nederlands'. Als we dit in het achterhoofd houden dan leest de zin "...*vaak aan de nodige taalvaardigheden ontbreekt om in de samenleving te kunnen functioneren.*" anders. Bepaalde groepen kinderen hebben dan niet de vaardigheden om in het 'standaard Nederlands' te kunnen functioneren. En dan wordt het natuurlijk een ander verhaal. Blommaert en Van Avermaet (2008) spreken van taalrepertoires. In principe is het zo dat afhankelijk van de context we een bepaald taalrepertoire nodig hebben om te communiceren. Door echter een bepaald taalrepertoire als absoluut te presenteren, verheffen we het tot de norm. En hier werken dan weer dezelfde mechanismen als diegene die we in paragraaf één en twee hebben beschreven. Het taalrepertoire dat als de norm wordt gezien wordt toevallig meer gebruikt in bepaalde sociale omgevingen en minder in andere. Dat maakt dat de kapitaalwaarde van het ene repertoire dan ook hoger is in het onderwijs dan het andere. En dat we dus ook op vlak van taal misschien minder van een 'taalachterstand' maar van een mismatch in repertoires moeten spreken, een mismatch tussen de repertoires die als legitiem gelden in de eigen sociale omgeving van bepaalde kinderen en het repertoire dat als legitiem wordt beschouwd in het onderwijs. Die mismatch moet niet als een deficit van de kinderen uit sociaal achterstelde omgevingen worden gezien, maar veeleer als een differentie, een verschil. De school en meer bepaald de leerkracht moet er zich van bewust zijn dat het repertoire of de code die hij gewend is om te gebruiken om kennis over te dragen beter aansluit bij kinderen uit minder sociaal achtergestelde omgevingen. Het is echter belangrijk om die code niet als de enige norm voor leren te beschouwen.

Maar daarnaast is het uiteraard belangrijk dat alle kinderen dat repertoire verwerven dat ze nodig hebben om op school kennis te verwerven en vaardigheden te ontwikkelen die ze nodig hebben om in de samenleving te kunnen functioneren. We spreken hier over schoolse taalvaardigheid of schooltaal Nederlands. Het verwerven van dit specifieke repertoire is niet zomaar een kwestie van de juiste woordenschat, de juiste uitspraak en de relevante syntactische constructies te leren en die dan veel te oefenen in aparte groepjes, buitenschools of voor men naar school komt. Het is juist in een schoolse context, waarin men allerlei cognitieve acties moet leren uitvoeren, dat men ook het schooltaal Nederlands zal kunnen verwerven.

## En wat met meertaligheid?

Een onderwerp dat scholen en leerkrachten - en de samenleving in het algemeen - tegenwoordig sterk bezighoudt, is de meertalige context van de school en de klas. Veel scholen worstelen met het meertalige karakter van hun instelling. Aan de ene kant wordt er gewezen op het belang van de kennis van meerdere talen, als een meerwaarde om in België en nog meer



in Europa te kunnen functioneren. Kinderen worden aangemoedigd om Frans, Engels, Duits, Spaans, Italiaans te leren en als het kan te oefenen thuis, met vriendjes en op vakantie. Maar aan de andere kant wordt de meertaligheid van allochtone kinderen, jongeren en hun ouders als een hinderpaal, een handicap gezien voor schoolsucces. Ouders worden gestimuleerd om zo weinig mogelijk de eigen taal en zo veel mogelijk het Nederlands te spreken met hun kinderen. Allochtone kinderen mogen geen andere taal dan het Nederlands op school spreken. Scholen doen dit meestal niet omdat ze negatief staan ten aanzien van de moedertaal van allochtone kinderen, maar omdat ze oprecht bezorgd zijn om de leerkansen van hun kinderen. Maar door dit te doen, moeten we ons wel de vraag stellen wat de impact is op kinderen en jongeren als ze horen/voelen dat het leren van vreemde talen belangrijk is voor hun toekomst en de eigen taal een nadeel of handicap voor hun toekomst. Bovendien kunnen we niet om de realiteit heen. In bijna elke klas observeren we een diversiteit aan talen en taalvariëteiten. We herhalen het, het onderwijs is een belangrijke plaats voor de ontwikkeling van competenties van kinderen en jongeren. Taal is een belangrijk instrument in die ontwikkeling. Als we als onderwijs slechts één repertoire (i.e. het standaard Nederlands) toelaten als communicatiemiddel, of als kinderen slechts één repertoire mogen gebruiken om problemen op te lossen, om taken in de klas uit te voeren, kortom als we niet toelaten dat de werkelijke meertaligheid functioneel mag worden ingezet om het leren - ook van het Nederlands - te versterken, dan missen we vele kansen voor de ontwikkeling van competenties van kinderen en jongeren. Voor een overzicht van mogelijkheden om positief om te gaan met meertaligheid verwijzen we naar Van den Branden & Verhelst (2008) en Blaton, Paelman & Sierens (te verschijnen).

### Immigrantenkinderen: een taalprobleem of een sociaal-cultureel probleem?

Het label 'taalachterstand' wordt heel snel op immigrantenkinderen gekleefd. "De voornaamste oorzaak van de problemen van immigrantenkinderen op school is hun taalachterstand" is een vaak gehoorde quote. Het feit dat er thuis geen Nederlands wordt gesproken, wordt vaak gezien als een belangrijke causale factor voor 'taalachterstand' en laag schoolsucces. Dit is uiteraard een eerder negatief discours en het legt de oorzaak van 'het probleem' - ongewild - bij een bepaalde groep, in dit geval de allochtonen. En dit discours willen we toch enigszins nuanceren. Want er zijn immigrantenkinderen die helemaal geen 'taalprobleem' op school hebben. Net zoals er Vlaamse kinderen zijn die wel een probleem van 'taalachterstand' hebben. De relatie tussen 'thuis taal' en 'schooltaal' is dus complexer dan het simpele deficit in taalvaardigheid en de etnische achtergrond van een kind.

We zegden reeds in paragraaf drie dat er een verschil is tussen de taal die thuis wordt gesproken en de taal die op school wordt gebruikt. Let wel, het hoeft hier niet om het gebruik van Turks, Berber of Frans te gaan thuis en Nederlands op school. In paragraaf drie had-

den we het over verschillende repertoires. Voor sommige kinderen is het zo dat die kloof tussen het thuistaalrepertoire en het schooltaalrepertoire groter is dan voor andere kinderen.

Cummins (1984) maakte dat onderscheid reeds in 1984. De taal die men op school gebruikt omschreef hij als 'cognitieve academische taalvaardigheid' en de taal die we doorgaans thuis gebruiken als 'informele communicatieve vaardigheden'. De schooltaal is dus cognitief complexer dan de taal die thuis wordt gebruikt en de context van de school verschilt ook van die van de school. In de school wordt over het algemeen over andere onderwerpen gecommuniceerd dan thuis en op school heeft taal een andere functie dan thuis. Op school wordt taal doorgaans gebruikt om kennis te transformeren. Een kind moet die taal - of dat repertoire - begrijpen om kennis te kunnen construeren. De onderwerpen, de communicatie en de interactie in de klas zijn dus van een andere orde dan thuis. In bepaalde sociale omgevingen is dat verschil groter dan in andere. Daar wezen we reeds op in paragraaf drie. Dat blijkt ook uit heel wat onderzoek. De kloof tussen thuistaal en schooltaal en de impact daarvan op schoolsucces is dus meer sociaal-cultureel bepaald dan etnisch.

Als kinderen op school komen moeten ze als het ware een nieuwe taal of een nieuw repertoire leren. Voor sommige kinderen is het leren van dat nieuwe repertoire een grotere opdracht dan voor andere omwille van het grotere verschil tussen hun thuistaal en de schooltaal. Als we alle kinderen in ons onderwijs maximale kansen willen geven tot schoolsucces zullen we in het proces van kennisconstructie op school en in de klas meer rekening moeten houden met de verschillende manieren van communicatie en interactie.

### Remediëren of omgaan met diversiteit?

Als we het verschil tussen thuistaal en schooltaal omschrijven als een 'probleem' van een individueel kind, als een taaldeficit of een 'taalachterstand' dan is het logisch dat de oplossing voor dat 'probleem' wordt gezocht in het voorzien van remediërende activiteiten voor dat kind (zie paragraaf één). In die benadering komen we ook snel uit bij de idee dat aan de 'taalachterstand' van het kind moet worden gewerkt voor het de reguliere klas binnenstapt of dat de kinderen die eenzelfde soort taalachterstand hebben in aparte homogene groepjes moeten worden bijgespijkerd. In die benadering moeten we ons geen vragen stellen over de taalnormen die we hanteren in de reguliere klas, over de taal die we gebruiken om kennis te ontsluiten, over de wijze waarop we die kennis met kinderen willen proberen ontsluiten. Maar in deze benadering botsen we op een fundamenteel probleem. Uit de literatuur naar processen van taalverwerving weten we dat talen of taalrepertoires het best worden verworven in de context waar we ze nodig hebben, waar we ze kunnen/moeten gebruiken. Met andere woorden, het schooltaalrepertoire leren we best in een school- of klascontext, want daar hebben we het nodig om de kennis die de leraar wil overdragen te begrijpen. Als we nu de vermeende 'taalachterstand' van bepaalde kinderen willen proberen wegwerken door in remediërende activiteiten buiten de reguliere klascontext te voorzien dan bewijzen we deze kinderen ei-



genlijk geen dienst. Want we dreigen hen onderdelen van een bepaald taalrepertoire aan te leren los van de context, waarbij we verwachten dat ze die onderdelen in die context direct kunnen gebruiken en waarbij de kans groot is dat ze heel wat onderdelen van het taalrepertoire leren dat hen in die context niet echt van nut is. Het is een beetje zoals leren koken, waarbij je eerst de ingrediënten van een moeilijk te bereiden culinaire schotel plus nog een paar andere recepten uit een boek leert. Dat je daarna het receptenboek dicht doet en van je verwacht wordt dat je de culinaire schotel bereidt.

Maar we kunnen ook voor een andere benadering kiezen. Als we de kloof tussen thuistaal en schooltaal niet zondermeer als een 'taalprobleem' van het individuele kind zien, maar als een sociaal bepaald verschil in taalcode, dan is het meer aangewezen dat een oplossing om die kloof te overbruggen wordt gezocht op het niveau van de school zelf. De school zelf moet dan nadenken hoe het haar onderwijs zal organiseren zodat het rekening houdt met de verschillen.. Omgaan met sociaal achtergestelde leerlingen, met leerlingen voor wie de kloof tussen thuistaal en schooltaal groter is, betekent dan in essentie in staat zijn om om te gaan met diversiteit of heterogeniteit in de regulier klas. Want het is in die reguliere klas dat ze wiskunde, fysica, etc. krijgen. En het is die taal die ze moeten leren om die wiskundige en fysicakennis te kunnen begrijpen. En het is in die context zelf dat ze nood hebben om die taal te leren. De uitdaging voor de school is dan om haar onderwijs zo te organiseren dat alle kinderen - ongeacht hun achtergrond - de schooltaal kunnen verwerven die nodig is om op school en in de samenleving te kunnen functioneren (Jaspaert, 2005). De uitdaging is om een krachtige leeromgeving te creëren (Verhelst, 2006) waar alle kinderen de schooltaal kunnen verwerven, bijna in symbiose met het verwerven van wiskundige of historische kennis.

## De rol van het welzijnswerk en het maatschappelijk jeugdwerk?

Wat betekent dit alles voor het welzijnswerk, en meer in het bijzonder het jeugdwerk. Het welzijnswerk is zeer bekommerd om de ontwikkelings- en leerkanzen van kinderen en jongeren. Het streeft er dan ook naar om een bijdrage te leveren in het verhogen van de kansen van kinderen tot schoolsucces en tot maatschappelijk succes en participatie. Dit uit zich in allerlei activiteiten waarvan de ene al wat nauwer aansluit bij de school dan de andere. Denken we maar aan huistaakbegeleiding, naschoolse taalstimuleringsactiviteiten, taalactiviteiten tijdens de vakantie, etc. Sommige van deze buitenschoolse taalinitiatieven worden opgezet in overleg met de school. In andere gevallen is er nauwelijks overleg tussen wat er gebeurt op school en in de buitenschoolse taalondersteuning.

In het licht van de discussie in de vorige paragrafen, is het belangrijk dat het jeugdwerk grondig nadenkt over de invulling van haar opdracht op vlak van buitenschoolse taalondersteuning. Hoe moet de buitenschoolse taalondersteuning er uitzien? Moet dit een verlengstuk van de school zijn? Of moet het jeugd-

werk een eigen invulling geven aan buitenschoolse taalondersteuning? Hoe moet die ondersteuning er dan uitzien? Moet het jeugdwerk überhaupt wel aan buitenschoolse taalstimulering doen? Moet het jeugdwerk een structurele rol spelen inzake huistaakbegeleiding?

