

3000 LEUVEN 1

Verschijnt 4x per jaar,
jaargang 20, nummer 2, juni 2009



Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk

wel wijs

Majong

Maatschappij-
en jongerenproblemen

COLOFON

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

Redactie:

Maria Bouverne-De Bie - Dieter Burssens (voorzitter) - Nathalie De Bleeckere - 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

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:

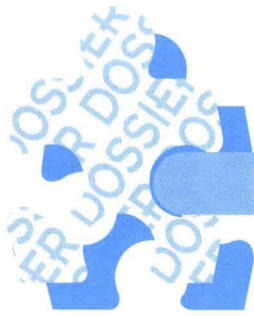
Nicole Vettenburg, Trolieberg 70, 3010 Kessel-Lo.

www.welwijs.be

Studievoormiddag Welwijs – dinsdag 6 oktober 2009

OMGAAN MET MAATSCHAPPELIJK KWETSBARE LEERLINGEN

Voor meer informatie: zie blz. 41 en www.welwijs.be



EN TOCH IS HET EEN GOEDE JONGEN, MIJNHEER

Veel scholen krijgen regelmatig te maken met agressie-incidenten. Elke keer opnieuw zet zo'n incident de school op zijn kop en dringt de vraag zich op hoe een juist antwoord te formuleren op een dergelijke situatie die een veelheid aan vragen en gevoelens bij alle betrokkenen ontlokt. In de eerste plaats bij het slachtoffer en zijn directe omgeving en bij de dader en zijn omgeving, maar ook bij de school, de klasgroep, het leerkrachtenteam... Ligand, centrum voor preventief en herstelgericht werken, heeft heel wat ervaring in het aanpakken van agressie-incidenten. Niet enkel op school, maar ook in gezinnen en in voorzieningen van de bijzondere jeugdzorg. We willen graag met u op verkenning naar de gevolgen van dergelijke incidenten. Wie zijn de betrokkenen? Wat betekent dit voor hen?

Het vogelperspectief

We leven in vreemde tijden. Elke dag worden we overstelpt door nieuwsberichten die steeds weer bevestigen dat agressiviteit toeneemt en dat het met onze samenleving echt wel de verkeerde kant uit gaat. We krijgen de meest ernstige en onvoorspelbare feiten over ons heen gegoten. Via de media krijgen we zicht op de details van de feiten. We krijgen de dader in beeld. Wie is hij? Wat is er mis mee? Hoe komt het dat hij zo iets doet? Waar woonde hij en heeft nu echt niemand dat zien aankomen? Heel wat vragen waar wij een antwoord op wensen, willen we ons veilig voelen.

We willen dat de jongeren die dergelijke daden stellen de gevolgen van hun gedrag onder ogen zien en hun verantwoordelijkheid opnemen. Door hen inzicht te geven in hun gedrag willen we voorkomen dat ze dergelijke daden opnieuw stellen. M.a.w. we benaderen het voorval op een rationele manier. Maar zodra dergelijke incidenten zich dicht bij ons voordoen klinken vaak andere geluiden. Dan hoor je steeds vaker de roep naar repressie. "Gooi ze buiten!" "Sluit ze op!" "Stuur ze terug!" "Bootcamps!"

Dezelfde tegenstelling vinden we ook terug op onze scholen. Als agressie zich voordoet, dan gaan we dat beteugelen, want we willen dat de orde op school hersteld wordt. We richten ons hierbij vooral op de jongere die in de fout is gegaan en halen ons arsenaal aan middelen boven. Strafstudie, schorsing, uitsluiting... We vinden het erg belangrijk dat de andere jongeren en de schoolomgeving zien dat dit niet getolereerd wordt. We willen een veilige school met veel leerlin-

gen, waar iedereen zich goed voelt, waar op een rustige manier les kan gegeven worden en waar alle jongeren plichtsbewust hun verantwoordelijkheid nemen om te leren.

Onze focus is dus vooral gericht op de dader, degene die het feit gepleegd heeft. We moeten ons echter blijven afvragen wat de gevolgen van deze aanpak zijn, ook voor deze jongere. Welk pedagogisch signaal geven we?

Heel wat tijd en energie gaat in het zoeken naar de beste oplossing om dit niet meer te laten gebeuren op school. Er wordt jammer genoeg niet altijd even veel zorg en energie besteed aan ons slachtoffer. Wat minstens even belangrijk is.

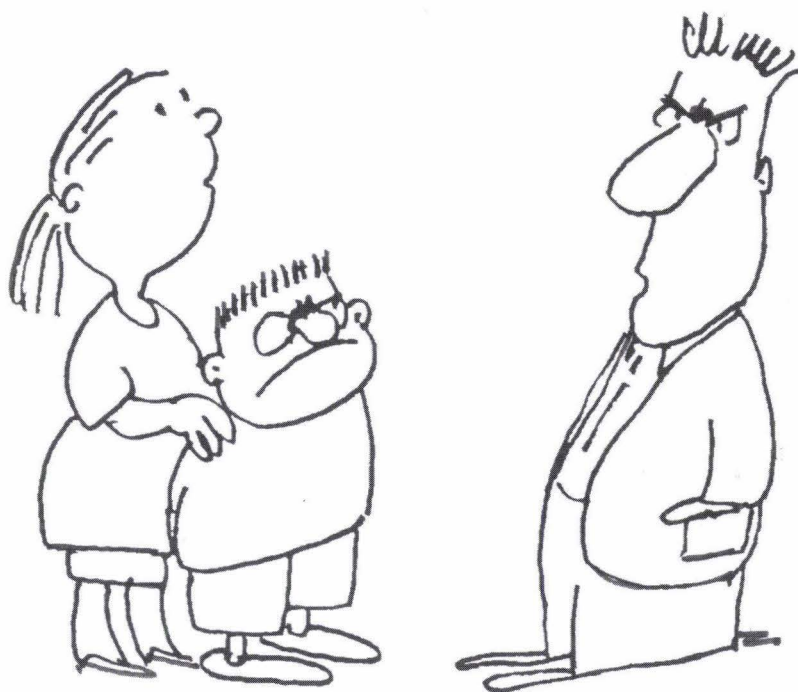
Een beetje afbakenen...

Het is moeilijk te omschrijven over welk soort situaties het gaat. Een uitspraak kan bij de ene een lachbui teweegbrengen, een ander kan dit als een bedreiging interpreteren en bang worden. En dat is wat voor ons centraal staat. Wij kijken naar de gevolgen van de agressie. Welke is de schade die toegebracht werd en wie draagt hier de gevolgen van? De incidenten waar wij mee te maken krijgen zijn meestal ernstige feiten, eigenlijk strafbare feiten. Soms werd al een proces-verbaal opgesteld, soms nog niet. Het gaat telkens over situaties waarbij iemand de grens van een ander heeft overschreden, waardoor die ander daar onder lijdt. Het gaat dus eigenlijk over een inbreuk op intermenselijke relaties.

Ligand kreeg de voorbije jaren al heel wat te maken met incidenten waarbij sprake was van agressie: be-

EN TOCH IS HET
EEN GOEDE JONGEN.
MIJN HEER

JAJA, DAT
WAS IK VROEGER
OOK.



dreigingen van jongeren en leerkrachten, slagen, verwondingen, zware pesterijen, dreigend seksueel misbruik... Het gaat m.a.w. telkens om ernstig grensoverschrijdend gedrag waarbij de schade duidelijk voelbaar en merkbaar was, om situaties waarmee elke school te maken kan krijgen.

Wie is betrokken bij deze incidenten?

Als er een incident plaatsvindt op school, dan kijken we traditioneel naar de dader en het slachtoffer. Dat zijn de twee partijen die op dat moment in de kijker staan maar veelal staan we onvoldoende stil bij wat zo'n incident bij de omgeving teweegbrengt. Die omgeving is bij ernstige agressie-incidenten erg uitgebreid. Het gaat onder meer over de ouders van het slachtoffer. Stel je maar eens voor dat jouw kind met een gebroken neus thuiskomt van school. Wil je dan gehoord worden? Vind je dat je het recht hebt om daar op te reageren? Wil je inspraak in hoe de situatie verder aangepakt zal worden?

Ook de ouders van de dader zijn betrokken partij. Stel je voor dat je kind een ander kind de neus heeft stukgeslagen? Wil je dan gehoord worden? Wil je hier op

reageren? Wil je inspraak in wat er nu met je kind zal gebeuren?

Natuurlijk is ook de schoolcontext niet te verwaarlozen. Hoe reageren de klasgenoten? Hoe reageren hun ouders? Wat met het leraarcorps? Hoe kijken zij naar de jongere en welke zijn hun vragen en verwachtingen? Maar ook het instituut "school"? Welke schade lijdt het als er zich agressie-incidenten voordoen?

Er zijn dus heel wat betrokkenen bij deze incidenten. Het is dan ook belangrijk enig zicht te hebben op wie zij zijn, welke schade zij geleden hebben en wat dergelijke incidenten met hen doen.

Het slachtoffer

Een voorbeeld uit de praktijk:

Tussen Els en Anthony klikt het niet. Al een hele tijd niet trouwens. Anthony ziet Els wel zitten, maar jammer genoeg is dit niet wederzijds. Dit heeft zo zijn gevolgen op het klasgebeuren. Voortdurende discussies, machogedrag van Anthony in de klas enz. Op een dag neemt Anthony Els vast bij haar

boezem en hij laat haar niet los. Els schreeuwt en stampet en vlucht uiteindelijk. Haar vriendin brengt de leerlingbegeleiding op de hoogte. De school tilt zeer zwaar aan dat gedrag en men ziet hierin een poging tot aanranding.

Anthony wordt van school verwijderd. Als ik aan Els vraag wat zij nu nodig heeft om verder te gaan, zegt ze me dat ze niet weet wat ze moet doen. Ze is erg bang voor Anthony en zijn vrienden. Ze weet niet wat ze moet doen als ze Anthony op straat tegenkomt. Ze is bang dat hij haar na schooltijd zal opwachten... Els is bang en onzeker geworden.

Als de school in dergelijke situatie kiest voor de verwijdering van Anthony lost dit voor Els eigenlijk niet veel op. De gecontroleerde omgeving die haar rust en veiligheid zou kunnen bieden bij confrontatie valt weg waardoor haar angst groter wordt. Deze angst zou haar dagelijkse functioneren kunnen beïnvloeden.

Agressie-incidenten lokken bij slachtoffers heel wat vragen uit. Waarom is dat gebeurd? Waarom met mij? Wat heb ik gedaan? Wat kon ik anders doen? Vragen waar eenieder die slachtoffer is van agressie, echt mee

worstelt. Vragen die eigenlijk enkel door de dader kunnen beantwoord worden.

Deze incidenten geven het slachtoffer niet enkel een deuk in hun zelfbeeld en vertrouwen. Ze tasten ook de veiligheid van de persoon aan.

En dan merk je op school dat slachtoffers stiller zijn, meer ziek thuis zijn enz. Meestal is dit dan de uiting van hun gevoelens van machteloosheid, kwetsbaarheid. Men voelt zich klein en nietig. Men trekt zich als het ware terug om controle te houden over zijn eigen situatie.

De dader

Een voorbeeld uit de praktijk:

Jan moet een pasje hebben om over de middag de school te kunnen verlaten. Hij heeft het pasje niet bij zich en mag bijgevolg van de leerkracht die toezicht houdt, de school niet verlaten. Het komt tot een discussie en uiteindelijk pakt Jan de leerkracht bij de kraag vast, duwt hem tegen de schoolpoort en bedreigt hem. Hij balt zijn vuist en duwt hem onder het gezicht van de leerkracht, waarna hij de school verlaat.

Als een jongere een daad van agressie gesteld heeft, dan maakt hij of zij meestal kennis met de tuchtprocedure. De ene kent die procedure al wat langer dan de andere. Sommigen komen er voor het eerst mee in aanraking. Die procedure zal bepalen hoe omgegaan wordt met dergelijk gedrag en wat de gevolgen zijn voor de dader.

Het feit dat de dader hiermee in contact komt is op zich geen enkel probleem, maar er zijn neveneffecten. De jongeren van zijn klas gaan naar huis en vertellen wat gebeurd is. De ouders reageren hierop. Het wordt doorgezegd. Het duurt niet lang of de jongere die verantwoordelijk is krijgt het gevoel dat hij "bekerken" wordt. En dit plaatst de jongere in een soort isolement. Zijn eigen omgeving keurt het gedrag af, wat de jongere nog meer het gevoel geeft alleen te zijn, of de ouders nemen het de school kwalijk dat dit is kunnen gebeuren, waardoor de jongere in loyaliteitsproblemen komt. Toegegeven, er zijn uitzonderingen.