Op deze vragen kunnen we in deze korte bijdrage geen antwoord geven. Het jeugdwerk zou over deze aspecten een visie moeten ontwikkelen. Het mag geen blind verlengstuk van de school zijn. Het jeugdwerk zou moeten streven naar een structurele samenwerking met de school met het oog op het realiseren creëren van een brede leer- en leefomgeving voor kinderen en jongeren. In die samenwerking moet elk haar rol spelen. Het jeugdwerk moet in die 'brede school' (SGOK, 2007) nadenken over de ontwikkeling van de taal- en andere competenties van kinderen en jongeren waaraan zij een bijdrage kan en wil leveren. Welke competenties verwerven jongeren buiten de school? Hoe kunnen die competenties ook een plaats krijgen in het onderwijs? Het jeugdwerk zou moeten nadenken wat haar specifieke rol kan zijn in het ondersteunen van kinderen en jongeren. Aandacht voor het belang van informeel leren is daarbij van centraal belang. Net als aandacht voor meertaligheid: verschillende taalrepertoires in verschillende contexten. Met deze tekst willen we een kleine bijdrage leveren in dit denk- en reflectieproces.

**Piet VAN AVERMAET**  
Steunpunt Diversiteit en Leren  
Universiteit Gent  
Sint Pietersnieuwstraat 49  
09/2647038

## LITERATUURLIJST

- Blaton, L., Paelman, F. & Sierens, S. (à paraître). 'L'enseignement interculturel: apprendre à vivre la diversité', dans I. Nicaise, E. Desmedt et M. Demeuse (éd.) *Une école réellement juste pour tous...* Mechelen: Plantyn.
- Blommaert, J. & P. Van Avermaet (2008), *Taal, onderwijs, en de samenleving: De kloof tussen beleid en realiteit*. Berchem: EPO.
- Cummins, J., (1984). Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In: C. Rivera (ed.), *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon: Multilingual Matters, 2-19.
- Groenez, S., Van den Brande, I., & Nicaise, I. (2003). *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs*. Leuven: Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt, LOA-rapport nr. 10.
- Jaspaert, K., (2005). *Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie, 1-69.
- Hirtt, N., Nicaise, I., & De Zutter D. (2007). *De school van de ongelijkheid*, Berchem, EPO.
- Nicaise, I., & Desmedt, E. (2008). *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*. Mechelen: Plantyn.
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Parijs: OECD Publications.
- Steunpunt Gelijke Onderwijskansen (2007). *Brede school in Vlaanderen en Brussel. Een visietekst*. [www.ond.vlaanderen.be/bredeschool/visie](http://www.ond.vlaanderen.be/bredeschool/visie)
- Van den Branden, K. & Verhelst, M. (2008). *Naar een volwaardig talenbeleid. Omgaan met meertaligheid in het Vlaams onderwijs*. In: TORB - Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid.
- Verhelst, Machteld (2006). A box full of feelings: Promoting infants' second language acquisition all day long. In: Kris Van den Branden (ed.), *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press: pp. 197-216 (Cambridge Applied Linguistics Series).



# IS RONDHANGEN BE-LEEFD?

## Op zoek naar de beleving en betekenis van rondhangen bij jongeren

Een groepje jongeren, samen op een bankje aan het sportcentrum om 23.17u 's avonds. Dit beeld is herkenbaar voor elk van ons. Is dit nu 'rondhangen'? Is rondhangen een gevaar? Wat doen die jongeren op dat bankje? Waarom zitten ze net daar? Waarom zitten ze daar in groep en niet alleen? Wat valt daar te beleven? Wat betekent dit voor die jongeren? Deze vragen zijn evenzo herkenbaar voor mensen die geconfronteerd worden met rondhangende jongeren, en dat worden we allemaal.

Om een antwoord te bieden op de bovenstaande vragen wil dit artikel je meenemen in een kort rondhangavontuur.

### Rondhangen

Rondhangen is een non-formele vrijetijdsbesteding die jongeren samenbrengt op openbare plaatsen. Afhankelijk van de invalshoek namelijk psychologisch, criminologisch, subcultureel of sociaalpedagogisch wordt een andere begripsomschrijving naar voor geschoven. Hier gebruiken we de sociaalpedagogische beschrijving volgens Hazekamp (1985): "de omgang van jongens en meisjes met elkaar in de vrije tijd, in door hen zelfgevormde groepen, buiten de instituties gezin, school en arbeid om." Verder formuleert hij rondhangen als "een activiteit waarmee jongeren in alle sociale lagen zelf tijd en ruimte structureren" en als "component van het onder-elkaar-zijn, waarin een afwisseling plaatsvindt van het nietsdoen en het scheppen van spannende gebeurtenissen" (Hazekamp, 1985).

Dit artikel wil rondhangen omschrijven vanuit Hazekamp, mits toevoeging van bepaalde elementen, namelijk herhaaldelijk en op willekeurige tijdstippen. De begripsomschrijving luidt als volgt: "*Het zich herhaaldelijk en toch op willekeurige tijdstippen ophouden van jongeren, in een zelfgevormde groep in de publieke ruimte in de vrije tijd buiten instituties als gezin, arbeid, school of jeugdwerk*".

### Een miskende favoriet

In de vrijetijdscontext werd de jeugdbeweging lange tijd als 'de' vorm van vrijetijdsbesteding gezien. De werking werd gestuurd door een instrumentele doelstelling namelijk kinderen en jongeren opvoeden tot het maatschappelijke project. De opkomst van het commerciële aanbod was een bron van bezorgdheid en interventie door volwassenen. In deze context moeten we ook rondhangen zien. Rondhangen is een vorm van ongeorganiseerde en non-formele vrijetijdsbesteding die ontsnapt aan het toezicht van volwassenen. Rondhangen wordt in vele opzichten gezien als een minderwaardig jeugdtijdverdrijf (Dresen-Coenders, Hazekamp & van Hessen, 1991). Ondanks de publieke opinie en de pedagogische bezorgdheid blijkt uit verschillende onderzoeken dat heel wat vrije tijd ongeorganiseerd wordt doorgebracht en dat rondhan-

gen bij de favorieten van de jongeren hoort (Hazekamp, 1985; Larson, 1997; De Witte, Hooge & Walgrave, 2000; Provincie Vlaams-Brabant, 2002; Vettenburg et al., 2006).

### Wie zijn rondhangende jongeren?

Een hoge waardering voor het rondhangen betekent niet automatisch dat ook effectief een meerderheid van de jongeren rondhangt. Slechts 7.9% van de Vlaamse jongeren geeft aan dat ze 'gewoon wat rondlopen of rondhangen op straat' (Goedseels et al., 2000). Volgens Vettenburg et al. (2006) gaat dit vooral over oudere jongens. Toch wordt ook aangegeven dat ook meer meisjes gaan rondhangen (Goedseels et al., 2000; Vettenburg et al., 2006). Volgens Dresen-Coenders et al. (1991), Goedseels et al. (2000) en Karsten et al. (2001) gaat het vooral over jongeren van allochtone afkomst uit het tso en bso. Deze gegevens zijn afkomstig uit onderzoeken die niet specifiek gericht zijn op rondhangen. Willen we een beter inzicht krijgen in wie de rondhangende jongeren zijn dan zou beter een kwantitatief onderzoek met als onderwerp 'rondhangende jongeren' gevoerd worden.

### Grote-boze-wolf syndroom

Vanaf het ontstaan van de sociale pedagogiek worden jongeren die niet deelnemen aan het georganiseerde en gestuurde vrijetijdsaanbod overladen met pedagogische bezorgdheid. Dit resulteerde steeds in maatregelen om de geviseerde jongeren tot een georganiseerde vrijetijdsbesteding aan te zetten. Heden ten dage vindt men meer verdeelde meningen. Enerzijds pleit men er nog steeds voor dat de vrije tijd van jongeren doelgericht ingevuld en nuttig besteed wordt. Anderzijds wordt meer en meer de waarde van 'rondhangen' en 'nietsdoen' gezien.

Toch uiten zowel welzijnswerkers, overheid als de ouders van rondhangende jongeren hun bezorgdheid over de grote, boze wolf in de straat. "Men wil jongeren van de straat houden zodat ze zowel geen onveilige situaties kunnen veroorzaken, als niet het slachtoffer kunnen worden van onveiligheid op straat" (Karsten, Kuiper & Reubsat, 2001).



## De rondhangplek bij uitstek: niemandslaan

De jeugd vormt een belangrijke en intensieve gebruikersgroep van de publieke ruimte. Publieke ruimte is schaars door de hoeveelheid gebruikers die de ruimte opeisen maar ook door de infrastructurele inrichting van steden en gemeenten. Karsten et al. (2001) geven aan dat de toegenomen functiescheiding in de publieke ruimte (werk, vrije tijd en wonen) de straat verandert in een niemandslaan. De publieke ruimte wordt steeds vaker als doorgangsgebied gebruikt waardoor het zijn ontmoetingsfunctie verliest. Groepen rondhangende jongeren op straat vallen meer op en worden sneller als storend ervaren. Op die manier ontstaat er discrepantie tussen volwassenen die de publieke ruimte gebruiken als doorgangsgebied en jongeren die de publieke ruimte benutten als ontmoetingsplaats.

met een variatie in leeftijd, geslacht, plaats (stad of platteland) en autochtoon/allochtoon. De jongeren werden enerzijds bereikt via de sociale kaart (vb. Ark-tos, preventiewerkers, enz.) en anderzijds gewoon op hun trefplaats zonder tussenkomst van welzijnswerkers.

Een vaststelling uit de literatuur dat het onderzoek bevestigt is dat veel jongeren aangeven dat rondhangen een voorbijgaande fase is. Jongeren blijken rondhangen hoog te waarderen als vrijetijdsbesteding, deze tevredenheid neemt niet weg dat heel wat jongeren ook aanhalen dat rondhangen vaak saai is. Jongeren geven aan dat hun ouders het rondhangen aanvaarden, maar ze getuigen over en bevestigen ook de bezorgdheid van volwassenen. *Louis: "Mijn ouders vinden dat ik het slechte pad opga en vrezen dat ik in de criminaliteit zal terechtkomen. Eigenlijk weten zij niet wat wij daar doen."* Alle jongeren geven aan wel eens geconfronteerd te zijn met klachten van buurtbewo-

	Open toegankelijk	Voorwaardelijk toegankelijk	
		Niet-commercieel	Commercieel
FORMELE JEUGDRUIMTE	<i>Openlucht:</i> hangplek, skateramp, speelplein  <i>Overdekt:</i> jeugdcentrum	<i>Openlucht:</i> Vakantiespeelplein  <i>Overdekt i.v.m. vrije tijd:</i> Fuifruimte, repetitielokaal (overdekt buiten vrije tijd: school)	<i>Overdekt:</i> Jeugdcafé, skateramp, binnenspeelruimte
INFORMELE JEUGDRUIMTE	<i>Openlucht:</i> Park, parking, straat, plein  <i>Overdekt:</i> Bibliotheek, winkelcentra	<i>Openlucht:</i> Sportinfrastructuur  <i>Overdekt:</i> Zwembad, tekenacademie	Recreatieparken Café Dancing Bioscoop

Als we de ruimte van rondhangende jongeren in dit schema (Vlaamse Leidraad Jeugdruimteplan 2005-2007) beschouwen dan moeten we die vooral plaatsen onder de informele, niet-commerciële en open toegankelijke ruimte, zowel in openlucht als overdekt. Het gaat hierbij om zelfgekozen vindplaatsen in de publieke ruimte die voor de jongeren een symbolische waarde hebben. Formele jeugdruimtes kunnen ook gebruikt worden door rondhangende jongeren maar zonder het beoefenen van de activiteit waarvoor de ruimtes bedoeld zijn. Zo gaan jongeren rondhangen op speelpleintjes maar niet om er gebruik van te maken als speelruimte.

## Wat betekent rondhangen voor jongeren?

Welke betekenis heeft rondhangen voor de jongeren? Deze vraag probeerden we in het kader van een masterscriptie pedagogische wetenschappen (sociaal werk) te beantwoorden (Sabbe, 2008). Er werd een analyse gemaakt van betekenissen die in de literatuur gegeven worden aan rondhangen. Vanuit deze analyse werd een vragenlijst opgesteld met 53 items, verdeeld in 3 hoofdthema's (algemeen, tevredenheid en betekenis van het rondhangen). Het onderdeel 'betekenis van rondhangen' bestond uit 5 subthema's (ruimtelijke dimensie, sociale dimensie, gedrag, ontwikkeling en emancipatie). De steekproef bestond uit 20 jongeren tussen 12 en 25 jaar oud en afkomstig van Kortemark, Roeselare, Borgerhout, Antwerpen, Brasschaat, Gullegem, Genk en Gent. Er werd rekening gehouden

ners. *Tim: "De bewoners klagen dikwijls over het geluid. Ze roepen er meestal de politie bij maar durven ons zelf niet aanspreken. Wij zullen ze niet vermoorden hoor!"* Uit deze uitspraak blijkt dat jongeren onbegrip tonen voor de manier waarop de klacht gecommuniceerd wordt door de buurtbewoners.