Onze praktijk leert dat heel wat jongeren vaak te weinig stilstaan bij wat de gevolgen van bepaalde acties zijn. En heel wat jongeren hebben nadien ook vlug spijt van wat ze gedaan hebben en willen dit eigenlijk zo vlug mogelijk ongedaan maken. Als wij merken dat zij de verantwoordelijkheid voor hun gedrag opnemen en spijt hebben van wat ze gedaan hebben, stemt ons dat toch een beetje gemoedelijker. En vaak geven we hen een nieuwe kans.

Maar er zijn nu eenmaal die jongeren die zich nu net door hun stoere en soms agressieve gedrag een identiteit aanmeten of zich verschuilen achter dergelijk gedrag. Dit zijn de gekwetste zielen. Prof. Johan Deklerck van de vakgroep Jeugdcriminologie aan de KU Leuven omschrijft deze jongeren als jongeren die geïjzeld zijn. Die mentaal gevangen zijn. Jongeren hebben fundamenteel recht op graag gezien zijn, verzorgd worden enz. Indien dit ontbreekt ontstaat pijn. Existentiële pijn die niet verteert, niet compesteert, maar

blijft woekeren, al dan niet bewust. Dit proces leidt tot een destructief recht (Nagy) of "er is mij zoveel aangedaan dat ik nu het recht verworven heb om iets terug te doen", met als doel zijn eigen significante derden te treffen.

Deze jongeren blijken in de praktijk vaak "de dader" te zijn en blijken een veel grotere kans te hebben om weggestuurd te worden van school. Wat een nieuwe kwetsing betekent.

Ouders van het slachtoffer

Wat als je kind slachtoffer is van een incident? Wat gaat er dan door je heen? Denk maar aan pesterijen. Het is moeilijk om dit in woorden te vatten. Mensen worden overspoeld met vragen zoals: Waarom mijn kind? Hoe zit het met de veiligheid van mijn kind? Wie zijn diegenen die mijn kind dit aandoen? Waarom heeft die dader dat gedaan? Waar dacht hij aan op dat moment? Welke garanties heb ik dat dit niet meer gebeurt?

Ook de ouders zijn slachtoffer. Ze zijn kwaad, soms woest om wat er met hun kind gebeurde. Wie denkt die dader wel dat hij is? Met welk recht? Ik zal hem eens leren?...

Tegelijk hebben veel ouders het gevoel dat ze gefaald hebben, dat ze hun kind tekort gedaan hebben. Zij konden hun kind niet beschermen. Ze waren er niet bij. Men wil dan ook op de eerste plaats dat de gevolgen voor hun kind minimaal zijn.

Ouders van de dader

Hoe moeilijk moet het voor ouders niet zijn om te horen dat hun kind zich agressief heeft gedragen op school en daarbij mensen heeft gekwetst (fysiek of emotioneel). In het overgrote deel van de situaties verwachten zij dit niet van hun kind. De ouders proberen in goede en kwade tijden hun best te doen om de omstandigheden te creëren waarin hun kinderen op een goede manier kunnen groeien en ontwikkelen. Dergelijke berichten halen even hun wereld overhoop. Ook zij hebben het gevoel gefaald te hebben, niet geslaagd te zijn in de opvoeding van hun kind.

De ouders vrezen ook voor de toekomst van hun kind. Moet hij nu weg uit school? Wat met zijn vrienden? Waar moet hij heen? Welke kans zal hij krijgen als hij nu halfweg het schooljaar moet overstappen omwille van agressief gedrag? Wie zal hem willen?

We merken dat de ouders van de dader het erg moeilijk hebben met de positie waarin zij terecht komen. Zij worden heen en weer geslingerd tussen de liefde voor hun kind en de afwijzing van het gestelde gedrag. We horen tijdens een herstelgericht groepsoverleg ook erg vaak dat zij hun kind al gestraft hebben en zij ook niet akkoord gaan met hetgeen hun kind deed, maar ze melden er ook wel bij dat het geen slechte jongen is.

De mensen schamen zich ook heel erg voor wat hun kind gedaan heeft, soms nog meer dan de dader zelf en dit vooral omdat zij veel beter beseffen wat de gevolgen van het gestelde gedrag kunnen zijn.

De school

Scholen komen regelmatig in contact met agressie tussen leerlingen onderling, maar ook tussen leerlingen en leerkrachten. Bij dergelijke incidenten is het voor de school onmogelijk om geen stelling te nemen. De school heeft een verantwoordelijkheid en doordat het feit zich binnen de schoolmuren heeft afgespeeld moet de school hier iets mee doen. Een probleem hierbij is dat de school automatisch ook betrokken partij is in het conflict. Men heeft als instituut ook schade geleden.

En dat instituut heeft er belang bij dat er ernstig en ook snel gereageerd wordt: de school dient duidelijk te maken waarvoor ze staat en het signaal te geven dat dergelijk gedrag aangepakt wordt. Dat is niet alleen belangrijk voor de betrokkenen, maar ook voor de bredere schoolomgeving. Mensen willen weten wat een school doet als er zich ernstige incidenten voordoen.

Het is een erg moeilijke taak om bij dergelijke incidenten een beslissing te moeten nemen. Want vaak gaat het niet enkel om het incident en de directe betrokkenen, maar staat de school ook van binnenuit onder druk om "het probleem" te verwijderen. En vooral als personeelsleden slachtoffer zijn van de situatie. Dan komt ook nog eens loyaliteit, gezagspositie en zo meer meespelen.



Composteren

Het is belangrijk voor alle betrokkenen bij agressie-incidenten dat zij de kans krijgen om opnieuw vat te krijgen op hun eigen leef- en gevoelswereld. Dit kan door hen te helpen antwoorden te vinden op vragen die ze zich stellen en die hen beletten de "draad" weer op te nemen. Deze antwoorden helpen hen de negatieve gevoelens die hen blokkeren te laten composteren. Dit heeft als gevolg dat men "rijker" kan worden na een incident. Het kan dus zijn dat het echt aanpakken van dergelijke incidenten winstkansen geeft voor iedereen die erbij betrokken is.

Eén van de technieken om dit te bereiken is hergo (herstelgericht groepsoverleg). Slachtoffers komen er sterker uit. De machteloosheid waarmee zij gecon-

fronteerd worden vermindert en men krijgt het gevoel zich terug boven de feiten te kunnen tillen. Zij krijgen antwoorden op de vele vragen.

Ook voor ouders biedt een dergelijke aanpak nieuwe kansen. Zij krijgen de kans de gevolgen van hun acties te ervaren en hun fout goed te maken. De kracht hiervan is niet te onderschatten. De ervaring je fout te kunnen rechtzetten en je hierin door je omgeving gesteund te weten, biedt sterke kansen voor de toekomst. Het creëert soms nieuwe openingen in het traject van een leerling.

Tot slot

Agressie-incidenten zijn niet snel op te lossen. De schade die door het incident werd aangebracht, is zo groot dat het erg belangrijk is om goed in kaart te brengen wat de schade is en wie welke schade geleden heeft. We merken dat het weinig zin heeft na een incident verder te gaan als er geen aandacht besteed wordt aan de kwetsing bij de verschillende partijen. Als met deze kwetsing niks gebeurt, blijft men dit meedragen en groeit de frustratie. Wat op zijn beurt tot destructief recht kan leiden... en eventueel agressie. Aandacht voor de slachtoffers blijft uiterst belangrijk. We stellen vast dat ouders vaak slachtoffer waren en slachtoffers ook dader worden. We geloven dat door de mensen te betrekken in het herstellen van dergelijke situaties veel frustraties kunnen vermeden worden.

Johan HAMERS

Ligand, centrum voor preventief en
herstelgericht werken
Meensesteenweg 28, 8500 Kortrijk
056/32.72.87
Johan.hamers@ligand.be

BIBLIOGRAFIE

- CLAES, E., DEKLERCK, J., MARCHAL, A. & PUT, J. (2008). *Herstel en jeugd: nu in het (r)echt*, Die Keure, 2008, 2, 21-38.
- BOSZORMENYI-NAGY, I. EN SPARK, G.M. (1973). *Invisible Loyalties. Reciprocity in Intergenerational Family Therapy*. New York, Brunner/Mazel, 1973.
- WALGRAVE, L. & VETTENBURG, N. (2006). *Herstelgericht groepsoverleg: Nieuwe wegen in de aanpak van jeugddelinquentie en tuchtproblemen*, LannooCampus.

VIJF VRAGEN AAN FRANK VANDENBROUCKE EN VEERLE HEEREN

Wanneer u dit artikel leest, is de legislatuur van de huidige Vlaamse Regering afgelopen. Wij vroegen de Vlaamse minister van Onderwijs en de Vlaamse minister van Welzijn van deze Vlaamse Regering net voor het einde van deze regeerperiode naar een terugblik. Welwijs legde hen allebei vijf dezelfde vragen voor over de samenwerking tussen onderwijs en welzijn. U leest hier hun antwoorden.

Wat was tijdens de afgelopen legislatuur voor u de grootste uitdaging op het vlak van de samenwerking onderwijs-welzijn?

Veerle Heeren, minister van welzijn, volksgezondheid en gezin: De grootste uitdaging bestond er toch wel in om, binnen de verschillende welzijns- en gezondheidsectoren – voor wie onderwijs trouwens telkens een belangrijke partners is – de samenwerking verder uit te bouwen. “Bruggen bouwen in functie van een kwaliteitsvolle hulp- en dienstverlening voor alle mensen” was de opdracht.

Frank Vandenbroucke, minister van werk, onderwijs en vorming: Het Vlaamse onderwijs behoort tot het beste ter wereld. Dat hebben we in de eerste plaats te danken aan de vele leraren en directies die elke dag, samen met leerlingen en ouders, het beste van zichzelf geven. Helaas slagen niet alle kinderen erin om de onderwijsladder even vlot te beklimmen. Dat komt omdat hun talenten heel erg verschillen, maar ook omdat niet alle talenten evenveel kansen krijgen om tot bloei te komen. Daarom hebben we het beleid volledig rond gelijke onderwijskansen opgebouwd. We gingen bij elke maatregel na of alle talenten van alle kinderen hierdoor een eerlijke kans krijgen, en bv. niet gedwarsboomd worden door hun thuissituatie. Ik gebruik voor mijn strijd voor gelijke onderwijskansen vaak het beeld van de tienkamp. Daarin worden de voorwaarden gecreëerd voor sterk onderwijs dat uitzoekt waar jongeren goed in zijn en dat hun studiekeuze daarbij laat aansluiten. Ik pleit er voor inspanningen, de lat moet voor elk kind hoog gelegd worden. Opdat alle jongens en meisjes, breed gevormd en klaar voor de samenleving en de arbeidsmarkt, ook hun schouders onder de wereld kunnen zetten.

De klim op de onderwijsladder is niet voor alle jonge mensen vanzelfsprekend. Voor velen zijn de sporten, ook onderaan de ladder, te ongelijk of te hoog om ze vlot te nemen. Dus moeten ze afstappen, een alternatief bedenken of aangereikt krijgen om over de moeilijker stukken van de klim te geraken. De school moet daarom vandaag methodieken uit de welzijnswereld inzetten. Dat is niet vanzelfsprekend. Tijd die in de opvoedende aspecten van het lerarenberoep kruipt, gaat wel eens ten koste van puur onderwijskundige bezigheden. Welzijn en onderwijs hebben eigen kerndoelen: welzijnswerkers brengen jongeren tot rust, werken aan het bedaren van de onrust en de zorgen van jongeren. Onderwijsgeveden zijn altijd met een doelgerichte keten van leerhandelingen bezig, waar-

voor die rust en dat bedaren noodzakelijke voorwaarden zijn.

Welzijnswerkers en onderwijzers moeten samen zorg dragen voor het traject van vele leerlingen. Ik vond het een grote uitdaging om deze samenwerking heel concreet verder vorm te geven deze legislatuur.

Wat vindt u op dat vlak een mooie verwezenlijking van de afgelopen legislatuur?