## Ruimtelijk

De ontmoetingsplek ligt meestal in de buurt van de woning en steeds binnen de grenzen van de gemeente. De plek is 'centraal gelegen' voor alle jongeren van de groep. De gekendheid van en vertrouwdheid met de plek geven samen met de aanwezigheid van vrienden een gevoel van veiligheid en zekerheid aan de jongeren. *Sofie: "Ja, het blijft een speciale plek. De band komt volgens mij door de huiselijke sfeer en doordat we hier gewoon vaak zitten met vrienden."*

Geen enkele jongere geeft plaatsgebrek thuis als reden van rondhangen op. Uit de interviews worden twee behoeftes naar voor geschoven, namelijk 'veel kunnen zien en beleven' maar vooral 'niet gezien worden of gerust gelaten worden'. *Mike: "Het is belangrijk dat we ons een beetje kunnen verstoppen. Alleen zijn, zodat niet iedereen ons constant kan volgen en bekijken."* De betekenis van en de band met de plek hangen sterk samen met de positieve ervaringen en belevenissen, met de ontmoeting van een groep vrienden op die plek en met het 'thuis-gevoel' op de plek. Bepaalde jongeren gebruiken de plek als uitvalsbasis. Dit geldt alleen voor oudere jongeren en in het weekend.



## Sociaal

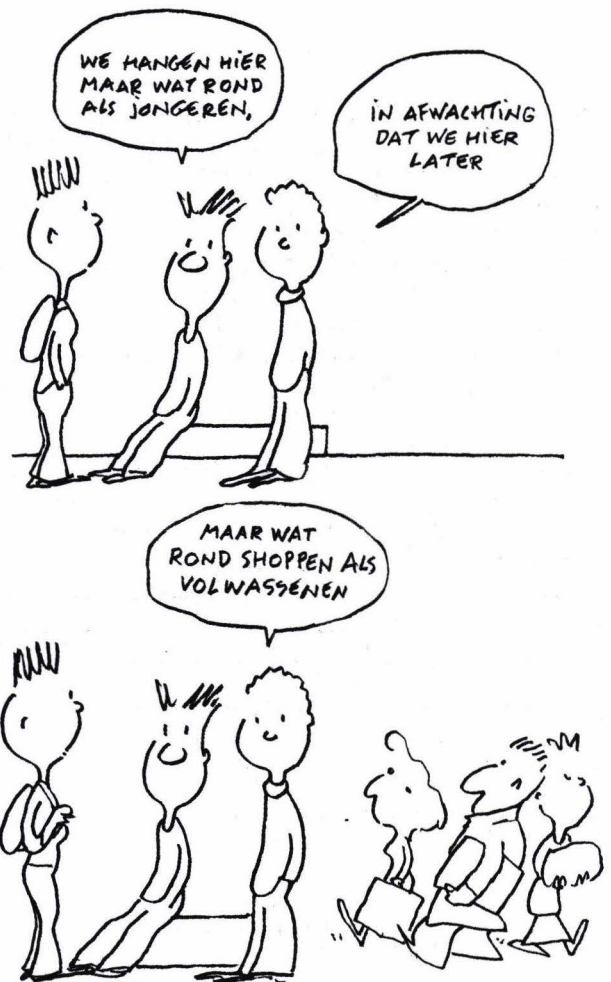
Jongeren geven aan dat 'vrienden ontmoeten' de belangrijkste drijfveer is om rond te hangen. Dit bevestigt dat ruimte voor deze jongeren vooral sociale ruimte is. Ramsey: "Thuis zit ik altijd alleen, ik hou van praten en kletsen. Op het plein zijn er altijd wel vrienden te vinden. Zonder mijn vrienden zou er geen rondhangen zijn. Samen zijn met een groep vrienden staat centraal." Jongeren bevestigen in de interviews dat rondhangen een 'groepsgebonden' vrijetijdsbesteding is. Jongeren geven aan nooit alleen op de ontmoetingsplek te zijn. De grootte van de groepen varieert van 4 tot 20 personen. De meeste jongeren zeggen dat rondhangen in gemengde groepen gebeurt die bestaan uit meer jongens dan meisjes. Alle jongeren vinden de meeste steun bij een kerngroep van een 5-tal personen van ongeveer dezelfde leeftijd. De interviews bevestigen de steungevende rol van vrienden. Jongeren winnen door de steun aan zelfvertrouwen en voelen zich gewaardeerd en erkend. Jongeren bevestigen dat de band sterker is dan bijvoorbeeld op school maar vullen aan dat de band sterker is in de kerngroep in vergelijking met de band in de hele groep. De jongeren kennen elkaar al een geruime tijd en/of zijn samen opgegroeid in de buurt. De groep biedt voor de jongeren veiligheid en zekerheid.

## Gedrag

Jongeren bevestigen Miedema (1994) in verband met 'begeleidingsverschijnselen' van vrijetijdsbestedingen. Ze halen zelf lachen, roken, praten, voetballen, zeveren, etc., aan maar geven ook aan af en toe wel eens een joint te roken, graffiti te spuiten, banken te vernielen, etc. Jongeren geven zelf aan dat dit gedrag geen essentieel onderdeel van het rondhangen uitmaakt. Ze bevestigen tevens dat het om leeftijdgebonden delinquentie gaat. Vooral ouderen van de groep getuigen over een fase die samen met het rondhangen overgaat. Ook het groepsgebonden karakter van delinquentie wordt bevestigd doordat 'iedereen het doet in groep maar niet alleen'. De jongeren zien deze handelingen niet als sociaal bindmiddel (Laidler & Hunt, 2001) of als expressiemiddel (Woltring, 1988) maar zien het als middel tegen de verveling, als middel om spanning op te zoeken en als amusement. Jongeren geven aan dat ze niemand kwaad doen maar wel soms indruk willen maken of zichzelf bewijzen. Bram: "Vroeger hebben we wel eens een joint gerookt of een tag gezet, maar daar doen we niemand kwaad mee. Nu doen we dat niet meer. Het gaat over. Op het moment ben je samen, je fokt elkaar op maar als je het geprobeerd hebt, is het spannendste er eigenlijk af."

## Ontwikkeling

Jongeren geven aan dat ze tijdens het rondhangen veel leren over zichzelf en over anderen. 'Mezelf kunnen zijn en ontplooiën' blijkt een belangrijke drijfveer te zijn voor heel wat rondhangende jongeren. Sofie: "Ja, mijn vrienden zijn heel belangrijk voor mij. Zeker de oudere gasten zijn een beetje een voorbeeld voor mij. Je vertelt er andere dingen dan thuis. Ik kan meer mezelf zijn dan thuis of op school." Jongeren getuigen



over andere mensen leren kennen, meningen uiten en omgaan met meningen, omgaan met conflicten, eigen grenzen leren kennen, keuzes maken, omgaan met reacties van mensen, etc. Bij de ontwikkeling van de identiteit is de steun, waardering en erkenning van de leeftijdsgenoten belangrijk samen met de vertrouwdheid van de plek.

## Emancipatie

De interviews bevestigen dat de 'zone van vrijheid' heel belangrijk is tijdens het rondhangen. Jongeren geven aan zich los te maken van de controle door volwassenen en hun jong-zijn te accentueren. Een belangrijke drijfveer voor het rondhangen namelijk 'vlucht weg van controle door volwassenen', bevestigt de literatuur over het zich onttrekken aan toezicht. Voor jongeren is rondhangen niet verzoenbaar met toezicht door volwassenen. Mike: "Voor mij is het een manier om met rust gelaten te worden, naar iets ergens anders kunnen gaan. Ik kan me er uitleven zonder constant op mijn vingers getikt te worden. Door die vrijheid doe je nieuwe dingen die je anders nooit zou doen. Maar dat betekent wel niet dat dit altijd 'verkeerde dingen' zijn hé." Rondhangen wordt slechts in beperkte mate bevestigd als 'vlucht uit problemen' of als 'vlucht uit de eenzaamheid'. Jongeren bevestigen verder hun zelfstandigheid en onafhankelijkheid tijdens het rondhangen. Uit bepaalde interviews blijkt dat jongeren zich door het rondhangen dichterbij de sa-



menleving betrokken voelen, meer groepsgevoel hebben en het gevoel hebben dat ze kunnen tonen wie ze zijn aan de brede samenleving. *Michael: "Ik heb het gevoel dat ik een plaats kan krijgen in de samenleving op die manier. We tonen een stuk wie we zijn en waarvoor we staan."*

### Praktisch

Alle interviews bevestigen dat rondhangen op de hangplek zonder afspraken verloopt. De toegankelijkheid en bereikbaarheid spelen een belangrijke rol, de financiële toegankelijkheid daarentegen wordt aangeduid als 'handig meegenomen'. Verveling ligt voor vele jongeren aan de basis van het rondhanggedrag. Dit houdt echter niet in dat rondhangende jongeren niet deelnemen aan het georganiseerde vrijetijdsleven, geen hobby's hebben en/of geen vrijetijdsbestedingen kennen. Hieruit blijkt dat rondhangen een bewuste keuze is.

### Besluit

Door bepaalde betekenisvolle aspecten van het rondhangen naar voor te schuiven plaatsen we rondhangen als vrijetijdsbesteding in een positief daglicht. Hierdoor komen we haaks te staan op bepaalde reacties van ouders en buurtbewoners, op bepaalde keuzes die in het beleid gemaakt worden, op bepaalde defensieve welzijnspraktijken, op de pedagogische bezorgdheid en op de publieke opinie. De beeldvorming in verband met rondhangen wordt gevoed vanuit verschillende instanties zoals de media en het gevoerde beleid. Het is voor elk van deze instanties belangrijk dat zij dit positieve verhaal en de betekenisverlening van de jongeren kennen om hier ook effectief mee rekening te houden bij het maken van keuzes. Concreet voor het sociaal beleid betekent dit dat het zich moet open stellen voor de erkenning van de betekenisvolheid van rondhangen en breder nog, voor de waardevolheid van non-formele vrijetijdsbesteding. Voor het jeugdbeleid houdt dit onder andere in dat antwoorden op vragen en behoeftes van jongeren ruimer gezocht moeten worden dan enkel in het bewegings- of verenigingsmodel. Niet alleen verenigen en instellingen verdienen aandacht maar ook de doelgroep als individu.

Rondhangen houdt heel wat groeiomgankelijkheden in, zowel op persoonlijk vlak als op vlak van participatie en integratie in de samenleving. Bij het nemen van beslissingen op sociaal politiek niveau maar ook in sociaal beleid en in de welzijnspraktijk is dit vorige van groot belang. Dit is zeker het geval voor maatschappelijk kwetsbare individuen die actief worden gekwetst door de georganiseerde maatschappij en die vaak negatieve ervaringen hebben met maatschappelijke instellingen.

De volledige masterscriptie is na te lezen op [www.scripriebank.be](http://www.scripriebank.be) en [www.thesis.net](http://www.thesis.net).

**Kaat SABBE**  
Amersveldestraat 98  
8610 Kortemark  
[kaat.sabbe@hotmail.com](mailto:kaat.sabbe@hotmail.com)

### Campagne rondhangende jongeren

Op dit moment zijn een aantal organisaties de krachten aan het bundelen om de aanwezigheid van jongeren in de publieke ruimte in een meer positief daglicht te stellen. Vertrekkende vanuit het principe "rondhangen is een recht", wordt vanuit verschillende hoeken (o.a. straathoekwerk, jeugdsector, jongerenwelzijn, preventie, jeugdruimte, sociaal-cultureel werk) nagedacht over een meer 'rondhangvriendelijk' lokaal beleid. Door goede voorbeelden te verzamelen, visies uit te werken en sensibiliserende acties op te zetten, willen deze organisaties het belang van rondhangen benadrukken en de hangjongeren uit de negatieve sfeer halen.

Tot de werkgroep behoren: Limburgs Steunpunt Straathoekwerk, *Vereniging Vlaamse Jeugddiensten*, Vlaamse Jeugd Raad, Vlaams Minderheden Centrum, Arktos, Steunpunt Jeugd, Vlaams Straathoekwerk Overleg, Uit De Marge, Jeugdwerknnet, Kind & Samenleving.