Frank Vandenbroucke: De afgelopen legislatuur is er heel wat gebeurd op het vlak van de samenwerking tussen onderwijs en welzijn. In juli 2006 zijn bv. we gestart met een globaal actieplan rond spijbelen en schoolverzuim, want elke dag afwezigheid op school is een gemiste kans voor kinderen en jongeren. Het plan bevat een ruime waaier aan acties van sensibiliseren, over preventie, begeleiding tot uitiem ook sanctioneren. Bij de acties zijn heel wat partners betrokken: leerlingen, ouders en scholen, maar ook centra voor leerlingenbegeleiding (CLB), het departement Welzijn, politie, justitie en de lokale besturen. Om de samenwerking tussen de verschillende partners te bevorderen, wordt sterk ingezet op informatie en communicatie.

Er kwam ook een samenwerkingsprotocol met de huis- en kinderartsen om spijbelen met ziektebriefjes aan te pakken. De regionale contacten tussen artsen en CLB's zijn naar aanleiding hiervan nieuw leven ingeblazen.

Time-outprojecten en Herstelgericht Groepsoverleg (HERGO) werden versterkt en verankerd. De projecten worden van dichtbij opgevolgd en begeleid. Ik verdrievoudigde hiervoor het budget voor time-out van 273.000 tot 920.000 euro per jaar. Voor de lange time-outprojecten gaat het om een cofinanciering met het departement Welzijn, Volksgezondheid & Gezin. Het totale budget voor time-out kwam zo op ongeveer 1,2 miljoen euro te liggen.

Sinds 1 september 2008 zijn er verbindingsfunctionarissen aan de slag in de Gemeenschapsinstellingen voor Bijzondere Jeugdzorg te Mol, Beernem en Ruislede. Jongeren die in de gemeenschapsinstellingen zitten, hebben vaak een minder goed lopende schoolcarrière en er kan tijdens het verblijf in de instelling dus zeker gewerkt worden rond motivatie om naar school te gaan.

Tijdens het schooljaar 2007-2008 vond er ook intensief overleg plaats tussen de pedagogische begeleidingsdiensten van onderwijs, een aantal vertegenwoordigers van scholen en CLB's, een aantal vertegenwoordigers van residentiële voorzieningen uit de

Bijzondere Jeugdzorg en de ministeries van onderwijs en welzijn. Dit overleg leidde ertoe dat ik samen met de minister van welzijn een engagementsverklaring ondertekende over de samenwerking tussen scholen/CLB's en residentiële voorzieningen Bijzondere Jeugdbijstand. Ook de netten en de koepels van scholen en CLB's en vertegenwoordigers van de residentiële voorzieningen in de Bijzondere Jeugdzorg ondertekenden deze verklaring. Er werd een netwerkfiche ontworpen, die de school kan invullen op het moment dat één van haar leerlingen naar een voorziening gaat of wanneer een jongere uit een voorziening zich komt inschrijven op de school.

Dit schooljaar loopt er in drie regio's een pilootproject rond de samenwerking tussen CLB's en Centra voor Bijzondere Jeugdzorg (CBJ) bij dossiers waarin het leerrecht van jongeren in gevaar komt. Het gaat om Sint-Niklaas, Brugge en Mechelen. Er is gewerkt met standaardaanmeldings- en feedbackformulieren. En er waren goede afspraken over het soort dossiers dat aangemeld kan worden, welke informatie het CBJ dan nodig heeft, welke feedback er kan gegeven worden aan het CLB en binnen welke termijn dit verwacht kan worden,... Op basis van de ervaringen in deze drie regio's, zullen aanbevelingen worden gedaan naar beide betrokken ministers.

Leerlingen, ouders en schoolpersoneel zijn doorgaans tevreden over de begeleiding door de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB). Anderzijds weten heel wat leerlingen en ouders vooraf niet goed wat ze ervan mogen verwachten. Daarom werd een nieuw CLB-profiel uitgewerkt, dat helder omschrijft waarvoor je kan aankloppen bij een CLB.

In dit CLB-profiel, dat vertaald werd in een besluit van de Vlaamse Regering, zijn de taken en opdrachten van het CLB duidelijk verwoord. Dit laat toe om helder te communiceren met de leerlingen, ouders en scholen over het basisaanbod van alle CLB. Ook de welzijnspartners, onder andere binnen integrale jeugdhulp, weten zo duidelijker waar de CLB voor staan. En tenslotte nog dit: in 2006 vroeg ik aan alle scholen om een gezondheidsbeleid uit te werken. De bevordering van de geestelijke gezondheid (waaronder zelfmoordpreventie) is hiervan een belangrijk onderdeel. De gezondheidscoördinator van de Vlaamse Onderwijsraad organiseerde hiertoe een hele reeks studiedagen voor onderwijs- en welzijnspartners.

Veerle Heeren: De geestelijke gezondheid van onze jongeren is inderdaad ongelooflijk belangrijk. Eén van de vele mooie verwezenlijkingen vind ik dan ook de beslissing van de Vlaamse Regering om – op mijn aangeven – 1,1 miljoen euro vrij te maken voor de inzet van preventiecoaches geestelijke gezondheid in secundaire scholen. Met deze middelen worden 5,5 VTE preventiecoaches aangesteld die verbonden zijn aan de LOGO's en die scholen zullen ondersteunen. Op deze manier krijgen alle secundaire scholen de mogelijkheid om een kwaliteitsvol beleid te voeren inzake geestelijke gezondheid. Hierbij gaat de aandacht naar alle leerlingen en een veelheid aan thema's (depressie, suicide, pesten, middelengebruik, geweld,...). De coaches zullen onder meer instaan voor de vorming van leerkrachten en ouders, aandacht hebben voor geestelijke gezondheidsbevordering bij leerlin-

gen, sensibiliseren rond vroegdetectie van jongeren met risico's en zorg voor leerlingen met beginnende symptomen van depressie en suïcidaliteit. Het project loopt gedurende drie schooljaren en wordt uitgevoerd in nauwe samenwerking met de centra voor leerlingenbegeleiding. Het budget van 1.188.000 euro is voorzien binnen het Vlaamse actieplan suicidepreventie.

Welk interessant lokaal initiatief hebt u op dat vlak leren kennen, waarvan u zou willen dat het navolging krijgt in (de rest van) Vlaanderen?

Veerle Heeren: Hierbij denk ik spontaan aan de hoger vernoemde samenwerking tussen de comités voor bijzondere jeugdzorg en de CLB's die ontwikkeld werd. Ook binnen de bijzondere jeugdzorg is het immers belangrijk om de samenwerking tussen CLB en comité te versterken. In het bijzonder bij verontrustende opvoedingssituaties willen we deze samenwerking beter structureren.

Omstandigheden waarin het leerrecht van jongeren in gevaar is of komt, wijzen dikwijls op een verontrustende opvoedingssituatie. Voor de centra voor leerlingenbegeleiding is het momenteel niet helder wanneer ze best doorverwijzen naar de comités voor bijzondere jeugdzorg. Deze comités hebben vaak de ervaring dat zij niet kunnen tegemoetkomen aan de verwachtingen van de centra voor leerlingenbegeleiding. Ik wil via de pilootprojecten een betere samenwerking tussen beide actoren rond problematische schoolloopbaandossiers (verontrustende opvoedingssituaties waarbij het leerrecht van jongeren al dan niet in gevaar komt) realiseren.

Hiervoor is het noodzakelijk dat het CLB op een gestandaardiseerde manier haar dossier doorstuurt naar het comité van bijzondere jeugdzorg. Het comité kan dan efficiënter inschatten of dit een dossier is dat al dan niet moet opgenomen worden.

Tegelijk moet het comité voor bijzondere jeugdzorg feedback geven aan het CLB wat het resultaat is van de bespreking van het dossier. Zowel voor de aanmelding als voor de feedback werd een standaardformulier ontwikkeld. Op mijn aangeven volgen beide administraties, samen met de actoren uit de pilootregio's, het project op.

Na afloop van de drie regionale eindevaluaties zullen we een samenvattend verslag over de drie regio's maken en beleidsaanbevelingen voor de beide administraties formuleren.

Frank Vandenbroucke: Ik ben bijzonder gecharmeerd door de samenwerking die in het Leuvense werd uitgebouwd tussen voorzieningen Bijzondere jeugdbijstand, scholen en CLB's. Men ontmoet elkaar in een themagroep schooluitval. Vanuit deze themagroep wordt ondermeer een Open Voorzieningendag georganiseerd, om scholen en CLB's kennis te laten maken met de werking van voorzieningen en om contacten te leggen. Door elkaar te leren kennen, kan men makkelijker samenwerken in individuele cases.

Ik vond dit een erg mooi initiatief, dat dus al bestond vooraleer wij de engagementsverklaring tussen scholen/CLB's en residentiële voorzieningen afsloten. Het is een goed idee, omdat het zeer eenvoudig is en toch

grote resultaten oplevert, gewoon door op regelmatige basis samen te zitten en elkaar beter te leren kennen. Ik hoop dan ook dat dit navolging mag krijgen. De engagementsverklaring heeft overigens in heel wat regio's geleid tot vragen naar meer samenwerking tussen onderwijs en welzijn. Dit geeft aan dat er op het terrein veel nood is aan samenwerking. Het beleid moet dat verder ondersteunen.

Wat zijn grote uitdagingen voor jullie opvolgers in de samenwerking tussen onderwijs en welzijn?

Frank Vandenbroucke: Ik denk aan een aantal uitdagingen.

Het beleid rond time-out en HERGO op een door-dachte manier versterken, daarin moeten we verder investeren.

Het aanbod van de CLB is beter in kaart gebracht en beter afgestemd op de afspraken binnen Integrale Jeugdhulp. Het is belangrijk om in de volgende legislatuur cijfermateriaal te verzamelen om een zicht te krijgen op de concrete invulling van hun opdracht.

De inspanningen in het kader van integrale jeugdhulp blijven nog te abstract. We moeten trachten om duidelijker de resultaten in kaart te brengen. De rol van de 'toegangspoort' (overstap naar niet-rechtstreeks toegankelijke hulp) moet uitgeklaard worden en op een haalbare manier ingevuld.

De samenwerking tussen onderwijs en welzijn verloopt nu vaak via projecten, ad-hoc,... terwijl beide beleidsdomeinen eigenlijk op zeer veel vlakken nauw met elkaar zouden moeten samenwerken. We moeten nadenken over meer structurele vormen van samenwerking.

Veerle Heeren: Met haar organisatie van de preventieve gezinsondersteuning bereikt Kind en Gezin een groot deel van de pasgeboren en zeer jonge kinderen. In Vlaanderen sluiten de organisatie van het onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) hier naadloos op aan. Zij bereiken immers bijna alle kinderen vanaf 6 (en via kleuteronderwijs steeds meer vanaf 3) jaar.

Daarboven brengen kinderen en jongeren een groot deel van hun tijd op school door.

De school is, naast het gezin, dé sociale leerplaats voor kinderen. Het is bij uitstek de plaats om alert te zijn voor problemen van kinderen en hun ouders.

Leerkrachten die vragen hebben omtrent de ontwikkeling of het gedrag van een leerling, moeten hiervoor bij de CLB-medewerker terecht kunnen. Elke school is immers verbonden met één van de 73 Vlaamse CLB. Een CLB heeft als decretale opdracht 'bij te dragen tot het welbevinden van leerlingen nu en in de toekomst'. Hierdoor wordt bij de leerlingen de basis gelegd van alle leren zodat zij door hun schoolloopbaan heen de competenties kunnen verwerven en versterken die de grondslag vormen voor een actuele en voortdurende ontwikkeling en maatschappelijke participatie. Om deze opdracht te realiseren, situeert de begeleiding van de leerlingen door het centrum zich op de domeinen van leren en studeren, de onderwijsloopbaan, de preventieve gezondheidszorg en op het domein van het psychisch en sociaal functioneren (cfr.

art. 5 van het CLB-decreet). In dit decreet is er ook de verplichting tot informatieverstrekking met betrekking tot ondermeer de welzijns- en gezondheidsvoorzieningen opgenomen (art.16, 4°).

De begeleidingsopdracht (art. 17) van het CLB situeert zich rond het verhogen van de slaagkansen en het beperken en het voorkomen van risicogedrag van leerlingen. Het begeleidingsaanbod kenmerkt zich door het herkennen en duiden van signalen bij leerlingen, ouders en hun omgeving. En, als nodig, moeten CLB's de eerste opvang hiervan verzorgen en/of hen preventief/remediërend begeleiden evenals adequaat doorverwijzen.