### LITERATUUR

- De Witte, H., Hooge, J. & Walgrave, L. (red.) (2000). *Jongeren in Vlaanderen; gemeten en geteld. 12-tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst*. Leuven: Universitaire Pers.
- Dresen-Coenders, L., Hazekamp, J.L. & van Hessen, J. (1991). Het eeuwige rondhangen. *Jeugd en samenleving*, 2/3, 119-133.
- Goedseels, E., Vettenburg, N. & Walgrave, L. (2000). 'Vrienden en hun vrije tijd'. In H. De Witte, J. Hooge en L. Walgrave (reds.), *Jongeren in Vlaanderen; gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst* (p. 149-183). Leuven: Universitaire Pers.
- Hazekamp, J. (1985). Rondhangen als tijdverdrijf. Over het onder-elkaar-zijn van jongens en meisjes in de vrije tijd. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Karsten, L., Kuiper, E. & Reubsat, H. (2001). *Van de straat? De relatie tussen jeugd en publieke ruimte verkend*. Assen: Van Gorcum.
- Laidler, K.J. & Hunt, G. (2001). Alcohol and violence in the lives of gang members. *Alcohol research and health*, 25(1), 71-99.
- Larson, R.W. (1997). The emergence of solitude as a constructive domain of experience in early adolescence. *Child Development*, 68(1), 80-93.
- Miedema, S. (1994). *Langdurige werkloosheid: een levensstijlanalyse naar de betekenis van werkloosheid onder jongvolwassen mannen*. Groningen: Rijksuniversiteit.
- Provincie Vlaams-Brabant (2002). *Eindrapport Groepsvorming bij jongeren. Een explorerend onderzoek bij 14- en 15-jarige jongeren in Vlaams-Brabant*. Geraadpleegd op februari 20, 2007 op <http://www.vlaams-brabant.be/objects/jeugd/inspraak/eindrapport.pdf>.
- Sabbe, K. (2008). *Rondhangen: een betekenisvolle tijdsbesteding voor jongeren?* Masterscriptie - Universiteit Gent.
- Vettenburg, N., Elchardus, M. & Walgrave, L. (2006). *Jongeren van nu en straks. Overzicht en synthese van recent jeugdonderzoek in Vlaanderen*. Tiel: Lannoo.
- Vlaamse Leidraad Jeugdruimteplan 2005-2007 op [http://www.cjsm.vlaanderen.be/jeugdbeleid/publicaties/leidraad\\_jeugdruimteplan/index.html](http://www.cjsm.vlaanderen.be/jeugdbeleid/publicaties/leidraad_jeugdruimteplan/index.html)
- Woltring, L. (red.) (1988). *Jongens tussen brandie en verlegenheid. Sekse-specifiek werken met jongens*. Culemborg: Lemma.



# EEN NIEUWE WIND BINNEN HET DEELTIJDS ONDERWIJS

## Persoonlijke Ontwikkelingstrajecten

De P.O.T.'s (uitspreken als Pee - Oo - Tees) hebben niets te maken met Pol Pot, noch met andere positieve of negatieve connotaties. P.O.T. staat voor persoonlijke ontwikkelingstrajecten. Dit is een hele mond vol voor een nieuw initiatief binnen het deeltijds onderwijs. Is dit weer het zoveelste initiatief voor schoolmoeë jongeren? Nee, dit gaat verder.

De P.O.T.'s zijn een onderdeel van de hervormingen binnen het deeltijds onderwijs. Het decreet betreffende het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap is in werking getreden op 1 september 2008. Dit decreet omvat een verregaande hervorming van het deeltijds onderwijs: de inwerkingtreding van het voltijds engagement.

Vanaf dit schooljaar zijn de leerlingen in het deeltijds onderwijs verplicht om een voltijdse invulling te hebben. Een voltijdse invulling impliceert voor de jongere in het deeltijds een invulling van 28 uur per week. Het deeltijds onderwijs bestaat uit 2 componenten: de component leren en de component werkplekieren. De invulling van het voltijds engagement kan de jongere op verschillende manieren bereiken. De vanzelfsprekende manier is dat de component werkplekieren ingevuld wordt door arbeidsdeelname en dat de component leren ingevuld wordt door 2 dagen les te volgen in het Centrum Deeltijds Onderwijs (CDO). De component werkplekieren kan echter veel ruimer ingevuld worden, naast de voortrajecten en brugprojecten, is de omschrijving van arbeidsdeelname uitgebreid.

### Onderwijsproblematiek

Één van de aanzetten van de hervorming van het deeltijds onderwijs is de onderwijsproblematiek binnen deze onderwijsvorm. Het is algemeen bekend dat binnen het deeltijds onderwijs de groep met 'moeilijke' kenmerken oververtegenwoordigd is.<sup>1</sup>

De onderwijsproblematiek komt aan het licht omdat een aantal jongeren ook ernstige problemen heeft met het vervullen van de leerplicht en bijgevolg het garanderen van het leerrecht in het gedrang komt. Een groot gedeelte van deze jongeren dreigen uit de schoolse boot te vallen. Vaak eindigen zij zonder diploma, vinden geen werk,.... Het zijn jongeren waarvan de talenten, de onvoldoende verworven vaardigheden en de noden eigenlijk niet toelaten om arbeidsgericht te werken.

Er werden eerder al een aantal initiatieven genomen om niet-arbeidsrijpe jongeren te stimuleren. Voor die jongeren waarvoor arbeidsdeelname nog te hoog gegrepen is, zijn er brugprojecten en voortrajecten. Toch

blijkt dat dit onvoldoende is. Uit onderzoek blijkt dat de doelgroep van de voortrajecten nog steeds veel te uitgebreid is en dat er nood is aan een andere aanpak. "De aard en de intensiteit van hun behoeften, alsmede de oorzaken van hun probleemgedrag kunnen nogal uiteenlopen."<sup>2</sup> Er zijn dus nog steeds jongeren waarvoor er geen enkel gelegitimeerd aanbod is dat een antwoord biedt op hun onderwijsvraag. De persoonlijke ontwikkelingstrajecten trachten hier een antwoord op te bieden.

### Pilootproject in 8 regio's

Jongeren een volwaardige kwalificatie geven is één van de doelen van de hervorming, maar om dit te kunnen behalen moeten we deze onderwijsproblematiek beter begrijpen. Om deze reden werd er een pilootproject georganiseerd. Op basis van het besluit van de Vlaamse Regering van 11 november 2007 werden de persoonlijke ontwikkelingstrajecten in 8 regio's opgestart.

Er is gekozen voor een experimentele aanpak als voorbereiding voor de implementatie van persoonlijke ontwikkelingstrajecten in het kader van de conceptnota Leren en Werken. Een dergelijke experimentele aanpak moet voor dit specifieke onderdeel nagaan wat extra nodig is om te komen tot een structurele verankering en dus nagaan wat extra nodig is om te komen tot voltijds engagement voor deze jongeren.

Door het terrein bij de implementatie te betrekken willen we de gedragenheid versterken. Zo creëren we langs de ene kant een breder draagvlak voor de implementatie van dit onderdeel van het decreet en langs de andere kant kunnen de ervaringen van het terrein ons een antwoord bieden op heel wat vragen.

Er werden acht regio's in Vlaanderen geselecteerd. De selectiecriteria waren het aantal jongeren in de regio dat momenteel geen voltijds engagement heeft, de regionale good-practice met deze doelgroep en tenslotte een spreiding in Vlaanderen. De volgende 8 regio's werden op die manier weerhouden: Antwerpen, Gent, de Kempen, Oostende, Kortrijk, Hasselt, Leuven en Brussel.



## De P.O.T's van dichtbij bekeken

De persoonlijke ontwikkelingstrajecten worden georganiseerd door de Centra Deeltijdse Vorming (CDV's). De verschillende aanbieders van een persoonlijk ontwikkelingstraject zijn de volgende organisaties: Groep Intro, Arktos, Lejo, De werf, Foyer en Aura. Deze organisaties hebben ook deelgenomen aan het pilootproject.

Wat de P.O.T's zo uitzonderlijk maakt is dat er verschillende vormen van bestaan. Een persoonlijk ontwikkelingstraject is een flexibel traject. De toeleiding naar een persoonlijk ontwikkelingstraject kan zowel voor de invulling van de componenten leren én werkplekieren samen als voor de component werkplekieren of de component leren afzonderlijk. Een combinatie met arbeidsdeelname kan niet, vermits deze combinatie onverenigbaar is binnen eenzelfde jongerenprofiel.

Een persoonlijk ontwikkelingstraject kan enkel gevolgd worden mits een gemotiveerd verslag van het CLB en uiterlijk tot het einde van het schooljaar waarin de jongere zijn leerplicht beëindigt. Tijdens de persoonlijke ontwikkelingstrajecten blijft de jongere ingeschreven in het CDO. Het betrokken CLB en de betrokken trajectbegeleider blijven de jongere van nabij opvolgen. Door een individueel traject tracht men de band met het onderwijs te herstellen en de jongeren te begeleiden in de richting van een op kwalificatie gerichte voltijdse invulling. Het CDO blijft de spil in het hele traject van de jongere.

Minstens om de 2 maanden wordt er een case-overleg georganiseerd waar minstens het CDO, het CLB en de aanbieders van het P.O.T. op aanwezig zijn. Tijdens zo'n overleg wordt het traject van de jongere geëvalueerd en wordt een eventuele terugkeer naar het CDO overwogen. Er wordt geen minimum- of maximumduur op een persoonlijk ontwikkelingstraject geplakt maar de jongere die zijn/haar leerplicht heeft beëindigd, kan enkel het schooljaar vervolledigen.

In het schooljaar 2008-2009 zijn er in Vlaanderen meer dan 600 plaatsen voor jongeren die een POT nodig hebben. Tijdens het pilootproject waren dit ongeveer 160 plaatsen, maar 214 verschillende jongeren hebben in het schooljaar 2007-2008 intensieve begeleiding gehad binnen een P.O.T.

## Knipperlichten

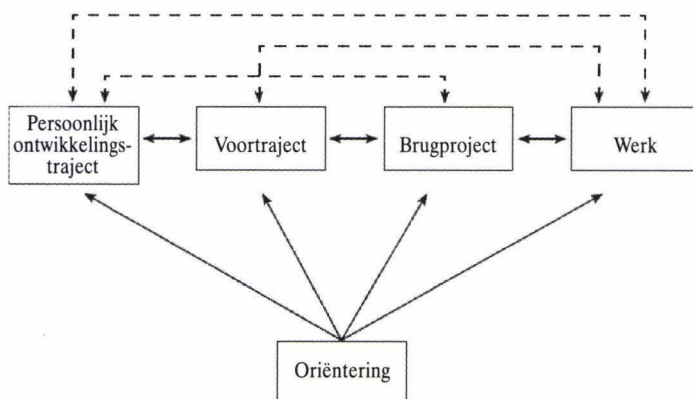
Uit het pilootproject is gebleken dat er een aantal kenmerken van jongeren veelvuldig terugkomen. Die werden gebundeld in een knipperlichtenlijst. Deze lijst is een hulpmiddel voor de school, maar ook voor het CLB. Het is nooit de bedoeling geweest om van deze oplijsting een absolute voorwaarde voor doorverwijzing te maken. De lijst is een aanwijzing wanneer de vraag gesteld wordt of een jongere in aanmerking komt voor een P.O.T.

De knipperlichten zijn onder te verdelen in 4 categorieën: leeftijd, schoolloopbaan, sociale situatie, hulpverleningshistoriek en andere redenen van aanmelding. Tijdens het pilootproject is gebleken dat het merendeel van de doorverwezen jongeren het einde van de leerplicht naderde. Jongeren die naar een persoonlijk ontwikkelingstraject gestuurd worden hebben een woelige schoolloopbaan achter de rug. De veelvuldige school- en trajectveranderingen zijn een indicatie. De meeste jongeren in een P.O.T. zijn reeds veelvuldig in contact gekomen met het comité voor bijzondere jeugdzorg, justitie e.d.

## P.O.T.: Nog een stap in het watervalsysteem?

Binnen het deeltijds onderwijs zijn er verschillende invullingen van de component werkplekieren. In de eerste plaats wordt arbeidsdeelname beoogd. Daarna komen in dalende volgorde brugprojecten, voortrajecten, en persoonlijke ontwikkelingstrajecten in aanmerking. Tijdens het pilootproject merkte men al snel dat men een persoonlijk ontwikkelingstraject als een sanctie, een stap achteruit beschouwt. Deze lineaire benadering is een zeer spijtige zaak. Het is juist de bedoeling om de spiraal van negatieve selectie een halt toe te roepen. Het traject van de jongere is een dynamisch gegeven. Het traject loopt allesbehalve rechtlijnig.

In de literatuur wordt het cyclisch trajectmodel<sup>3</sup> voorgesteld. Dit model is voortgekomen uit kritiek op het lineair trajectmodel.



Bron: Sierens, S., *Over aanklagen, kort op de bal spelen, grenzen verleggen en de klik maken...*, 2007, p.71.

Het decreet is geschreven met het cyclische idee in het achterhoofd. Het is geen probleem wanneer een leerling overstapt van arbeidsdeelname naar een voortraject, vervolgens een brugproject gaat volgen en daarna een persoonlijk ontwikkelingstraject. Het is ook geen probleem wanneer de jongere na een bepaalde tijd terug naar een P.O.T. gaat, ook al was dit traject afgesloten. Om de idee van het watervaleffect tegen te gaan, moet men aan de jongere en zijn ouders duidelijk meedelen dat het einddoel een kwalificatie is. De weg daarnaar toe is dynamisch.



## Succesfactoren en knelpunten

De succesfactoren voor de persoonlijke ontwikkelingstrajecten zijn de individuele aanpak, de intensiteit van de begeleiding van de jongeren, het evenwicht zijn uit een schoolse omgeving en tenslotte de flexibele instroom.

Er zijn ook nog vele knelpunten die we gaandeweg zullen moeten oplossen. Er heerst onduidelijkheid over de inbreng van de welzijnssector. De persoonlijke ontwikkelingstrajecten balanceren op de slappe koord tussen onderwijs en welzijn. Het CLB is de draaischijf naar welzijn toe, maar iedere dag worden de centra geconfronteerd met het gebrek aan de nodige hulpverlening. De aanbieders van de P.O.T.'s hebben de beste bedoeling met de jongeren, maar zij kunnen ook niet alle problemen aan.

Tenslotte komt de afdwingbaarheid van een P.O.T. om de hoek kijken. Het is zo dat tijdens het pilootproject het gemis aan een wettelijke basis en het gebrek aan een stok achter de deur het de scholen en de aanbieders moeilijk maakte om de jongeren te motiveren om naar een P.O.T. te komen. Dit werd tijdens het pilootproject als een groot knelpunt beschouwd. Door de inwerkingtreding van het decreet zijn we deels kunnen ingaan op dit knelpunt.

Natuurlijk moeten we benadrukken dat niet alle deeltijds lerende jongeren even kwetsbaar zijn of gebukt gaan onder sociale en emotionele problemen. Er is nog steeds een groep die kiest vanuit een positieve ingesteldheid voor deeltijds leren en werken.<sup>4</sup> Door het bestaan van de P.O.T.'s vergroot de draagkracht van de CDO's en kunnen zij deze jongeren nog beter begeleiden bij het behalen van een volwaardige kwalificatie.

## Besluit

Het is nog veel te vroeg om conclusies te trekken i.v.m. de persoonlijke ontwikkelingstrajecten. Het pilootproject heeft er voor gezorgd dat de implementatie van de P.O.T.'s in de rest van Vlaanderen snel is kun-

nen gebeuren. Alle betrokken actoren zijn er zich echter van bewust dat we nog een lange weg moeten afleggen. Een duidelijke opvolging van de persoonlijke ontwikkelingstrajecten is noodzakelijk, rekening houdend met het gegeven dat het deeltijds onderwijs geconfronteerd wordt met veelvuldige veranderingen en een moeilijke doelgroep van jongeren.

Meer informatie kan je vinden op de website: [ww.w.ond.vlaanderen.be/secundair/lerenenwerken/pot](http://ww.w.ond.vlaanderen.be/secundair/lerenenwerken/pot)

**Marijn STRAETEMANS**

Marijn.straetemans@gmail.com

Anne Rutenstraat 15 bus 2  
3500 Hasselt

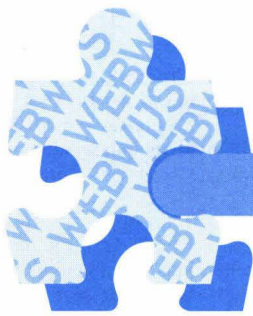
## BIBLIOGRAFIE

- André, I., *Ook ik kan en wil leren!... maar hoe en waar vervul ik mijn leerplicht?*, In: Welwijs, 2003, jaargang 14, nr. 4.
- De Rick, K. & Leens R., *Tewerkstelling realiseren voor jongeren in het deeltijds onderwijs*, in: Impuls voor onderwijsbegeleiding, themanummer leerlingen deeltijds aan het werk, juli-september 2008, jaargang 39, nr.1.
- Ruelens, L., De Rick, K. & M. Douterlugne, *Voortrajecten: opstap naar de arbeidsmarkt voor deeltijds lerenden*, Een conceptnota, Hoger instituut voor de arbeid, Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, 2004
- Sierens, S., *Over aanklagen, kort op de bal spelen, grenzen verleggen en de klik maken...*, Rapportering van een onderzoek in het kader van het Project ondersteuning 'Voortrajecten - opstap naar de arbeidsmarkt voor deeltijds leerplichtigen' in opdracht van ESF - Agentschap Vlaanderen. - Steunpunt Diversiteit & Leren, 2007.
- Van Damme, D., *Verhalen uit onze wereld, 20 jaar DBSO*, gemeenschapsonderwijs, Brussel, 2004.
- Vandembroucke, F., *Minster van Onderwijs en Vorming, conceptnota: leren en werken*, 29 mei 2007.

## NOTEN

- <sup>1</sup> De Rick, K. & Leens R., *Tewerkstelling realiseren voor jongeren in het deeltijds onderwijs*, in: Impuls voor onderwijsbegeleiding, themanummer leerlingen deeltijds aan het werk, juli-september 2008, jaargang 39, nr.1.
- <sup>2</sup> Sierens, S., *Over aanklagen, kort op de bal spelen, grenzen verleggen en de klik maken...*, 2007, p.66.
- <sup>3</sup> Sierens, S., *Over aanklagen, kort op de bal spelen, grenzen verleggen en de klik maken...*, 2007, p.69-70.
- <sup>4</sup> Sierens, S., *Over aanklagen, kort op de bal spelen, grenzen verleggen en de klik maken...*, 2007, p.33.





## Arbeid en tewerkstelling

**Beleidsdomein Werk en Sociale Economie** - Werk en Sociale Economie is één van de 13 beleidsdomeinen van de Vlaamse overheid. In dit onderdeel vind je informatie over de structuur, de opdracht, de bevoegde ministers en de 5 entiteiten. [www.werk.be](http://www.werk.be)

**Portaalsite van de sociale economie in Vlaanderen en Nederlandstalig Brussel.** Deze site is het digitaal informatiepunt over de sector. Wil je weten wat jouw gemeente, regio of provincie rijk is aan voorzieningen dan kan je hier de concrete informatie vinden. [www.socialeconomie.be](http://www.socialeconomie.be)

**Spijt over de gevolgde studierichting** - Bijna de helft van alle werknemers zou een andere studie hebben gekozen, wetende wat ze nu weten. Een op vijf vindt zelfs dat hij in de totaal verkeerde carrière beland is. [vdab.be/magezine/nov08/spijt.shtml](http://vdab.be/magezine/nov08/spijt.shtml)

## Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

**Steunpunt GOK-conferentie De lat hoog... voor iedereen!** - Wie wil weten wat er op de conferentie van 18 september 2008 werd verteld, kan gaan grasduinen in de talrijke *powerpoints*, *hand-outs*, *video's*, *verslagen*,... die online staan. [www.steunpuntgok.be/dmp/printflo/content/16/13/delathoogvooreiedereen/](http://www.steunpuntgok.be/dmp/printflo/content/16/13/delathoogvooreiedereen/)

**60<sup>ste</sup> verjaardag van de rechten van de mens** - Bij gelegenheid hiervan gaf de UNESCO-courier een themanummer uit 'Droits de l'homme: un chemin épineux'. [http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL\\_ID=43569&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=43569&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

**Voorzitters en de deskundigen van de Lokale Overlegplatforms (LOP's)** - De deskundigen staan per provincie met naam, adres, telefoon en e-mail online en ook de namen van de voorzitters kan u hier terugvinden. [www.ond.vlaanderen.be/GOK/LOP/](http://www.ond.vlaanderen.be/GOK/LOP/)

**Onderwijs minderjarige nieuwkomers** - Alle minderjarigen die in België verblijven, vallen onder de **leerplicht**: ook minderjarige, anderstalige nieuwkomers. Zelfs al hebben ze geen wettige verblijfsdocumenten. Over heel deze thematiek word je ruim geïnformeerd op [www.vmc.be/thema.aspx?id=6334](http://www.vmc.be/thema.aspx?id=6334)

**Minderhedenforum eist maatregelen voor 'kansencrisis'** - De OESO bracht een voor ons land beschamend rapport uit over de tewerkstelling van etnisch-culturele minderheden in de OESO-landen. De allochtone koepel reageert op het OESO-rapport 'Jobs for Immigrants'. [www.minderhedenforum.be/2pers/Minderhedenforum-reactiebijOESO-rapportJobsforImmigrants.htm](http://www.minderhedenforum.be/2pers/Minderhedenforum-reactiebijOESO-rapportJobsforImmigrants.htm)

## Juridisch: jongerenrechten en plichten, jeugdhulp

**Dixit-attesten** - Leerlingen met (meerdere) dixit-attesten worden als problematisch afwezig beschouwd. Problematische afwezigheid leidt er toe dat de scholen en CLB's de leerling nauw opvolgen en een gepaste begeleiding opstarten vanaf de eerste dag. [www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/](http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/)

**Jeugdadvocaat, wat is dat?** - Een minderjarige kan in beginsel niet zelf een gerechtelijke procedure starten, noch zichzelf verdedigen. De wet bepaalt een verplichte aanstelling van een advocaat voor die minderjarige. De lijst per balie van de advocaten die houder zijn van een certificaat bijzondere opleiding jeugdrecht kan je raadplegen op [www.advocaat.be/page.aspx?pld=2201&mlda=382&mldb=1650&mldc=0&mldd=0](http://www.advocaat.be/page.aspx?pld=2201&mlda=382&mldb=1650&mldc=0&mldd=0)  
Meer over deze materie op [www.jeugdrecht.be/?action=artikel\\_detail&artikel=143](http://www.jeugdrecht.be/?action=artikel_detail&artikel=143)

**Wie heeft wanneer recht op juridische bijstand?** - De term juridische bijstand heeft een specifieke betekenis in het gerechtelijk wetboek. De wet onderscheidt het 'gratis advies' of de eerstelijnsbijstand en de toewijzing van een pro-Deoadvocaat of de tweedelijnsbijstand. Beide gebeuren lokaal, op arrondissementeel niveau. [www.jeugdrecht.be/?action=artikel\\_detail&artikel=282](http://www.jeugdrecht.be/?action=artikel_detail&artikel=282)

## Jongerenwerking en Jeugdhulp

**Modulering van het hulpaanbod** - Via een website kan elke hulpverlener de meer dan 5.500 goedgekeurde modules doorzoeken. In de loop van de komende weken en maanden worden alle opmerkingen van gebruikers verzameld. De verwerking daarvan moet begin 2009 leiden tot een betere databank. Heb jij de website al eens bezocht en heb je al gereageerd? [www.jeugdhulpwijzer.be](http://www.jeugdhulpwijzer.be)  
**Sla toe tegen pesten en geweld** - Wat kunnen jongeren doen als ze problemen hebben met pesterijen, overlast of vechtpartijen in of op weg naar school? Die informatie vinden ze vanaf nu op de website Sla Toe van de Stad Leuven. Dit is een gezamenlijk initiatief van de preventiedienst, de jeugd- en sociale dienst van de politie Leuven, de Leuvense secundaire scholen, De Lijn, NMBS, Securail, JAC Leuven, de gemeenschapswachten en de spoorwegpolitie. [www.slatoe.be/](http://www.slatoe.be/)

**Cyberlokkers, hoe gaan ze te werk?** - Welke kinderen zijn kwetsbaar? Waar moeten ouders op letten? Deskundigen leggen uit wat we weten uit onderzoek. [www.mijnkindonline.nl](http://www.mijnkindonline.nl)

**Werken met jongeren in armoede** - Op een rondetafel van 26 mei 2008 werd een eerste kritische balans opgemaakt. Met kritische reflectie en uitwisseling van ervaringen werd er gewerkt aan visieontwikkeling van het jeugdwerk met kinderen en jongeren in armoede. [www.uitdemarge.be/fileadmin/udm/UDM-content/PDF-Teksten/tekst\\_Werken\\_met\\_jongeren\\_in\\_armoede.pdf](http://www.uitdemarge.be/fileadmin/udm/UDM-content/PDF-Teksten/tekst_Werken_met_jongeren_in_armoede.pdf)

## Onderwijs, vorming en opleiding

**Wat is nieuw in ons onderwijs op 1 september 2008?** - Bekijk het volledige overzicht van nieuwe maatregelen. [www.lerarendirect.be/BL/803/nieuwop1september2008.htm](http://www.lerarendirect.be/BL/803/nieuwop1september2008.htm)

**Ziek en toch naar school** - Is je kind langdurig of chronisch ziek? Dan kan het gratis thuis of in het ziekenhuis toch de les volgen. Via chat en webcam houdt je kind contact met klasgenoten en doet het mee aan activiteiten, groepswork en proefjes in het labo. [www.bednet.be/](http://www.bednet.be/)

**10% meer jongeren aan de slag in deeltijds onderwijs** - Sinds 1 september 2008 moeten alle jongeren die kiezen voor deeltijds onder-



wijs (circa 11.000 leerlingen) een voltijds engagement opnemen van ten minste 28 uren. Het gaat om leerlingen in de leertijd, de deeltijdse vorming en het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso). [www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2008p1020-deeltijds.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2008p1020-deeltijds.htm)

**Werkplekieren: hoe doet ú het?** - Om scholen, leerlingen en bedrijven te helpen werkplekieren kwalitatief uit te bouwen, ontwikkelde het departement Onderwijs een leidraad. [www.ond.vlaanderen.be/publicaties/?get=NIEUW&nr=318&i=175](http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/?get=NIEUW&nr=318&i=175)