De opdracht van het CLB sluit zeer goed aan bij onze proactieve aanpak en preventieve doelstellingen ten aanzien van de ontwikkeling van probleemgedrag. Aanwezig zijn daar waar probleemgedrag mogelijk ontstaat om ouders en kinderen te ondersteunen is hierbij belangrijk.

Het CLB is en blijft de schakel tussen de onderwijswereld, kinderen en ouders en de welzijns- en gezondheidswereld. Een samenwerking die meer dan ooit nodig is en die zowel vanuit onderwijs als vanuit welzijn verder moet gevoed worden.

Deze jaargang brengt Welwijs een reeks over geweld op school. Vele scholen werken samenwerkingsprotocollen uit met de politie. De spijbelproblematiek wordt tegenwoordig ook aangepakt door criminologen op de parketten. Wat vindt u van de evolutie om problemen met jongeren steeds meer in handen van politie en justitie te geven?

Veerle Heeren: Ik ben hier geen voorstander van, daarboven is dit federale materie. Ik ben, als Vlaams minister van Welzijn, voorstander van een grote inzet op preventie, begeleiding en hulpverlening.

Frank Vandenbroucke: Is de jeugd gewelddadiger dan tien of twintig jaar geleden? Criminologen hebben daar geen eenduidig antwoord op. De aangiftcijfers bij de politie bijvoorbeeld zijn geen betrouwbaar criterium omdat mensen sneller gewelddelicten aangeven dan vroeger. Hoe dan ook: elk geval van geweld is er één te veel. We moeten er dan ook alles aan doen om geweld – in eender welke vorm – zoveel mogelijk te bannen. Uit onze scholen. Uit onze samenleving.

Jongeren moeten daarbij geholpen worden. Soms is dat met een strenge aanpak, soms met een ondersteunende aanpak, soms met een combinatie van beiden. Vanuit elk beleidsdomein moeten daarbij middelen ingezet worden. In de eerste plaats vanuit onderwijs en welzijn, maar soms mag je politieel ingrijpen niet uitsluiten. Voor onderwijs denk ik aan de time-out-projecten, het herstelgericht groepsoverleg, de reguliere leerlingenbegeleiding,... Als we hierop inzetten en blijven inzetten kan het aantal jongeren dat met hardere hand moet geholpen worden dalen.

Evi VERDUYCKT
Departement Onderwijs
Koning Albert II-laan, 15
1210 Brussel

EXPERIMENTEREN MET HET INSCHRIJVINGSRECHT IN HET ONDERWIJS

Situering

Het inschrijvingsrecht, zoals dat verankerd is in het decreet inzake Gelijke Onderwijskansen (GOK), stelt het principe voorop dat iedereen toegang heeft tot de school van de eigen keuze mits men zich expliciet akkoord verklaart met het pedagogisch project en het schoolreglement.

Op deze regel zijn maar een beperkt aantal uitzonderingen mogelijk. Als de school vol is mag er geweigerd worden. En als de betrokken leerling een attest heeft dat de toegang tot het Buitengewoon Onderwijs (bo) mogelijk maakt mag de (gewone) school eerst inschrijven onder ontbindende voorwaarden en dan pas onderzoeken of de ondersteuningsmogelijkheden die men heeft voldoende tegemoetkomen aan de individuele noden van het betrokken kind¹. In het secundair onderwijs kunnen scholen onder bepaalde voorwaarden leerlingen weigeren die elders uitgesloten zijn.²

Bij de inschrijvingen geldt het principe dat wie eerst komt, eerst maakt. In scholen die niet vol zijn maakt dat niets uit. Als de vraag echter het aanbod overtreft is er een probleem. Wie te laat komt heeft dan geen plaats meer en moet elders op zoek.

Dat er op bepaalde plaatsen of in bepaalde scholen een min of meer permanent tekort is aan capaciteit, is niet nieuw en wordt door het beleid ook onderkend, o.m. in de plannen om in versneld tempo te werken aan de bouw van nieuwe schoolgebouwen. Daarbij moeten we opmerken dat de overheid niet zelf als onderwijsverstrekker optreedt, en dat het uiteindelijke aanbod afhankelijk is van het initiatief van de (lokale) onderwijsverstrekkers.

Er waren natuurlijk altijd al scholen die – minstens in de perceptie van ouders – bijzondere kwaliteiten hebben en die op basis daarvan erg populair zijn. Dat kan te maken hebben met de inschatting door de ouders van de kwaliteit van het geboden onderwijs, met een heel eigen pedagogisch project waarin ouders zich herkennen, met bepaalde waarden die daarbij centraal staan... Het gaat dus niet noodzakelijk om een oordeel dat gebaseerd is op gemeten output, leerwinst, methodieken, relaties met de ouders en/of samenwerking met externen, bevindingen van de onderwijsinspectie,... Verschillende elementen kunnen een rol spelen, en hoe zwaar die elk afzonderlijk doorwegen hangt af van het belang dat ouders individueel of in groep aan de verschillende aspecten hechten.

Het praktische gevolg van alle verschillen zoals ze door ouders gepercipieerd worden is wel dat sommige scholen zich geconfronteerd zien met een vraag waaraan ze niet kunnen voldoen.

In het verleden probeerde men er wel eens een mouw aan te passen via praktijken die leidden tot een soms selectief, en weinig doorzichtig inschrijvingsbeleid. Om hieraan te verhelpen koos het onderwijsbeleid voor een objectief criterium, namelijk de chronologie van de inschrijving(svraag).

Al snel bleek dat hiermee niet alle problemen opgeruimd waren:

- soms bestond minstens de indruk van ontmoediging van sommige individuen of groepen. Er kwamen signalen, vooral van maatschappelijk zwakkere groepen of individuele ouders, die aan het lijntje gehouden werden. Een inschrijvingsvraag wordt niet als zodanig behandeld omdat de ouders eerst terug naar huis worden gestuurd met de boodschap dat ze het pedagogisch project en het schoolreglement nog maar eens goed moeten doornemen vooraleer ze kiezen. Als ze terugkomen blijkt alles vol te zijn. Of men wil eerst het eindrapport van het vorige schooljaar afwachten, maar als dat er is zijn anderen intussen wel al ingeschreven en is er geen plaats meer. Mondige ouders, goede ondersteuningsorganisaties en heldere informatie over het inschrijven en de inschrijvingsprocedures vanuit o.m. het LOP (Lokaal Overlegplatform voor Gelijke Onderwijskansen) helpen hierin, maar voor bepaalde scholen duurt het nogal lang vooraleer alle violen op de reglementen afgestemd geraken³ een strakke toepassing van de regelgeving zorgde voor klachten van ouders die geconfronteerd werden met een weigering voor een broertje of zusje van een kind dat al op school zat. De regelgever zorgde voor een bijsturing waardoor broers en zussen algemene voorrang krijgen. bij de start van de inschrijvingsperiode doken op een aantal plaatsen (vooral in Brussel, Gent en Antwerpen) wachtrijen op van ouders die een inschrijving willen realiseren in een (populaire) school, en die vrezen dat ze anders te laat zouden komen. Het tekort aan capaciteit werd op deze manier wel heel duidelijk zichtbaar. Het leidde ook tot een aantal bijkomende vragen. Ouders klaagden erover dat anderen met een ruimer netwerk op verschillende plaatsen tegelijk konden aanschuiven door gebruik te maken van de diensten van broers, zussen, grootouders of zelfs van betaalde vertegenwoordigers. Opnieuw (effecten van) sociale ongelijkheid dus. Hier en daar ontstond discussie over de plaats in de rij en/of organiseerden bepaalde groepen ouders zich zodanig dat anderen geen toegang meer kregen.

Deze wachtrijen kregen uitgebreid aandacht in de pers. Wachtende ouders konden hun verhaal doen, lokale directies en beleidsverantwoordelijken werd om een reactie gevraagd. Het breed uitgemeten resultaat hiervan geeft de indruk dat we met een wijd verbreid probleem te kampen hebben, dat dan ook nog eens het rechtstreeks gevolg is van de regelgeving waarin de chronologie van inschrijven zo belangrijk is.

In de realiteit gaat het om een minderheid aan scholen – ook in de betrokken steden. Het verschil tegenover vroeger zit vooral in het feit dat het tekort aan capaciteit nu fysiek waarneembaar geworden zijn. En voor de ouders die zich in deze scholen van een plaats willen verzekeren is er het vervelende gevolg dat zij zich nu op het aanschuiven moeten organiseren, en dat die organisatie voor sommigen – in het bijzonder voor kansarme groepen – dikwijls moeilijker te regelen valt dan voor anderen.

Tot daar de vaststellingen waarvoor ook het beleid niet ongevoelig bleef. Want, wijd verbreid of niet, kamperen voor de schoolpoort is een moeilijk te verantwoorden en erg vervelende ervaring voor alle betrokkenen. Ook voor schooldirecties is het geen pretje om de discussies die soms ontstaan over de organisatie van de wachtrij – wat buiten hun verantwoordelijkheid valt – te trotseren. Overigens kan men in bepaalde gevallen ook de “kampeerders” niet garanderen dat er een inschrijving zal komen. Dat hangt af van de capaciteit van de betrokken leerlingengroep en van de lengte van de wachtrij en de plaats die men zich daarin weet te “veroveren”. Er werd dus gezocht naar een middel om ervoor te zorgen dat de fysieke wachtrijen van de stoep verdwijnen.

Daarbij werd geen onderscheid gemaakt naar de reden van de wachtrijen. Het ging er niet om of er een lokaal/structureel/permanent/... gebrek aan plaats is, dan wel of het aanschuiven vooral of enkel te maken heeft met de populariteit van de betrokken school. en/of het onderwijsproject dat men er hanteert.

De oplossing is gezocht in het werken met een aanmeldingsprocedure. Dit betekent dat allen die een inschrijving wensen zich binnen een bepaalde periode kunnen aanmelden. Daarna zal blijken wie kan ingeschreven worden. Dat wordt dan weer bepaald op basis van een criterium dat aan twee voorwaarden moet voldoen: het moet objectief zijn en het mag niet leiden tot uitsluiting van bepaalde groepen. Iedereen moet in aanmerking kunnen komen. Wie gunstig gerangschikt wordt kan dan binnen een vastgelegde periode een effectieve inschrijving realiseren. Eens die periode voorbij verloopt alles weer volgens het principe van de chronologie.

De bedoeling hiervan is dat de gelijke kansen gegarandeerd blijven omdat eenzelfde criterium algemeen toegepast wordt voor allen die zich aanmeldden.

De wijziging in de regelgeving

Om tot een wettelijke regeling te komen werd in het Vlaams Parlement in juni 2008 een voorstel goedgekeurd waarbij het mogelijk wordt om gedurende 2 jaar te experimenteren met de aanmeldingsprocedure.

Deze mogelijkheid wordt voorbehouden aan de gebieden waarin een LOP actief is. Zo wil de regelgever zich verzekeren van een voldoende ruim lokaal draagvlak. Als belangrijke voorwaarde wordt immers gesteld dat er een dubbele meerderheid moet zijn: zowel de onderwijspartners in het LOP (scholen en schoolbesturen) als de niet-onderwijspartners (alle andere participanten, inclusief het CLB) moeten een lokaal voorstel goedkeuren vooraleer het kan uitgevoerd worden.⁴

Voorstellen tot experimenteren kunnen enkel door een schoolbestuur of een inrichtende macht ingediend worden, en de ordeningscriteria gelden op het niveau van de school of van een vestigingsplaats.

Het amendement verandert niets aan de rechten van de bestaande voorrangsgroepen van broers en zussen en (als de school daarvoor kiest en in aanmerking komt) GOK- of niet-GOK-leerlingen. Er wordt wel voldoende transparantie gevraagd over de aanmeldingstermijn en duidelijke communicatie over de goedgekeurde regeling. Belangrijk is ook dat het LOP voorziet in een jaarlijkse evaluatie en dat ze die bevindingen communiceert aan de Vlaamse regering.

Alle scholen kunnen een goedgekeurde experimentele regelgeving toepassen, onafhankelijk van de vaststelling of ze in het verleden leerlingen moesten weigeren of niet. De Commissie Leerlingenrechten die optreedt ingeval van betwisting, spreekt zich enkel uit over de correcte toepassing van de experimentele procedure – niet over de inhoud ervan.

Met deze maatregel worden de fysieke wachtrijen dus omgezet in virtuele wachtrijen met een niet-discriminerende rangorde. Een bijkomend voordeel zou (kunnen) zijn dat kinderen uit de directe buurt van de school niet langer uit de boot (kunnen) vallen als men als rangordecriterium bijv. de afstand tot de school neemt.

Vragen en bedenkingen.

Vanuit verschillende hoeken kwamen er al snel een aantal vragen bij deze experimentele aanmeldingsprocedures.

1. De tekst werd rijkelijk laat definitief goedgekeurd in onderwijsdecreet XVIII van 25 juni 2008. Dat was – gezien allerhande vragen en discussies over de toepassingsmodaliteiten vooraf – (te) laat om in meerdere LOP's nog een discussie ten gronde over lokale voorstellen op gang te trekken.

In de praktijk beginnen de inschrijvingsperiodes in het basisonderwijs meestal na de kerstvakantie – zeker voor de voorrangsgroepen. Wie wil experimenteren moet daarvoor al zorgen dat a) voorstellen uitgewerkt worden b) de voorstellen goedgekeurd worden c) er voldoende tijd is om de nieuwe afspraken lokaal voldoende te communiceren, in het bijzonder aan de doelgroepen en d) alles technisch goed geregeld is zodat het systeem ook kan functioneren zonder problemen. Dat laatste punt is zeker niet eenvoudig omdat het in grote steden toch om duizenden inschrijvingen gaat en er geen vergissingen mogen gemaakt worden.

Als we er rekening mee houden dat de meeste LOP's maar 1 of 2 algemene vergaderingen per jaar beleggen is het duidelijk dat het niet gemakkelijk is om een regelgeving die in juni tot stand komt al het eerste (school)jaar daarop in werking te laten treden. Toelichting geven bij de decretale bepalingen, een voorstel opmaken, dat bespreken in een dagelijks bestuur om af te tasten of er een goedkeuring mogelijk is, vervolgens een stemming in de algemene vergadering, en dan nog voldoende tijd overhouden voor informatie en communicatie – dat is moeilijk haalbaar op een paar maanden tijd.

2. Een degelijk en uitgebalanceerd experimenteel beleid veronderstelt ook een goede technische ondersteuning. Een duidelijk omschreven administratieve procedure is daarbij vereist, liefst ondersteund door de nodige software. Het veronderstelt ook dat er al meteen zicht is op de manier waarop de verplichte evaluatie kan verlopen – ook dat moet dus van meet af aan in het systeem gevat worden. Dat is een zware opgave, erg moeilijk te realiseren voor LOP's die niet kunnen rekenen op de steun van diensten met ervaring op dit vlak.

Als men echter op een goed softwaresysteem kan terugvallen kan dit meteen een remedie bieden tegen de dubbele inschrijvingen.

3. Er waren (en zijn) weinig praktische voorbeelden van invulling voorhanden. In Leuven had een scholengemeenschap binnen het secundair onderwijs al eerder ervaring met het werken met een callcenter. Dit "experiment" ging echter eerder over het chronologisch "stroomlijnen" van (telefonische) intenties tot inschrijven dan over de aanmeldingsprocedure en objectieve rangordening die in het experiment bedoeld wordt.
In het basisonderwijs komt men in eerste instantie niet veel verder dan ordening op basis van afstand tot de school. Andere criteria duiken (voorlopig?) niet op. Zo werd de optie die in het Franstalig onderwijs geldt (lottrekking) nergens naar voor geschoven, hoewel dit ook een voor de hand liggend en objectief criterium is. De termijn was wellicht te kort om tot meer voorstellen te komen.
4. De nieuwe regeling gaat voor sommigen niet ver genoeg. Zij blijven van overtuiging dat het waardevol kan zijn om te selecteren op basis van criteria als "geschiktheid voor de studie", "passend binnen de schoolcultuur", "voldoen aan een bepaald niveau". Zij vinden hier geen mogelijkheden. Experimenteren om de essentie van het decreet (absoluut inschrijvingsrecht in de school naar keuze) af te zwakken is geen optie voor de regelgever.
5. Bepaalde scholen hebben de voorbije jaren heel wat moeite gedaan om een wat meer divers publiek binnen te halen. Hier en daar zijn ze daarin ook geslaagd. Soms werden ze daarbij geholpen door de wijziging in de buurtbevolking, maar voor een belangrijk deel steunt de hernieuwde aantrekkingskracht op een overtuigend pedagogisch project. Als voor deze scholen het criterium "afstand tot de school" gehanteerd wordt, komt het resultaat van al die inspanningen mogelijk in het gedrang.
6. Wanneer men in een LOP-gebied weinig of geen weigeringen noteert, wordt de noodzaak om te gaan experimenteren niet zo dwingend aanvoeld. Tot nog toe werden in relatief weinig LOP's weigeringsdocumenten opgemaakt. Voor het basisonderwijs zijn er 41 LOP's; 15 daarvan hebben scholen met weigeringen, en in 7 van die 15 LOP's zijn er maximum 10. Voor het secundair onderwijs (met 28 LOP's) laten 9 LOP's weigeringen optekenen, daarvan zijn er 3 met minder dan 10 weigeringen (cijfers voor de inschrijvingen voor het schooljaar 2007-08). We zien wel dat, zeker in de grotere steden, het aantal weigeringen toeneemt, samen met het aantal vestigingen waar die weigeringen er komen. Dat heeft voor een deel te maken met de nataliteit. Deels is dat ook het gevolg van betere registratie door de scholen.
7. Op sommige plaatsen (bijv. in Antwerpen) is – althans in bepaalde buurten – het aanbod aan plaatsen in de kleuterschool groter dan in de lagere scholen. Zowel ouders als de scholen zelf argumenteren dat het criterium "afstand tot de school" zou kunnen betekenen dat er geen garantie meer is dat kleuters samen met hun klasgenootjes de overstap naar de "grote school" kunnen zetten. Daardoor zien sommige scholen ook de kostbare netwerking met de ouders bedreigd. Sommige van die ouders vrezen ook dat een objectief ordeningssysteem hen de mogelijkheid zal ontnemen om via eigen initiatief (kamperen dus) toch een plaatsje te krijgen voor hun kind...
8. Er wordt verwezen naar praktische problemen voor ouders die verder af wonen maar die wel degelijk voldoende "connecties" hebben met een bepaalde (buurt)school. Als oma vlak bij de school woont en voor de opvang van het kind instaat voor en na de schooluren, welk adres moet dan gelden om de nabijheid te bepalen? Idem als een van de ouders vlakbij een school werkt maar bijv. buiten de stad woont. Een beetje vergelijkbaar zijn de vragen rond kinderen die in 2 gezinnen opgevoed worden. Welk adres zal bepalen waar de voorrang geldt?
Het is ook niet altijd eenvoudig om iedereen het afstandscriterium uit te leggen. Soms hebben scholen bijv. een officieel adres en een andere (bijkomende) ingang die voor sommigen sneller bereikbaar is. Enkel op basis van afstand werken houdt geen rekening met min of meer natuurlijke grenzen (een stroom, een ringweg,...) – al worden die niet door alle ouders als even relevant aanvoeld. In het experiment in Gent besliste men om de gekende natuurlijke grenzen wel in te brengen; men werkt er met zones, in plaats van louter op basis van afstanden.
9. Als er een globaal capaciteitsprobleem is in een bepaalde buurt, kan een experiment dit niet oplossen. Men kan er via een objectief criterium voor rangordening wel toe komen om het beperkte aantal plaatsen te verdelen op een manier die (hopelijk) als meer objectief ervaren wordt door de betrokken ouders.
10. Organisaties die werken met sociaal zwakkere groepen wijzen op de voordelen van een objectief ordeningscriterium. Voortaan geen onduidelijkheden meer over de vraag of er een vraag tot inschrijven gesteld werd, dan wel of men enkel informatie kwam inwinnen. Wie aangemeld is wordt in de rangorde opgenomen, los van welke andere overwegingen ook i.v.m. "wenselijkheid" van de inschrijving, "geschiktheid" van de leerling. Dat garandeert dus voor iedereen gelijke rechten, gelijke kansen. Zeker als dit kan gecombineerd worden met een ruime mogelijkheid om zich (elektronisch) aan te melden, is dit een verbetering.
11. Voortaan geen sociale discriminatie bij de mogelijkheid om zich tijdig aan te melden. Er moet geen familie of andere (betaalde) hulp ingeschakeld worden om de plaats in de rij te verzekeren. Geen betwistingen meer met groepen die zich zelf organiseren en anderen daardoor uitsluiten. Geen vragen meer over wie de wachtrijen organiseert en welke taken de directie daarin heeft...
12. De toetssteen van het LOP zorgt voor objectieve, niet-discriminerende ordeningscriteria. Dat is toe te juichen. Alleen schijnt het met het vinden van die criteria niet zo vlot te lopen. Naast de afstand tot de school is er tot nog toe weinig naar voor geschoven. Er is ook niet veel ruimte omdat de basisdoelstellingen van het GOK-decreet niet in het gedrang mogen komen. Het is momenteel wachten op nieuwe, wettelijk aanvaardbare initiatieven.
13. Er wordt verwacht dat in het LOP een meerderheid wordt gevonden bij zowel de "onderwijspartners" als bij de "niet-onderwijspartners". In de eerste groep zitten uitsluitend de schooldirecties en schoolbesturen, de tweede groep verenigt al de andere LOP-partners. Deze schikking moet verhinderen dat een groep zijn visie opdringt aan de andere. Dat is ze-

ker geen slechte keuze: de onderwijspartners zijn soms zwaar in de meerderheid. Nu krijgt de andere groep dus garanties dat niets zal ondernomen worden dat tegen hun belangen ingaat.

Dit betekent evenwel dat een absolute minderheid de meerderheid kan gijzelen, dat een grote, eensgezinde groep toch het onderspit kan delven tegenover een numeriek zwakkere. Dit is een potentieel risico voor de samenhang binnen het LOP.

Dat risico is er ook als de schoolbesturen onderling van mening verschillen en geen gezamenlijk model voordragen. In het beste geval laten de andere schoolbesturen begaan, zien ze wel wat de praktische gevolgen zijn van wat de collega's willen uitproberen. Als het niet zo goed loopt kunnen schoolbesturen de voorstellen van anderen blokkeren. Ook dat is niet zo bevorderlijk voor de onderlinge verstandhouding.

14. Dat schoolbesturen elk hun eigen voorstel kunnen indienen kan er in theorie toe leiden dat verschillende systemen binnen eenzelfde LOP-gebied naast elkaar lopen. Dat zou de transparantie voor de zwakkere groepen niet ten goede komen. Mede daarom werd de mogelijkheid tot experimenteren niet beperkt tot scholen die al met wachtrijen geconfronteerd worden. Dat zou vanzelf tot verschillende regelingen binnen eenzelfde LOP-gebied aanleiding geven.
15. Er is een absolute noodzaak tot goede communicatie. De aanmeldingsperiode beslaat hoe dan ook slechts een gedeelte van de hele termijn waarin kan ingeschreven worden. Daarna geldt dus weer de chronologie. We zitten dus al zeker met 2 systemen. Dat moet uitgelegd worden, zeker aan de zwakkere groepen die er alle belang bij hebben om zich tijdens de aanmeldingsperiode te laten registreren. Hoe langer de aanmeldingsperiode, hoe meer kans dat dit ook gebeurt. Aan de andere kant mag er ook niet teveel tijd voor aanmeldingen gereserveerd worden, want tot het moment van de bekendmaking van de resultaten van de rangordening blijft iedereen in het ongewisse.
16. Goede informatie van het publiek is een absolute noodzaak. Ouders moeten begrijpen wat het systeem is en wat het niet is. Aanmelding en rangordening betekent nog geen inschrijving. Dat men, bij gunstige rangordening ook nog effectief moet gaan inschrijven moet voor iedereen duidelijk zijn. Er moet ook over gewaakt worden dat iedereen op de hoogte is van de werking van de elektronische aanmelding – zowel de ouders zelf als de intermediairs die hierin een erg belangrijke ondersteunende rol kunnen spelen.