**Comenius en moderne vreemde talen in het so** - Vanaf 2009 zullen er 2 nieuwe gedecentraliseerde acties bijkomen, nl. individuele leerlingenmobiliteit en regio- partnerschappen <http://epos.vlaanderen.be/?CategoryID=191&ArticleID=83&sng=1>

**Wat na het secundair onderwijs?** - Leerlingen vinden er, naast een overzicht van studiemogelijkheden, vanaf nu ook praktische informatie over verschillende beroepssectoren en tips bij de sprong naar de arbeidsmarkt. Het is een handig boekje bij bezoeken aan de studie- en informatiedagen (SID-ins) die het Ministerie van Onderwijs en Vorming jaarlijks organiseert. Te bestellen en te downloaden. [www.ond.vlaanderen.be/publicaties/?get=&nr=305](http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/?get=&nr=305)

## Onderzoek

**Groei geletterdheid valt stil in bso** - De groei van de functionele geletterdheid van jongeren in het Vlaams beroepssecundair onderwijs valt tussen 3 bso en 6 bso nagenoeg stil. Dat blijkt uit een onderzoek dat het Centrum voor Taal en Onderwijs (KULeuven) recent uitvoerde. [www.nt2.be/doc=447&nav=2,5](http://www.nt2.be/doc=447&nav=2,5)

**Secundair onderwijs is duur** - 978 euro. Zoveel kost het ouders gemiddeld in Vlaanderen om hun kind een schooljaar lang secundair onderwijs te laten volgen. Dat becijferde het Hoger Instituut voor de Arbeid van de KULeuven. Download het volledige onderzoek 'Studiekosten in het secundair onderwijs'. [www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2004/0407nicaise.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2004/0407nicaise.htm)

**Beeldvorming van de Bijzondere Jeugdzorg in de media, anno 2007** - Dit rapport bouwt voort op de vorige studie. Overeenkomstig met het vorig onderzoek, selecteerde een stafmedewerker uit de Bijzondere Jeugdzorg enerzijds de krantenberichten waarbij de Bijzondere Jeugdzorg expliciet vernoemd werd en anderzijds de berichten die gelinkt zijn aan de praktijk van de Bijzondere Jeugdzorg. [www.osbj.be/?action=nieuws\\_detail&nieuws=201&titel=De+beeldvorming+van+de+Bijzondere+Jeugdzorg+in+de+media%2C+anno+2007&thema=10](http://www.osbj.be/?action=nieuws_detail&nieuws=201&titel=De+beeldvorming+van+de+Bijzondere+Jeugdzorg+in+de+media%2C+anno+2007&thema=10)

## Nieuwe en vernieuwde websites

**Het Nieuwsblad** - biedt de verenigingen een gratis eigen webpagina aan. Met anderhalf miljoen bezoekers per week is het de plek bij uitstek om jouw vereniging in de kijker te plaatsen. [www.nieuwsblad.be/verenigingen](http://www.nieuwsblad.be/verenigingen)

**OuderNet.be-gegevensbank** - Het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen opent op haar website een gegevensbank voor al wie op zoek is naar een opvoedingsadvies, babysit, kinderopvang, jeugdbegeleiding of jeugdhulp. [www.oudernet.be/](http://www.oudernet.be/)

**Expertendatabank** - Het is een initiatief van Vlaams minister van Gelijke Kansen dat opgevolgd wordt door de Cel Gelijke Kansen. Op deze website vind je gegevens van experts en organisaties die werken rond de thema's gender en halebiseksualiteit en rond de kansengroepen vrouwen, transgender, allochtonen en personen met functioneringsbeperkingen. [www.expertendatabank.be/](http://www.expertendatabank.be/)

**Kinderrechtencoalitie Vlaanderen** - is een netwerk van 27 niet-gouvernementele kinderrechtenorganisaties. [www.kinderrechtencoalitie.be/](http://www.kinderrechtencoalitie.be/)

**Expertisecentrum over jeugd en opvoeding** - Dit Nederlands centrum besteedt op haar website heel wat aandacht aan de Brede School en educatieve activiteiten na schooltijd. [www.nji.nl](http://www.nji.nl)

## Overheid EU

**U en Europa: u bent aan het woord** - De website van de federale regering opent een forumsite in voorbereiding van het Belgische voorzitterschap van de EU tijdens het tweede semester van 2010. Dit forum biedt aan de burgers de mogelijkheid om hun mening te geven over verschillende Europese thema's. <http://forum2010.belgium.be/>

**Het Programma Een Leven Lang Leren** - laat individuen toe om gedurende alle fasen van hun leven stimulerende leermogelijkheden te volgen over heel Europa. Het bestaat uit vier sectorale programma's: **Comenius** (voor scholen), **Erasmus** (voor hoger onderwijs), **Leonardo da Vinci** (voor beroepsopleiding) en **Grundtvig** (voor volwasseneneducatie). Meer vind je op <http://epos.vlaanderen.be/>

**EU-Groenboek** - gaat in op een belangrijke uitdaging waarmee onderwijssystemen vandaag de dag geconfronteerd worden: de aanwezigheid op scholen van grote aantallen kinderen met een migrantenachtergrond, die in een zwakke sociaaleconomische positie verkeren. De tekst met vergelijkende statistische gegevens voor de lidstaten is te downloaden. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:NL:PDF>

**"Comenius Regio"-partnerschappen** - De Europese Commissie heeft de Comenius Regio gelanceerd, een nieuwe actie in het kader van het programma voor een leven lang leren. "Comenius Regio Partnerships", zal de samenwerking tussen lokale en regionale overheden, scholen en andere leerorganisaties in heel Europa ondersteunen. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1621&format=HTML&aged=0&language=NL&guiLanguage=fr>

## Overheid Vlaamse Gemeenschap

**Het participatiedecreet concreet** - Het is een flankerend decreet dat aanvullend en ondersteunend werkt. De vele verschillende acties leiden tot vele subsidielijken gaande van het bevorderen van cultuurbevordering, opbouwwerk, sport, hobby's, werken met kansengroepen,... [www.cjsm.vlaanderen.be/cultuur/regelgeving/participatiedecreet](http://www.cjsm.vlaanderen.be/cultuur/regelgeving/participatiedecreet)

**Nieuwe website ondersteunt het taalbeleid van de school** - Een leerlingvolgsysteem (LVS) bestaat uit een reeks toetsen waarmee op regelmatige tijdstippen het vorderingenniveau van de leerlingen wordt bepaald. Dit leerlingvolgsysteem bestaat uit een leerlingvolgsysteem voor kleuters (taal en ordenen) en een leerlingvolgsysteem taal voor het lager onderwijs (technisch lezen en spelling). Het is de Vlaamse versie van de toetsen van het Nederlandse Cito. Download de toetsen vrijblijvend en gratis. [www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen](http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen)

**Meer duidelijkheid over aanbod centra voor leerlingenbegeleiding** - Zowel ouders, leerlingen, leraren als scholen kunnen in de toekomst in elk CLB een beroep doen op hetzelfde basisaanbod. Tot nu toe lag het accent te sterk op een louter vraaggestuurde werking. Dat maakte de verschillen tussen de CLB's soms erg groot. [www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2008p0912-clb.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2008p0912-clb.htm)

## Regelgeving

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

## Studie- en beroepskeuze

- 03/10/2008 - *Besluit van de Vlaamse Regering tot bepaling van de beroepen waarvoor een titel van beroepsbekwaamheid kan worden uitgereikt* BS:13/11/2008
- 10/10/2008 - *Besluit van de Vlaamse Regering tot regeling van de opleiding tot polyvalent verzorgende en de bijkomende opleidingsmodule tot zorgkundige* BS:24/11/2008



- 14/10/2008 - Ministerieel besluit houdende de erkenning als beoordelingsinstantie in het kader van de herkennings- en beoordelingsprocedure tot het verkrijgen van een titel van beroepsbekwaamheid BS:17/11/2008
- 07/11/2008 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 18 juli 2008 betreffende de professionele integratie van personen met een arbeidshandicap BS:03/12/2008

## Onderwijs en Vorming

- 05/09/2008 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 1 september 2006 betreffende de toekenning van aanvullende lestijden voor de integratie van anderstaligen BS:08/10/2008
- 05/09/2008 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 17 juni 1997 betreffende de programmatie-, rationalisatie- en behoudsnormen in het buitengewoon basisonderwijs BS:09/10/2008
- 05/09/2008 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende organisatie van het experimenteel buitengewoon secundair onderwijs volgens een modulair stelsel BS:14/11/2008
- 12/09/2008 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 19 juli 2002 betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs BS:14/10/2008
- 12/09/2008 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het multidisciplinaire dossier in de centra voor leerlingenbegeleiding BS:17/11/2008
- 10/10/2008 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 12 december 2003 betreffende de integratie van leerlingen met een matige of ernstige verstandelijke handicap in het gewoon lager en secundair onderwijs BS:21/11/2008
- 10/10/2008 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de tegevoetkoming voor het begrotingsjaar 2007 aan de besturen van de Centra voor Volwassenenonderwijs en de Centra voor Basiseducatie in het vrij gesubsidieerd onderwijs met betrekking tot de financiële controle BS:21/11/2008
- 10/10/2008 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 19 juli 2002 betreffende het geïntegreerd ondersteuningsaanbod in het gewoon basisonderwijs BS:26/11/2008
- 10/10/2008 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 6 september 2002 betreffende het geïntegreerd ondersteuningsaanbod in het gewoon secundair onderwijs BS:26/11/2008
- 17/10/2008 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van de regelgeving betreffende de modulaire structuur van het secundair volwassenenonderwijs voor het studiegebied bijzondere educatieve noden, de modulaire structuur van de leergebieden van de basiseducatie, de indeling van leergebieden en studiegebieden in opleidingen en de studiebekrachtiging in het volwassenenonderwijs BS:04/12/2008
- 17/10/2008 - Ministerieel besluit tot wijziging van het ministerieel besluit van 17 januari 2006 houdende benoeming van de raden van de Vlaamse Onderwijsraad BS:23/10/2008

- Wijziging aan de omzendbrief **ba0/2002/11** over **afwezigheden** van leerlingen
- Toevoeging aan de omzendbrief **ba0/2008/03** over de **zending van leerlingengegevens**.
- Wijziging aan de omzendbrief **ba0/2006/04** en **ba0/2006/05** (**buo**) over de **controle van de leerlingen**.
- Wijziging aan de omzendbrief **SO/2003/02** over de **bewaartermijn van leerlinggebonden informatie**
- Wijziging aan de omzendbrief **SO/2007/04** (**pers**) over de **prestatieregeling documenten**.
- Wijziging aan de omzendbrief **SO 64** over de **structuur en organisatie** van het voltijds secundair onderwijs
- Opheffing van **SO/2007/09** (**buso**) over de financiële steun van het Europees Sociaal Fonds (ESF) voor de **Alternerende Beroepsopleiding** (ABO) OV 3.
- Wijziging aan de omzendbrief **SO/2008/08** over het stelsel van leren en werken.
- Toevoeging van **DKO/2008/05** over de wijzigingen aan de **bekwaamheidsbewijzen** vanaf 1 september 2008.
- Wijziging aan de omzendbrief **VWO/2007/01** (cvo) over de **organisatie van het volwassenenonderwijs** (cvo).

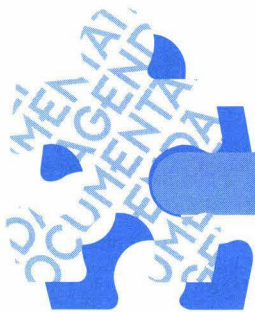
## Welzijn

- 05/09/2008 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende de uitvoering van het decreet van 4 april 2003 betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk BS:26/11/2008
- 12/09/2008 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het opleggen van een administratieve geldboete aan rechthebbende en verplichte inburgeraars BS:04/12/2008
- 03/10/2008 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 13 juli 1994 inzake de erkenningsvoorwaarden en de subsidiënormen voor de voorzieningen van de bijzondere jeugdbijstand BS:27/11/2008
- 10/10/2008 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 22 juli 2005 betreffende de Huisen van het Nederlands en van het besluit van de Vlaamse Regering van 12 oktober 2007 tot reglementering van het sociale huurstelsel ter uitvoering van titel VII van de Vlaamse Wooncode BS:27/11/2008
- 17/10/2008 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 24 juli 1991 betreffende de inschrijving bij het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap BS:19/11/2008
- 15/10/2008 - Ministerieel besluit houdende het ontslag en de benoeming van leden van de adviescommissie landelijk georganiseerd jeugdwerk BS:25/11/2008
- Omzendbrief BB 2008/02 - Richtlijnen opmaak meerjaarplanning vanaf 2009 - integratiesector. [www.binnenland.vlaanderen.be/minderheden/regelgeving.htm](http://www.binnenland.vlaanderen.be/minderheden/regelgeving.htm)
- Omzendbrief BB 2008/03 - Pleisterplaatsen voor woonwagenbewoners [www.binnenland.vlaanderen.be/minderheden/\\_documentatie/OBpleisterplaatsen2008.pdf](http://www.binnenland.vlaanderen.be/minderheden/_documentatie/OBpleisterplaatsen2008.pdf)

## Welzijn en Sociaal-cultureel werk

**Het overleefloon** - Wil je de dagelijkse realiteit van jongeren uit gezinnen die het met een leefloon moeten doen beter begrijpen, download dan deze folder.  
[www.17oktober.be/web-data/Onderdelen/PDF/070407\\_DS\\_Het overleefloon.pdf](http://www.17oktober.be/web-data/Onderdelen/PDF/070407_DS_Het%20overleefloon.pdf)





## AGENDA EN DOCUMENTATIE

### Projectoproep Koningin Paolaprijs voor het onderwijs 2008-2009

De Koningin Paolaprijs voor het onderwijs wil leerkrachten aanmoedigen en hun creativiteit en toewijding belonen door pedagogische modelprojecten beter bekend te maken. De Prijs richt zich naar alle leerkrachten van het kleuter- en lager onderwijs van alle netten in België. De eerste prijs heeft, in elke gemeenschap, een waarde van 6 500 euro en de eervolle vermeldingen worden beloond met respectievelijk 4 000 euro en 2 500 euro. Elke prijs wordt persoonlijk aan de laureaten toegekend en zal hen worden overhandigd door H.M. de Koningin.