De eerste gevolgen

De hiervoor geschetste vaststellingen hebben ertoe geleid dat er in het eerste jaar maar 1 LOP (Gent basis) is dat de mogelijkheid tot experimenteren benut. Dat gebeurt daar dan wel met alle scholen gezamenlijk. Een erg belangrijke troef als het gaat om de transparantie naar de gebruikers toe. Daarnaast blijft het experiment met een callcenter in Leuven lopen.

Dat is weinig, rekening houdend met het feit dat de mogelijkheid tot 2 jaar beperkt is. Men kan zich afvragen

wat uit deze beperkte ervaring kan geleerd worden dat transfereerbaar is naar andere (LOP?)gebieden..

Het is wellicht ook niet toevallig dat dit experiment er komt in een grootstad (Gent) waar wachtrijen al meerdere jaren als hinderlijk gezien worden, en waar van meet af aan binnen het LOP een tendens bestond om gezamenlijk, met alle scholen te werken. Dat wil niet zeggen dat er geen discussies waren, maar het is een andere situatie dan wanneer men met verschillende voorstellen geconfronteerd was.

Ook gelet op de bedenkingen i.v.m. transparantie is het geen slechte zaak dat men erin slaagt om tot een gezamenlijk gedragen model te komen.

Dit kan alvast leerrijk zijn voor andere LOP's die een experiment overwegen: een plan dat gezamenlijk binnen het LOP ontwikkeld werd heeft wellicht meer kansen om uit te groeien tot een ruim gedragen geheel dan een experiment dat slechts door een meer beperkt aantal (of 1) partner(s) wordt gepromoot.

Een tweede vaststelling betreft de randvoorwaarden. Achter het experiment in Gent (en ook achter dat van de stad Antwerpen dat het uiteindelijk niet haalde bij de stemming in het LOP) zit een degelijke ondersteuning. Die wordt door de lokale overheid gefinancierd⁵. Daardoor wordt de praktische uitwerking mogelijk. Een goed softwaresysteem kan er bijv. ook voor zorgen dat men extra voordelen ontdekt in het toetreden tot het experiment. Als daardoor dubbele inschrijvingen kunnen vermeden worden, als de nodige documenten elektronisch gegenereerd worden, en als daarbij de administratieve procedures voor de scholen vereenvoudigd worden, kan dat een bijkomend argument zijn om in te stappen.

Mogelijk kunnen we dus verwachten dat men in sommige LOP's gaat overwegen om te experimenteren nu de software om dat te ondersteunen elders al ontwikkeld is? De timing was in het eerste experimenteerjaar erg krap. Daardoor ontbrak op vele plaatsen de tijd om tot genuanceerde gesprekken te komen. De ervaringen in Gent zullen daarom nauwgezet in het oog gehouden worden vanuit de andere LOP-gebieden.

De hamvraag blijft echter of de doelgroepen van het Gelijke Kansenbeleid beter worden van deze nieuwe mogelijkheid. Op basis van de tot nog toe gekozen criteria is het antwoord: ja, als zij kiezen voor een school in de directe buurt van hun woonplaats. De kans dat ze door kinderen uit verder afgelegen buurten verdrongen worden, wordt bij rangordening op basis van afstand tot de school veel kleiner, zo niet onbestaand.

Voor wie kiest voor een school die wat verder afgelegen is verandert er wellicht weinig. Integendeel misschien, mogelijk komt men dan achteraan te staan in de rangordening. Als de scholen in hun buurt plaats genoeg hebben, verandert er uiteraard niets, maar daarvoor is dit experiment dan ook niet bedoeld.

Een bijkomende toetssteen zal zeker zijn of men erin slaagt om ook de zwakkere groepen ertoe te brengen om zich a) tijdig aan te melden en b) de gunstige rangordening ook om te zetten in een effectieve inschrijving.

De eerste resultaten in Gent tonen alvast aan dat het aandeel van GOK-leerlingen in de aanmeldingen redelijk dicht zit bij het aandeel dat zij er vertegenwoordigen in de globale leerlingenpopulatie.

Er zijn wel vragen bij het totale aantal leerlingen dat aangemeld werd. Dat is (in het eerste jaar in Gent) goed 1/3 van de totaal te verwachten inschrijvingen. Het zal op

termijn pas duidelijk worden of hierin verandering komt eens iedereen (meer) met het systeem vertrouwd is. Het is duidelijk dat noch de categorische afwijzing, noch (overdreven?) optimisme wenselijk zijn. Het eerste gaat voorbij aan de positieve mogelijkheden die er zijn, het

tweede riskeert de bezwaren te veronachtzamen. In beide gevallen leidt dit niet tot positieve resultaten. Hopelijk zal de ervaring van het eerste jaar tot de nodige nuanceringen leiden, zodat op open en realistische basis verder kan gewerkt worden.

Voorrang op basis van afstand tot de school

In de (weinig) voorstellen tot experimenteren met aanmeldingen zien we dat de rangordening vooral verwijst naar de afstand tot de school. Dat is begrijpelijk. De regelgever laat niet veel ruimte: het mag niet gaan om een binair criteriumstelsel waardoor bepaalde groepen of individuen zouden uitgesloten worden. En het ligt ook voor de hand dat men er in de eerste plaats wil voor zorgen dat wie naast een school woont (en er wil inschrijven) niet verplicht wordt om op (grote) afstand te gaan zoeken. Dat komt ook tegemoet aan de mobiliteitsproblemen die ouders kunnen hebben en het biedt een (deel)oplossing voor de algemene mobiliteitsproblemen waarmee onze steden te maken hebben.

De vraag is echter of dit ook tegemoet komt aan de perceptie en de wensen van het publiek. Als men voor dit criterium kiest, dan vervallen alle andere keuze-motivaties voor ouders. Met andere woorden: alle redenen waarvoor men voor een bepaalde school zou kunnen kiezen worden voor alle (betrokken) ouders teruggebracht tot één: de afstand tot de school of vestiging.

Een Britse studie⁶ verwijst naar een aantal factoren die ouders vermelden als hen gevraagd wordt naar de reden van hun eerste voorkeur(school). Daaruit blijkt dat "nabijheid" inderdaad de belangrijkste factor is, maar die is in dit onderzoek gekoppeld aan "gemakkelijke bereikbaarheid" (ease to travel). Deze reden scoort 6.93 in de rangschikking. Echter, er zijn nog een paar andere redenen die ook van groot belang geacht worden: "globale goede indruk" (score 5,49); schoolkarakteristieken en -faciliteiten (score 4,52); "boer(s) en/of zus(sen) al aanwezig op de school" (sibling rule – in Vlaanderen bij decreet geregeld – score 4,23) en het "peil" dat de school haalt (academic standards) – score 3,81). Daarna volgen familie en vrienden; religie etc. Hiermee is duidelijk dat de nabijheid / gemakkelijke bereikbaarheid inderdaad een belangrijk element vormt bij de keuze, maar dat tegelijk ook andere factoren mee bepalend zijn. We zien dat hier bij ons ook terugkomen in de bedenkingen van ouders die vrezen dat ze geen plaats meer zullen vinden in de school van hun voorkeur als die te ver af ligt van hun verblijfsadres. Tegelijk stellen ze daarbij de vraag waarom zij, met hun affiniteiten met het pedagogisch project van de school niet in aanmerking zouden genomen worden, en anderen wel terwijl die minder of nauwelijks in hun keuze gemotiveerd zijn door de manier waarop de school werkt. Kiezen voor de afstand tot de school als criterium voor rangordening zal dus zeker tegemoet komen aan het "gezond verstand" (het kan toch niet dat je naast een school woont en daar niet binnen geraakt"). Om het als enig criterium te nemen is echter ook beperkend t.a.v. de reeks van overwegingen die bij ouders meespelen bij de schoolkeuze. Mogelijk is dat een (belangrijke?) reden waarom een aantal ouders in Gent bijv. slechts 1 school van voorkeur opgaf, hoewel er meerdere keuzes mogelijk waren. Men kan wel voor andere scholen kiezen, maar dat betekent niet dat men dat ook wil. Om het simpel te stellen: wat ben ik met een school vlakbij als er voor mij een pak andere redenen zijn om daar niet voor te kiezen?

Een andere overweging betreft de praktische haalbaarheid. Als men over de middelen beschikt om dat elektronisch te regelen, zal allicht kunnen gewerkt worden met een systeem van meerdere voorkeuren. Ouders geven dan een aantal scholen op in volgorde van hun voorkeur, en ze krijgen een plaats toegewezen in de school die zij hoogst rangschikten en waar plaats is. Dat gebeurt zo in Gent.

Als de elektronische verwerking van de aanmeldingen niet mogelijk is wordt de praktische uitvoering van deze manier van rangordening een heel stuk moeilijker. Maar ook zonder die praktische problemen kan men zich afvragen waartoe dit systeem leidt. Wie om welke reden dan ook kiest voor een school waar men niet zo dicht bij woont, komt mogelijk voor een stuk strategische planning te staan. Wat zijn mijn kansen, rekening houdend met het feit dat er wellicht ook al een aantal kinderen, die wel in de buurt van die andere scholen wonen, daarvoor zullen kiezen?

Gil THYS

E. Lossystraat 55H
9040 Sint Amandsberg

NOTEN

¹ Deze mogelijkheid tot inschrijving onder ontbindende voorwaarde geldt niet voor leerlingen met een attest Type 8 (kinderen met ernstige leerstoornissen)

² Deze laatste mogelijkheid geldt enkel in LOP-gebieden en op basis van een beperkt aantal criteria die binnen het LOP overeengekomen zijn

³ Praktische voorbeelden van knelpunten op dit vlak zijn te vinden in een rapport dat door De Acht in Antwerpen opgemaakt werd in samenwerking met andere niet-onderwijspartners. Te vinden via de link <http://www.de8.be/downloads/Rapport%20over%20inschrijvingen%20NOP%200608.pdf>

⁴ Voor de samenstelling van het LOP zie de tekst van het decreet en de omzendbrieven op de website van het ministerie van onderwijs en vorming <http://www.ond.vlaanderen.be/gok/>

⁵ Gent en Antwerpen financierden samen een softwarepakket, tot nog toe kon dat enkel in Gent benut worden

⁶ S. Burgess, CMPO and Economics Department, Bristol University, 2009 "Preference Formation and the School Choice Process" – gepresenteerd op een studiedag van de ULB op 26.01.09

BAAIMONDO

Projectmatig werken in de Baai: kunst, cultuur en creativiteit troef!

Je kunt er niet omheen. 2009 is het 'Jaar van de creativiteit'. Volgens het rapport van de onderwijsinspectie over de periode 2000 tot 2008 schieten heel wat scholen tekort wat de muzische vorming en technologische opvoeding betreft. Ondertussen is er een grote inhaaloperatie aan de gang voor meer kunst- en cultuureducatie in elke klas. Terwijl iedereen erover schrijft, leest en praat, zijn wij er al verscheidene jaren volop mee bezig en... met resultaat!

Wie zijn wij?

Onze school 'De Baai', een wijkafdeling van de Basisschool Drie Hofsteden, is gelegen aan de rand van de stad Kortrijk, in de woonwijk "Lange Munte". Dat is een sociale woonwijk waarvan de bevolking voor bijna 90 % uit migranten en kansarmen bestaat. Onze school rekruteert vooral uit deze sociale groepen. Op school beschikken we over drie paviljoenen, een speelplaats en een ruime speelweide met voetbalterrein. Naast de directeur en het vast onderwijzende team is er ook begeleiding van externen zoals: kinesisten, logopedisten, de GÖH-begeleider en de politie. Onze school is tevens vertegenwoordigd bij verschillende organisaties zoals de Buurtwerking, het Migranten-centrum, Schoolopbouwwerk en het Integratieplatform. Dit schooljaar telt ons schooltje 62 leerlingen waarvan volgens de officiële cijfers van het departement 84 % GOK-leerlingen. Een waaier van een zeshoek nationaliteiten kleurt onze school. Wij als school staan open voor alle culturen, overtuigingen en kinderen uit verschillende klassen. Naast de vooropgestelde termijndoelstellingen zoals het behalen van de eindtermen, zijn er ook heel wat langetermijndoelstellingen. In onze visie, als onderdeel van het schoolwerkplan, wordt verwezen naar het streven naar een totale ontwikkeling van kinderen, van jongeren tot vrije, mondige, kritische en creatieve mensen. Wij houden rekening met diversiteit betreffende sociale, etnische of socio-culturele achtergronden, talenten, karakters, leerstijlen, ... Het pluralisme stellen wij als een fundamentele waarde voorop en wij proberen die dan ook door te geven aan onze leerlingen.

De Baai was, een tiental jaar terug, pilootschool voor het project 'Vlaggen en Wimpels'. Samen met externe partners zoals de "Stedelijke Akademie voor Beeldende Vorming, Harelbeke", die nog steeds een vaste partner is, werden tijdelijke ateliers kunstinitiatie georganiseerd. Dit mooie project liep meerdere jaren en droeg steeds bij tot het doel de kinderen op een kunstzinnige wijze creatief te laten werken. Het stimuleren tot creatief zijn/denken was bij ons toen al aan de orde!

Zoals Nansi Van Geetsom het omschrijft in haar boek 'Creatief denken in het onderwijs' gebruik je tijdens het creatieve denkproces afwisselend beide hersenhelften en zo prikkel je meerdere vormen van intelligentie. Daarbij komen alle talenten aan hun trekken en wordt een totale ontwikkeling gestimuleerd.

Wij wilden absoluut het succes dat wij bij dit project boekten, verderzetten. Dit kon enkel gerealiseerd wor-

den mits het krijgen van extra mogelijkheden en ondersteuning. We gingen op zoek naar de nodige middelen en kwamen bij 'School van de Hoop' terecht. Dit is een initiatief van de Stichting Koningin Paola met als doel de integratie van de kansarme jeugd te bevorderen. Zij verlenen financiële steun aan vernieuwende projecten. Tijdens het schooljaar 2005-2006 werd een 4de oproep georganiseerd. Na heel wat brainstormen met ons team, schreven we een nieuw project uit waarbij ons principe van 'creatief zijn/denken stimuleren' in een meer educatief kleedje werd gestopt. Met dit nieuwe project zouden we voor onszelf de lat hoger leggen en meer en andere doelstellingen nastreven. Uit een 80-tal ingediende kandidaturen werden 7 nieuwe projecten geselecteerd. Met het maatschappelijk educatief project "Baaimondo" is onze school één van de zeven laureaten geworden.

Onze realisatie 'Baaimondo' kan als volgt geïdentificeerd worden:

Via een denkbeeldige wereldreis, gespreid over meerdere werkJaren, willen we op een speelse, attractieve, creatieve, en leerrijke manier de kinderen en tevens hun ouders vaardigheden en houdingen laten ontwikkelen die bijdragen tot een betere integratie en meer slaagkansen in onze huidige maatschappij.

Door in te gaan op de sociale en culturele verscheidenheid van de kinderen en het inspelen op hun leefwereld worden ze niet alleen bewust van hun verschillen, maar ook van hun gelijkenissen. Zo leren ze van, door en met elkaar. Dit project zien wij als een gelijke (onderwijs)kanseninstrument om iedereen op gelijke voet te plaatsen. Zo streven we naar een **optimaal welbevinden** en een **maximale betrokkenheid van ieder individu**. In de vorm van alternerend leren en werken, laten we de kinderen op een creatieve en aangenaam educatieve manier kennismaken met de voor hen vele onbekende aspecten uit de zo ruime culturele wereld. Zo krijgt de doelgroep onbewust de kans om te proeven van iets waar ze van thuis uit niet, of momenteel toch te weinig, toe kunnen gestimuleerd worden. Zo wordt hun honger "zin in meer" aangewakkerd. Het is de bedoeling niet enkel de kinderen, maar **tevens de ouders van de doelgroep te sensibiliseren** en zo de drempel te verlagen.

Door zowel de kinderen, de ouders als de buurt te confronteren met ons project brengen we een dynamiek tot stand in alle lagen van de school en over de grenzen heen van leerkrachten - kinderen, leerkrachten - ouders, school - buurt,...

Onze werkwijze/planning

De verschillende stappen in onze denkbeeldige wereldreis zijn gebaseerd op meerdere ontwikkelingsdoelen van 'Wereldoriëntatie'. Dankzij een weldoordachte planning gespreid over verschillende werkjaren kunnen we stapsgewijs verder bouwen.

Het eerste werkjaar werd vooral 'Mens en Maatschappij', met in het bijzonder het sociaal-culturele onderdeel loep genomen.

Het tweede werkjaar werd de nadruk meer gelegd op 'Maatschappij en Technologie'.

Het huidige werkjaar staat vooral in het teken van 'Natuur en Milieueducatie'.

Vorig jaar werd beslist om dit schooljaar ook te gaan voor een 1^{ste} MOS-logo. Daarom besloten we om beide projecten elkaar te laten overlappen en ons toe te spitsen op 'afvalbeheer'. De bedoeling is de kinderen en tevens hun ouders wegwijs maken in hoe afval voorkomen, met andere woorden iedereen milieubewuster maken en verantwoordelijkheidszin bijbrengen. Begin dit schooljaar stelden we een actieplan op en kwam het spilfiguurtje 'De Groene Ridder' tot stand. Dit heeft geleid tot heel wat educatieve en creatieve klasdoorbrekende activiteiten met een blijvend karakter.

Volgend schooljaar zullen we werken rond 'Communicatie' in de brede zin van het woord.

Belangrijk is dat wij dit thema integraal kunnen plaatsen binnen ons **GOK-beleid** en in het bijzonder binnen de cluster **taalvaardigheid**!

De domeinen 'Ruimte' en 'tijd' zijn ook niet onbelangrijk en worden daarom doorheen de verschillende projectjaren met vele aspecten verweven. Onze school neemt steeds een flexibele houding aan en speelt zoveel mogelijk in op de actualiteit. Het project maakt deel uit van het dagelijkse klas/schoolgebeuren en deels ervaringsgericht- en klasdoorbrekend werken zijn onze uitgangspunten.

Onze partners

Naast geplande leeruitstappen en extramurosactiviteiten zoals museumbezoeken e.d. werken we met drie vaste partners waarvan twee via beurtrol. Om de twee weken is er op vrijdag een workshop beeldende vorming in samenwerking met onze **eerste partner** 'De Stedelijke Akademie Voor Beeldende Vorming Harrelbeke'. Waarom 'Beeldende Vorming'? Het helpt ons jongeren op weg te zetten om zichzelf uit te drukken en hun belevingen weer te geven. Leerinhouden creatief/expressief laten verwerken leidt tot een betere integratie en associatie ervan. Daarnaast ontdekken de kinderen nieuwe technieken, nieuwe materialen, ontwikkelen ze hun fijne motoriek, snuiven ze andere culturen, geschiedenis en aardrijkskundige aspecten.

Wekelijks is er ook een atelier met onze **tweede partner** 'Mus-e Belgium'. Zij zijn een ideale partner want hun missie en werking sluit zeer nauw aan bij wat wij beogen.

MUS-E brengt kunstenaars uit diverse disciplines in het onderwijs om er in samenwerking met de leerkracht een artistiek en creatief proces op gang te brengen. Hierbij staan de leefwereld van het kind, zich creatief uitdrukken en experimenteren centraal. De kunstenaar werkt vanuit zijn/haar eigen kunstpraktijk en vertaalt dit naar een project binnen de klas en schoolwerking.

De eerste twee projectjaren deden we aan 'Heden-daagse dans' onder leiding van een professionele danseres. Waarom dans? Dans, muziek en beweging komen de persoonlijkheidsontwikkeling ten goede omwille van het lichamelijke, emotionele en sociale aspect ervan. Het ervaren van het lichaam in al zijn mogelijkheden draagt bij tot een evenwichtige groei, zowel op lichamelijk als op geestelijk gebied. Heel vlug kwamen we tot de vaststelling dat dansen bij onze kinderen heel wat positieve zaken teweegbracht zoals: het krijgen van meer doorzettingsvermogen, het makkelijker overwinnen van faalangst, het krijgen van meer zelfvertrouwen/durf (remmen los), het beter bewust worden van je eigen kunnen, makkelijker leren ontspannen wat leidt tot minder stress, beter kunnen werken in groep,... Ook buiten de dansateliers scoorden de leerlingen beter en kregen zo meer de ervaring gewaardeerd te worden. Leuk was ook schrijfdans waarbij spelling de basis vormt voor nieuwe danspassen. Woorden worden gespeld door de letters uit te beelden met verschillende lichaamsdelen.

Dit schooljaar werken we met een videaste. Dit houdt in dat de leerlingen spelenderwijs omgaan met technologie, maar ook met vakken als taal, wereldoriëntatie, wiskunde en muzische vorming. Bijvoorbeeld luisteroefeningen vormen de basis voor een soundtrack. Verhalen worden verzonden en uitgeschreven voor een animatiefilmpje. Decors worden geknutseld of gebouwd. De uitgewerkte dramastukjes worden door de kinderen gespeeld en zelf gefilmd. De leerlingen maken kennis met beeldverwerking en plaatsen zelf hun foto's en video's op internet.

De vorming en het leren staan tijdens dit alles centraal. Hoewel het proces belangrijker is dan het eindresultaat, werken we jaarlijks naar een apotheose toe en dit in de vorm van tentoonstellingen op verschillende locaties, toonmomenten, optredens,...

Het buurthuis, dat onze **derde partner** is, heeft gedurende het globale project een meer informatieve en communicatieve functie. Zij zijn de schakel tussen de school – de ouders – de buurt. Door het inrichten van Nederlandse lessen voor vrouwen in het buurthuis leren de ouders onder meer de briefjes van de school beter begrijpen. Vrijwilligers geven er ook computerles. De kinderen die thuis geen computer hebben, kunnen zo via de school opgedane kennis verder uitbouwen en omgekeerd. Zowel kinderen als ouders worden er tevens geholpen op maatschappelijk en socio-emotioneel vlak. Daarnaast worden tal van andere activiteiten gezamenlijk opgezet in en rond het buurthuis zoals exposities, voorstellingen, carnavalsfeest, activiteiten rond jeugdboekenweek,... Ons laatste carnavalsfeest was een grandioos succes. Een 15-tal buurtbewoners, die geen directe band met onze school hebben, zorgden voor een vlot verloop en vierden uitbundig mee. Buurtwerkers nemen ook deel aan schoolactiviteiten zoals de zwerfvuilactie, de verkeersvrije dag, workshops, het schoolfeest, ...

Naast de vaste partners hebben we ook heel wat **tijdelijke partners**. Door ons flexibel op te stellen kunnen we afwijken van de vooropgestelde projectstruc-

tuur. Nieuwe mensen brengen nieuwe ideeën met zich mee. Niet alleen door intens zoekwerk en officieel overleg komen we bij hen terecht, maar ook bij toeval. Door openhartig te praten over onze werking leggen we heel wat contacten. Mensen voelen zich betrokken en spelen vaak ongedwongen in op wat er op school gebeurt en verteld wordt. Zo kwam vorig jaar de broer van de kinesist van één van onze leerlingen vertellen over zijn jarenlange verblijf bij de Cree Indianen in Noord-Amerika. Toen bleek dat onze verkeersbrigadier gitaar speelde en ook gespecialiseerd is in het tekenen van stripfiguren, was hij bereid bij ons op school enkele sessies te geven. Hij bracht ons op zijn beurt in contact met Ingrid Spilliaert van de vzw Makasi die Afrikaanse dans- en ritmestages verzorgt. Ook dit jaar gaf Ingrid enkele workshops.

Wij deinzen ook niet terug om andere projecten in ons project te integreren. Zo namen we enkele keren deel aan Sonokids, namen we via inleefateliers van Studio Globo een mondiaal en intercultureel bad, trokken we naar het Vredeshuis te Gent, mocht de derde graad het tijdschrift Yeti helpen maken, komen volwassenen die de Nederlandse taal beter willen kennen, via Basiseducatie stad Kortrijk stage lopen bij ons,... Dit jaar namen wij ook deel aan enkele heel leuke acties zoals 'Natuur langs de Leie', dit tijdens de Week van de Aarde en aan de wedstrijd 'De leukste Halte' naar aanleiding van de Aardig op weg week. Bij deze laatste activiteit kregen we heel wat persbelangstelling. We kwamen in beeld op Kernet, in het programma Karrewiet en ook op de regionale zender Focus/WTV. Radio 2 was ook van de partij en meerdere journalisten schreven een artikel over onze school in hun krant. Een ander project waar wij naast onze eigen GOK-werking ruim drie jaar aan deelnemen, is het GOK-project stad Kortrijk.