Om in aanmerking te komen moet uw project zich integreren in de algemene doelstellingen en de eindtermen. Een voorkeur gaat naar initiatieven die een vernieuwende, verrijkende en concrete inhoud geven aan de gekozen onderwijsdoelen en die de kwaliteit van het onderwijs nastreven.

Het volledige reglement en de instructies om een kandidaatsdossier in te dienen, zijn te vinden op [www.paolaprijs.be](http://www.paolaprijs.be). De uiterste indiendatum is **31/01/09**.

Voor meer informatie: Stichting Koningin Paola, Slegerslaan, 356, bus 17 - 1200 Brussel, tel.: 02/762 92 51, email: [info@paolaprijs.be](mailto:info@paolaprijs.be)

### Projectoproep Fonds Hugo Van Mierlo: Goede vader-kindrelatie stimuleren

Het Fonds Hugo Van Mierlo is in 2000 opgericht binnen de Koning Boudewijnstichting met als doelstelling initiatieven te ondersteunen die bijdragen tot de harmonieuze ontwikkeling van kinderen en jongeren dankzij de positieve inbreng van beide ouders. In het bijzonder wil het Fonds door middel van een jaarlijkse prijs initiatieven ondersteunen die de kind-vader relatie bevorderen.

Het Fonds lanceert nu een nieuwe oproep naar personen, groepen of verenigingen binnen de Vlaamse Gemeenschap (inclusief het Brussels Gewest) die vaders helpen en begeleiden in een, door omstandigheden, moeilijke omgang met hun kinderen. Uiterste datum voor de indiening van dossiers is **15 februari 2009**. Alle info en kandidaatsdossiers kan u vinden op de site van de Koning Boudewijnstichting: [www.kbs-frb.be](http://www.kbs-frb.be).

### Jongerencoaching succesvolle oplossing voor "overlast" jongeren

Jongerencoaching probeert te voorkomen dat leerlingen in risicosituaties vroegtijdig en zonder diploma het onderwijs verlaten. Een jongerencoach richt zich op leerlingen die spijsbelen, storend gedrag vertonen, in een neerwaartse spiraal terechtkomen. Een jongerencoach werkt niet voor, maar samen met jongeren. Hij of zij is een vertrouwenspersoon, bemiddelaar, adviseur, hulpverlener, jeugdwerker en conflictmanager. Respect en wederzijds vertrouwen zijn de sleutelwoorden.

Het project Jongerencoaching is ondertussen al tien jaar een vaste waarde in de Antwerpse beroepsscholen. Onlangs verscheen de brochure "10 jaar jongerencoaching: hoe slaagkansen van leerlingen verhogen?".

Hoe deze publicatie bestellen? Stuur een mail naar [info@de8.be](mailto:info@de8.be) met je naam, organisatie, adres, aantal exemplaren. Na ontvangst

van 10 euro op het rekeningnummer van vzw de8 (001-1852112-70) met de vermelding "10 jaar jongerencoaching + naam" krijg je de publicatie in de bus. Je kan de publicatie ook gratis downloaden op [www.de8.be](http://www.de8.be).

### DCD vijf keer anders bekeken

DCD (Developmental Coordination Disorder) komt naar schatting voor bij vijf procent van de kinderen. Kinderen met DCD hebben problemen met de uitvoering van hun dagelijkse bezigheden omdat hun motorische ontwikkeling onder het te verwachten leeftijdsniveau zit. Er is geen medische oorzaak of sprake van een verstandelijke beperking. Vaak treden er leerproblemen op en presteren ze slecht in spel en sport. Deze factoren kunnen leiden tot andere problemen zoals gedragsmoeilijkheden.

'Onhandige' kinderen met een zwakke coördinatie hebben altijd al bestaan. Vroeger had men het over ontwikkelingsdyspraxie of kortweg dyspraxie. Pas sinds kort wordt deze stoornis aandachtiger bestudeerd en spreken we van DCD. De onderzoeksresultaten van de laatste vijftien jaar zijn nog vrij ongekend bij het grote publiek, en daar wil het SIG verandering in brengen door een vormingsmoment waarop DCD telkens vanuit een ander standpunt aan bod zal komen: een filmbespreking, de Vlaamse Vragenlijst voor Motorische vaardigheden van Kleuters als instrument voor de diagnose van DCD, DCD en aanverwante stoornissen, DCD bij kleuters en het communiceren over DCD komen aan bod.

De voordrachten worden gebracht door kinesitherapeuten uit verschillende revalidatiecentra en gaan door in Lummen op **31 januari 2009** en in Antwerpen op **28 maart 2009**. Voor informatie en inschrijvingen kan je terecht bij Sig vzw, telefonisch op 09/238 31 25 of via een e-mail naar [info@sig-net.be](mailto:info@sig-net.be). Meer info vind je ook op de website [www.sig-net.be](http://www.sig-net.be).

### Vooraankondiging VELOV-congres 2009: Botsende verwachtingen, de lerarenopleider als bruggenhoofd bij veranderingen.

Op **2 en 3 februari 2009** organiseert het Expertisenetwerk van de AUGent het VELOV (Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen)-congres 2009, in samenwerking met VELON (Vereniging Lerarenopleiders Nederland). Het congres zal plaats hebben in de gebouwen van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent, Gent, België.

Thema van het congres is "Botsende verwachtingen. De lerarenopleider als bruggenhoofd bij verandering". Meer informatie omtrent programma en inschrijvingen kan u terugvinden op [www.velov-velon.be](http://www.velov-velon.be).

### Vorming 'eerwraak'

Eerwraak is een populair begrip in de media en in de verhalen van mensen. Jammer genoeg wordt het ook te pas en te onpas gebruikt, vaak vanuit onzuivere bedoelingen. Toch bestaat eengerelateerd geweld, en het gebeurt in ons midden, hier in Vlaanderen.



Als je als hulpverlener, politieagent, CLB-medewerker, leerkracht, integratiewerker, enz. met alloctonen werkt dan kom je per definitie in contact met eerculturen. En waar er een belangrijke rol speelt - wat op zich niet negatief is - heb je kans dat die er soms ook met geweld verdedigd wordt. Eergerelateerd geweld is een specifieke vorm van familiaal geweld, waarbij het geweld door de hele familie of zelfs de hele gemeenschap kan geïnitieerd, aangemoedigd en zelfs beloofd worden. Er verkeerd mee omgaan kan tot gevaarlijke situaties leiden.

In deze vorming wordt geduid waarover eergerelateerd geweld precies gaat, wat het is, en wie er mee te maken heeft. Deze vormingen bieden een kader en een aanzet om zelf aan de slag te gaan. De vormingen zijn een initiatief van het Steunpunt Algemeen Welzijnswerk, vzw Zijn, Forum van Vlaamse Vrouwen en het Koerdisch Instituut vzw.

De vorming gaat door op donderdag **22 januari 2009** (9u30-16u00) in het Guislain-Instituut in Gent (J. Guislainstraat 43 - 9000 Gent) en op donderdag **29 januari 2009** (9u30-16u00) in het Provinciehuis in Leuven (Provincieplein 1 - 3010 Leuven).

Info en inschrijvingsformulieren kan u vinden op [www.vzwzijn.be](http://www.vzwzijn.be) onder de rubriek 'vorming'.

## **Bijscholingen 2008-2009 van het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen Bijleren over gezin, relaties en opvoeding**

Permanente vorming over gezin, relaties en opvoeding voor afgestudeerde gezinswetenschappen en andere opleidingen in het sociaal onderwijs, én voor alle andere geïnteresseerden: dat is het doel van het programma van korte bijscholingen van het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen.

Alle bijscholingen hebben plaats in de Factorij, Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen, Huart Hamoiriaan 136, 1030 Schaarbeek. Dit voorjaar worden ondermeer sessies voorzien over:

- De positie van gebruikers van zorgvoorzieningen in Vlaanderen en rechten en plichten van de zorgverlener;
- Omgaan met bio-ethische vragen;
- Kennismaking met islamitische visies op relaties en opvoeding;
- Contextuele hulpverlening;
- Kinderen en ouders in de context van echtscheiding en nieuw samengestelde gezinnen.

Inschrijven kan via het inschrijvingsformulier op de website ([www.hig.be](http://www.hig.be)) of via e-mail ([bijscholingen@hig.be](mailto:bijscholingen@hig.be)).

## **Voorjaarsprogramma 2009 ZitStil**

Het voorjaarsprogramma 2009 van centrum ZitStil staat online. Alle info over infoavonden, workshops, opleidingen, trainingen, praatgroepen én het ontbijt met ADHD vindt u vanaf nu op de site [www.zitstil.be](http://www.zitstil.be). In het aanbod ondermeer psycho-educatie voor jongeren, (jong)volwassenen én partners van volwassenen met ADHD, verschillende opvoedingsondersteunende workshops voor ouders, infoavonden, trainingen voor ouders, leerkrachten, zorg- en graadcoördinatoren, enz. Voorts kunt u bij centrum ZitStil ook terecht voor praatgroepen en ontbijt met ADHD, vaardigheids- en cognitieve trainingen en de opleiding zorgtrajectbegeleider.

## **Vormingsaanbod departement lerarenopleiding LEDEGANCK Gent**

Het departement lerarenopleiding LEDEGANCK van de Hogeschool Gent stelt haar vormingsaanbod voor het voorjaar voor in een nieuwe brochure. In het aanbod ondermeer een opleiding voor mentoren, heel wat ICT-opleidingen en een navorming over talensensibilisering. Voor info en inschrijvingen kan u terecht op [www.hogent.be/lera](http://www.hogent.be/lera).

## **Vormingsreeks 't Zitemzo... voorjaar 2009**

Steeds meer hulpverleners hebben vragen bij de concrete toepassing van regelgeving in hun contacten met minderjarigen. Twee maal per jaar organiseert de Kinderrechtswinkel, vzw daarom een

vormingsreeks 't Zitemzo voor praktijkwerkers over rechten van minderjarigen in België. In 2009 komt deze vorming voor het eerst naar Brussel. De verschillende juridische thema's uit het Belgische jeugdrecht worden telkens eerst theoretisch ingeleid door een deskundige. Na de pauze kunnen dan vragen en casussen vanuit de praktijk besproken worden.

Inschrijven kan per sessie of voor de ganse reeks door te mailen naar [krw.koepel@kinderrechtswinkel.be](mailto:krw.koepel@kinderrechtswinkel.be) of per fax op 09/234 19 72. Een inschrijvingsformulier is bovendien te downloaden op [www.kinderrechtswinkel.be](http://www.kinderrechtswinkel.be)

## **BOEKEN**

### **Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid**

NICAISE, I. & DESMEDT, E.,

Mechelen, Plantyn, 2008, 492 pagina's, 44 euro.

In het Belgische onderwijs, aan beide kanten van de taalgrens, groeit de bekommernis omtrent de hardnekkige sociale ongelijkheid die in het systeem ingebakken zit. Keer op keer wijzen internationale vergelijkingen op een grote kloof in vaardigheden tussen leerlingen uit sociaal sterkere en zwakkere milieus. Dit boek beschrijft een brede waaier van concrete strategieën, zowel in de klas als op school- en systeemniveau. Zestien invalshoeken worden toegelicht, elk in een apart hoofdstuk. Ze behandelen vragen zoals: welke randvoorwaarden moeten gecreëerd worden om de ongelijke beginsituatie te compenseren? Hoe kan de segregatie in het Belgische onderwijs worden tegen gegaan? Op welke manier kunnen de ouders en de medeleerlingen sterker betrokken worden in het proces? Welke pedagogische innovaties kunnen de prestatiekloof helpen verkleinen? Op welke manier kunnen meer kinderen zich goed voelen op school? Telkens zijn de analyses aangevuld met boeiende praktijkreportages.

De zestien sporen willen handvatten aanreiken om concreet aan de slag te gaan en de sociale ongelijkheid stap voor stap weg te werken. Dit boek is een handig naslagwerk voor iedereen die met het onderwijs te maken heeft en geconfronteerd wordt met ongelijkheid. Onderwijsvernieuwingen van onderuit hebben de meeste kans op slagen: daarom wil dit boek een nuttig werkinstrument zijn voor elke geïnteresseerde lezer.

### **Identiteit ontwikkelen. Leerkracht waarderen in eigentijds onderwijs.**

GOMBEIR, D., BOSMAN, L. & DETREZ, C.

Mechelen, Plantyn, 2008, 40 euro

Onze multimediale leefwereld daagt jongeren uit tot een hyperalerte, *hands-on-leerhouding*. Flashy leercontexten waarin supersnel reageren voorop staat, zijn hen op het lijf geschreven. De kloof met de klassieke onderwijssituaties waarmee zij geconfronteerd worden op school, wordt alsmaar groter. Niet verwonderlijk dat jonge mensen het leren in de klas als een saai en voorgekauwd ervaren. Jongeren worstelen met het gevoel voortdurend *on hold* gehouden te worden, omdat leraren ervan uitgaan dat inzichten en vaardigheden zorgvuldig aangebracht en systematisch verworven moeten worden, vooraleer ze in de echte wereld kunnen worden ingezet.

Dit boek reikt kaders, handvatten en hefboomen aan die leraren en scholen helpen om aansluiting te vinden bij de eigentijdse leerhouding van jongeren. Het pleit ervoor leercontexten te enten op reële uitdagingen en probleemsituaties; om jongeren te laten *leren aan de werkelijkheid*. Een boek dat ruimte wil geven aan leerkrachtig leren, aan rijk en veelzijdig leren, aan leren dat jongeren in hun diepste zijn beroert, dat een appel doet aan alle vermogens en talenten waarover zij beschikken. Door jongeren mogelijkheden toe te spelen om te snuffelen en te proeven, te exploreren en te experimenteren, leren ze de werkelijkheid, anderen en zichzelf ten volle kennen. Zo komen we tot *identiteitsontwikkend onderwijs*. Daarbij worden beslissende keuzes uitgesteld tot aan het kantelmoment waarop jongeren doorheen alles wat ze hebben verkend, ondernomen en doorleefd in staat zijn voor zichzelf richting uit te zetten.



### **Zin in gezin. Kan levensbeschouwing de duurzaamheid van gezinsrelaties bevorderen?**

HIG, Schaarbeek, 2008, 19,95 euro (15 euro bij aankoop in het HIG).

Menselijke relaties zijn kwetsbaar. Vandaag lijken ze meer dan ooit onder druk te staan. *Zin in gezin* onderzoekt hoe levensbeschouwing en zingeving ons kunnen inspireren in onze liefdesrelaties, in de opvoeding van onze kinderen en in de zorg voor onze ouders. Dit boek is een initiatief van het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen met steun van Cera en bevat bijdragen van Joris Dewispelaere, M'hamed El Ouali, Ria Grommen, Harry Kunneman, Edel Maex, Alfons Marcoen, Ger Palmboom, Piet Raes, Hans Van Crombrugge, Nancy Van Ranst, Else Walravens en Walter Weyns.

### **Het geheim van de ruimtelift**

THYS, E. en Autisme Centraal  
EPO, Antwerpen, 2008, 104 p., 19 euro.

Linus is een jongen met een passie voor computers en liften. Zijn klasgenoten noemen hem Mr. Spock omdat hij overeenkomsten vertoont met het personage uit *Star Trek*: net als Mr. Spock analyseert hij de wereld rationeel en analytisch. Linus is gefascineerd door allerlei details in zijn omgeving, maar heeft daar tegelijkertijd ook veel last van. Wat klasgenoten en andere mensen uit zijn omgeving doen en zeggen, is voor hem een groter geheim dan de werking van liften. Het liefst van al sluit hij zich af van al die verwarrende zaken. Onderzoek bij de psycholoog wijst uit dat Linus een autismespectrumstoornis heeft. Vlaamse psychiater Erik Thys bedacht en tekende de allereerste strip over autisme: "het geheim van de ruimtelift". Hij brengt een verhaal in beeld dat herkenbaar is voor veel begaafde jongeren met een autismespectrumstoornis, maar ook voor hun omgeving: ouders, klasgenoten, leerkrachten. De strip maakt autisme toegankelijk en bespreekbaar voor een breed publiek. Achteraan de strip vertellen deskundigen van Autisme Centraal hoe je het stripverhaal kan gebruiken bij psychoeducatie en sensibilisering. Maar het is en blijft in de eerste plaats natuurlijk een goed stripverhaal dat je ook gewoon voor het plezier kan lezen.

### **Handboek Samenlevingsopbouw in Vlaanderen**

DESMET, A., BAERT, H., BOUVERNE-DE BIE, M. & VERBEKE, L. (eds.)  
Brugge, Die Keure, 2008.

Dit boek is de derde herziene editie van het Handboek Samenlevingsopbouw in Vlaanderen. Geheel in de lijn van de vorige edities focust het handboek op het brede en diverse geheel van initiatieven die op het lokale vlak burgers in beweging brengen om de kwaliteit van het samenleven en van de samenleving te verbeteren. De opeenvolgende artikels verduidelijken de theorie van de samenlevingsopbouw, bieden analyses van maatschappelijke ontwikkelingen en ermee samenhangende sociale problemen, illustreren hoe de samenlevingsopbouw op die problemen inspeelt en reiken methodische kaders aan.

Zijn brede invalshoek en de nagestreefde diepgang geven het handboek zowel het karakter van een inleidend studieboek als van een naslagwerk voor een ruime doelgroep. Het biedt al wie nood heeft aan een grondige introductie in de samenlevingsopbouw geschikt studie- en reflectiemateriaal. In volgende delen worden meerdere hoofdstukken uitgewerkt: samenlevingsopbouw als sociaal-agogische interventie op lokaal niveau; maatschappelijke ontwikkelingen en sociale politiek, samenlevingsopbouw op het terrein (werken, wonen, onderwijs, toegankelijkheid, diversiteit, armoedebestrijding), de varianten in samenlevingsopbouw (o.a. buurtwerk, streekontwikkeling), van strategische planning tot projectmatig werken, methoden (o.a. omgevingsanalyse, participatiemethoden, etc.)

KINDERRECHTENFORUM 5/2008

### **Uitval en uitsluiting in het onderwijs**

Kinderrechtencoalitie Vlaanderen

Onderzoek heeft meermaals aangetoond dat het Vlaamse onderwijs in het algemeen vrij goed scoort, maar dat ook vrijwel nergens de ongelijkheid in het onderwijs groter is dan in Vlaanderen. Ons onderwijsbestel verbergt een mechanisme dat ervoor zorgt dat kinderen uit de zwakkere sociale klassen vaak worden weggelecteerd, waardoor ze na het secundair onderwijs op de bodem van

een watervalsysteem eindigen en ook veel minder deelnemen aan het hoger onderwijs. Dit mechanisme is niet conform met een aantal artikelen uit het Verdrag inzake de Rechten van het Kind. De Kinderrechtencoalitie heeft een jaar lang gewerkt rond het thema 'Uitval en uitsluiting in het onderwijs' en behandelde op haar Open Fora verschillende deelaspecten van deze thematiek. Op basis van de bijdragen van verschillende sprekers, de gevoerde discussie en het studiewerk dat gebeurde ter voorbereiding van de Open Fora, werkte de Kinderrechtencoalitie aan conclusies en aanbevelingen. Deze worden opgenomen in deze publicatie samen met de teksten van een aantal sprekers. Enkele titels ter illustratie: Sociale ongelijkheid in het Vlaams onderwijs (Hirtt), een goede schoolkeuze: niet eenvouding (Laquière), buitengewoon allochtone leerlingen (Zarhoni), omgaan met diversiteit in het onderwijs (Bhutani), inzet van zorg en GOK in het onderwijs (Dehaen, e.a.), enz.

### **Armoede en depressie. Een (niet) evident verband?**

LEVECQUE, K.  
Leuven, Acco, 2008, 320 p., 35,50 euro.

Volgens de Wereldgezondheidsorganisatie wordt depressie tegen 2020 de voornaamste vorm van morbiditeit. Van depressie weten we dat niet iedereen evenveel kans maakt om ze te ontwikkelen, en dat depressieve klachten ontstaan door een complex samenspel van biologische, psychologische en sociale factoren. Eén van die sociale factoren is de plaats die iemand inneemt op de sociale ladder: hoe lager de sport waarop men staat, hoe hoger de kans op een depressie. Dit patroon vinden we in alle landen terug, ook in België zo blijkt uit dit boek. De meest interessante vraag is echter niet of er een verband is tussen onze emoties en onze socio-economische positie, maar wel waarom zo'n verband bestaat? De meesten schuiven armoede als belangrijkste verklaring naar voor. Dergelijke verklaring mag dan al vrij evident lijken; de relatie tussen armoede en de meeste gezondheidsproblemen blijft al bij al slecht begrepen. Wat is het aan armoede dat ziek maakt? Zijn bepaalde armoede-ervaringen meer dan andere deprimerend? En indien ja, welke dan? En is het wel zo dat arm ziek maakt, of maakt ziek (ook) arm, zelfs in een land met een geprezen gezondheidszorgsysteem zoals België?

### **De potentiële kracht van broer-zusrelaties. Een blinde vlek in de hulpverlening**

TILMANS-OSTYN, E. en MEYNCKENS-FOUREZ, M. (red.)  
Leuven, LannooCampus, 2008, 29,95 euro.

Gezinstherapie impliceert in essentie reeds de uitbreiding van de individuele patiënt (volwassene of kind) naar het gezin als geheel. In deze groei-eenheid vormen broers en zussen een onderliggend subsysteem, dat nooit los gezien kan worden van het subsysteem van de ouders. Vanuit deze integrale visie richten de auteurs zich in dit boek op het kind dat ongelukkig is in het gezin, en op de unieke mogelijkheden die de broer-zusrelatie biedt om het kind te ondersteunen, en terug op weg te helpen. Dit werk bundelt psychotherapeutische, klinische en historische inzichten en verschaft informatie voor therapeuten van alle strekkingen, zowel in opleiding als in de praktijk. Het boek is het resultaat van een intensieve samenwerking tussen therapeutenopleiders, psychologen en psychiater van het Centre de Formation et de Recherche en Systématique (CEFORES), verbonden aan de Universit  Catholique de Louvain (UCL).

### **De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs. Een verkenning**

VLOR  
Antwerpen, Garant, 2008, 19,50 euro.

De meeste leerlingen verteren de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs zonder grote problemen. Nochtans sluiten beide onderwijsniveaus allerminst naadloos op elkaar aan, zoals de inspectie vaststelde in de Onderwijs Spiegel 2003-2004.

Deze probleemverkenning bekijkt de aansluitingsproblematiek vanuit verschillende invalshoeken. De Vlaamse Onderwijsraad vroeg wetenschappers om vanuit hun domein onderzoeksgegevens te verzamelen en hun visie te geven en beschrijft daarnaast verschillende praktijkvoorbeelden.

De probleemverkenning eindigt met een synthesetekst die 'aanzetten' geeft voor het toekomstige debat over de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs.

Bestellen kan op [www.vlor.be](http://www.vlor.be), kies 'Publicaties' en dan 'Algemeen'. Ook verkrijgbaar in de boekhandel.



## MAJONG

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

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

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

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

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

---

## PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

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

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

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

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

### **WELZIJNSWERK EN EINDTERMEN, praktijkvoorbeelden en vragen (1996), 138 p. (8,68 €)**

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

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

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

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

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

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

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



# INHOUD

Dossier: armoede en onderwijs	p. 3
Gelijke kansen voor morgen	
Een verkenning van armoede bij Turkse en Marokkaanse vrouwen in Vlaanderen	
<i>B. Van Robaeys &amp; Y. Krols</i>	
Leren uit videogames	p. 6
<i>J. Bourgonjon, K. Rutten, R. Soetaert</i>	
Gelijke onderwijskansen voor jongens en meisjes	p. 9
<i>G. Van Landeghem, B. De Fraïne &amp; E. Van de Gaer</i>	
Digitale ongelijkheid bij jongeren	p. 15
<i>I. Sinnaeve, J. Tondeur, J. Van Braak, M. Van Houtte</i>	
Katern	
Taalstimulering en gelijke onderwijskansen: leren omgaan met verschillen	p. 18
<i>P. Van Avermaet</i>	
Is rondhangen be-leefd? Op zoek naar de beleving en betekenis van rondhangen bij jongeren	p. 22
<i>K. Sabbe</i>	
Een nieuwe wind binnen het deeltijds onderwijs	p. 26
Persoonlijke Ontwikkelingstrajecten	
<i>M. Straetemans</i>	
Webwijs	p. 29
Thema's	
<i>J. Tallon</i>	
Agenda en documentatie	p. 32
<i>E. Verduyckt</i>	