Het GOK-project stad Kortrijk is in januari 2006 gestart als antwoord op de vaststelling dat 14% van de kinderen die de stap naar het eerste leerjaar zetten, starten met een leerachterstand die ze doorheen hun verdere schoolcarrière met zich meeslepen. Het project wil enerzijds via een taalprogramma de kleuters wapenen met een grotere bagage om die stap naar het eerste leerjaar succesvol te zetten. Anderzijds wil het de kwaliteit vrijwaren in scholen met een hoog percentage GOK-leerlingen. Het project loopt in acht Kortrijkse scholen waaronder de Baai en omvat vier luiken: kleuterwerking, ouderwerking, Nederlandse praatgroep en opvolgproject.

Wat maakt ons project zo bijzonder?

Omdat kinderen het beste verdienen wat wij hen kunnen bieden, bieden wij hen **kwaliteitsonderwijs** aan dat doorspekt is met kunst en cultuur. Dit leidt tot meer betrokkenheid, een beter welbevinden en zowel artistieke als niet-artistieke leerwinst. Met andere woorden, wij streven naar een harmonische ontwikkeling van verstand en gevoel.

Wij werken **themagericht** (één centraal thema) en **vakoverschrijdend** wat leidt tot een intensere beleving. Bijvoorbeeld wordt een les muzische vorming (beeld) gekoppeld aan een les taal (beschrijvend schrijven) en een les I.C.T. (tekstballonnen invoegen via de computer) en zo ontstaat er een stripverhaal. Een ander voorbeeld is: de ouders worden uitgenodigd in de klas, krijgen samen met hun kinderen les rond de voedingsdriehoek (Wereldoriëntatie) knutselen na het waarnemen en bespreken van alle voedingswaren (taal),

zelf een voedingsdriehoek die later in alle klassen kan gebruikt worden. Er worden continu momenten gecreëerd om naar uit te kijken en er valt steeds wel iets leuks te beleven. Door te vertrekken vanuit de eigen belevingswereld en interesses van het kind wordt de motivatie tot leren verhoogd. We tappen uit verschillende vaten en durven te experimenteren. Door het lopende project vinden de leerlingen de lessen veel interessanter en ze hebben niet steeds het gevoel dat ze aan het werken zijn. Schoolgaan is leuker geworden. Zo stelden we op het einde van ons eerste werkjaar project Baaimondo vast dat er bij de kleuters veel minder verzuim was.

Bij ons heeft bijna iedereen het gevoel dat hij/zij meetelt, dat hij/zij ook kan wat een ander kan of zelfs dat hij/zij in iets uniek is! Wij proberen om ideale omstandigheden te creëren waarbij ieder individu de optimale kans krijgt zijn creativiteit en talenten te laten ontwikkelen. De leerlingen worden meer bewust van hun eigen kunnen (al dan niet goed zijn in iets) wat leidt tot een beter **toekomstperspectief** (ik kan kunstenaar worden, danseres, informaticus, kok,...) Zo zetten we ook leuke activiteiten op touw om een vlotte doorstroming naar het secundaire onderwijs te bevorderen. Daarbij horen een bezoek aan de Middel-school die deel uitmaakt van onze schoolcampus en worden in het atelier houtbewerking met de vakleerkracht geschenkjes gemaakt voor Moederdag,...

Ouderbetrokkenheid en participatie, een onderwerp dat voor heel wat scholen een knelpunt vormt, is bij ons een succesverhaal. Door het enthousiasme van de kinderen worden de ouders, de allochtone zowel als de autochtone, gemotiveerd tot actieve deelname aan lessen en workshops. Bijvoorbeeld komen ouders typische gerechten uit hun land van herkomst bereiden samen met de kinderen. Zo vergaren onze leerlingen op een functionele en levensechte manier kennis en vaardigheden. Het hoe en waarom van taal en wiskunde, vooral meten en metend rekenen, wordt op deze momenten veel duidelijker voor onze leerlingen. We hebben ook leesouders, fietsouders en een kippenbrigade die de kippen rennend runt. Dergelijke zaken vormen een hechtere band die de mogelijkheid schept tot meer dialoog.

Uit de kindermond (via enquête):

- "Ik heb graag dat mijn ouders zien hoe we werken."
- "Ouders kunnen ook iets bijleren. Mama kan Nederlands leren."
- "Als ik fouten maak, kunnen zij mij helpen."
- "Samen dingen doen is leuk! (heel vaak gebeurt dit niet thuis)"
- "Als ze komen is dit het bewijs dat ze me graag zien."
- "Ze kunnen meedoen en ik voel me dan beter en veiliger."
- "Ik zie mijn moeder weinig. Als ze komt; maakt dit iets goed!"

Op de laatste ouderavond kwamen praktisch alle ouders langs en zo krijgen we de kans hen extra te betrekken bij de ontwikkeling van hun kind. Op maatschappelijk vlak proberen wij de ouders ook steeds te helpen waar kan. Naast de ruime actieve ouderbetrokkenheid kregen we dit jaar een extra injectie via een vernieuwd oudercomité.

Op 04/03 werd een eerste "Ontbijt voor ouders" georganiseerd dat qua opkomst en sfeer een waar succes was. Via informeel contact wil ons oudercomité andere ouders bereiken.

Ons schooltje krijgt trouwens ook heel wat steun van oud-leerlingen, de vriendenkring, collega's en ex-collega's van de schoolcampus, sympathisanten, de buurt, verenigingen e.d.

Door het brede net dat geleidelijk aan rondom ons gevormd werd, kunnen we ons als brede school profileren. Belangrijk is dat blijkbaar iedereen er baat bij heeft en zich gewaardeerd weet! Derden kiezen soms bewust onze school uit om bij te wonen. Onder het motto 'Een andere schoolbevolking vergt een aangepaste aanpak' werd mij dit jaar tevens gevraagd een toelichting te geven hoe meerdere punten uit het nieuwe GOK-actieplan concreet kunnen worden uitgevoerd via projectwerking. Het hele leerkrachtenteam (40-tal) reageerde positief.

Dankzij de kleinschaligheid van onze school is de huidige projectwerking makkelijk controleerbaar en stuurbaar. Tijdig overleg met collega's, partners en ouders blijft toch essentieel. In de Baai is projectmatig werken een manier van onderwijzen geworden waarbij iedereen ook nog eens in zijn rol gegroeid is. De onzekerheid die we aanvankelijk kenden, bogen we via groeipijnen om in meer vastberadenheid met als gevolg minder stress. Met fierheid mogen we stellen dat we absoluut niet meer op de onderste trede van de ladder staan. Door ervaring, nascholing en zelfstudie gebeurt de uitwerking steeds geraffineerder. We slagen er ook in om steeds meer *initiatieven die leiden tot een grotere taalvaardigheid*, te integreren in ons project. Zo werkten onze kleuterleidsters een bestaand concept 'De Verteltas' heel mooi uit in zelf samengestelde pakketten bestaande uit: een boek, een luistercd, een dvd en enkele aantrekkelijke attributen. De ouders kunnen die pakketten ontlenuen. Zelf ontwierp ik, voor de tweede graad basisonderwijs, een kindvriendelijke educatieve bundel rond het thema 'Pesten'. De Pestkop Blues is een vakoverschrijdend schoolproject waarbij we, op het ritme van de blues, de kinderen allerhande sociale en cognitieve vaardigheden bijbrengen die hun maatschappelijke betrokkenheid verhogen. Empathie is de sleutel en taal en muzische vorming zijn de hoofdingrediënten. Dergelijke realisaties kunnen zonder enige twijfel in gelijk welke school van het lager onderwijs gereproduceerd worden.

Tot op heden kenden we maar enkele noemenswaardige **knelpunten**.

- **Personeelswissels:** door het huidige systeem van aanstelling, kan een vastbenoemde leerkracht de plaats opeisen van een tijdelijk aangestelde. Dit maakt het moeilijk om ver vooruit te plannen. Nieuwe mensen inleiden en meekrijgen in een lopend project is niet zo evident en vergt extra tijd en energie.
- **Religie:** vormt voor sommigen een belemmering tot deelname aan bepaalde activiteiten. Voorbeeld: sommige moeders mogen niet komen als er andere mannen aanwezig zijn. Kinderen mogen zich soms ook niet creatief uiten vanwege hun geloof.
- **Communicatie:** briefjes creëren een drempel en iedereen persoonlijk aanspreken kan niet altijd! Een juf van bij ons ontwierp een pictogrammen-set die de basis vormde voor het pictogramwoordenboek dat nu in meerdere Kortrijkse scholen gebruikt wordt.
- **Evaluatie:** ons hoofddoel 'kinderen en tevens hun ouders vaardigheden en houdingen laten ontwikkelen die bijdragen tot een betere integratie en meer slaagkansen in onze huidige maatschappij' is op korte termijn moeilijk te evalueren. Na enig denkwerk en polsen bij andere projecten besloten we meerdere vormen van evaluatie te hanteren zoals enquê-

tes, resultaten van leerlingvolgsystemen, peilingen en quizzen, digitaal fotoboek,... Dit jaar introduceerden we het '*Evaluatie observatorformulier*'. Dit formulier wordt ingevuld na het afwerken/afroeden van een workshop, atelier, activiteitenreeks e.d. Externen zoals kunstenaars, docenten,... worden actief betrokken bij het invullen ervan omdat zij onze werking met die van andere scholen kunnen vergelijken. Op deze manier krijgen we een kijk op onszelf door de ogen van een ander. Tekens/waarnemingen worden ook sneller genoteerd en minder vlug vergeten.

Conclusie

Uit de beperkte evaluatie die binnen de school werd doorgevoerd, denken wij dat onze leerlingen gemiddeld creatief vlotter en inventiever zijn dan die van andere scholen, waardoor ze sneller reageren. Bij ons kan de videaste 2 lessen geven op de tijd die in een gemiddelde andere school gebruikt wordt voor één workshop. De kleine groepen per klas zijn hierin wel een meespelende factor. Een andere belangrijke opmerking is dat onze leerlingen hun creativiteit omzetten in de omgang met elkaar. Zo zoeken ze als er taalbarrières zijn, creatieve oplossingen om met elkaar te communiceren. Ook op vlak van technologie menen wij een voorsprong te merken door het vrij gebruik van computers in de klas en tijdens de creatieve projecten, waardoor er heel snel van elkaar geleerd wordt. Wat bij externen ook opvalt, is dat er in de Baai veel minder discriminatie heerst en dat de kinderen een bijzondere openheid hebben voor elkaars culturen.

Als we rekening houden met de achtergrondkenmerken van onze schoolbevolking presteren de leerlingen die een tijdje bij ons schoollopen, doorgaans redelijk goed. Dat wordt gestaafd door de resultaten van leerlingvolgsysteemtoetsen en peilingen. Er is motivatie alom en de schoolmoeheid is praktisch nihil. Onze kinderen voelen zich thuis op school en vormen als het ware één grote familie!

Wim PAUWELS

Onderwijzer en projectverantwoordelijke voor de Baai
(wijkafdeling van basisschool GO!
Drie Hofsteden te Kortrijk)
Baaistraat 10, 8500 Kortrijk
tel. 056/21 37 93
e-mail: basisond.baai@scarlet.be



WIE PARTICIPEERT NIET?

Ongelijke deelname aan het maatschappelijke leven in verschillende domeinen

In het SVR-rapport "Wie participeert niet?" (Pauwels & Pickery, 2007) onderzoekt de Studiedienst van de Vlaamse Regering de participatie van kansengroepen binnen maatschappelijke domeinen zoals arbeid, wonen, mobiliteit, verenigingsleven, cultuur, sportbeoefening en levenslang leren.

Op basis van verschillende domeinspecifieke beleidsnota's en van de beleidsnota gelijke kansen werden een aantal kansengroepen afgebakend. Dit zijn groepen waarbij soms een lagere participatie aan het maatschappelijk leven wordt vastgesteld. Zes van deze kansengroepen konden vergeleken worden overheen diverse databestanden. Deze zes groepen zijn: vrouwen, ouderen, personen met een handicap, alleenstaanden en alleenstaande ouders, laaggeschoolden en financieel zwakkeren. Wegens gebrek aan beschikbare data en de noodzaak van specifiek onderzoek werden de deelname van allochtonen en de deelname van holebi's niet in de analyses opgenomen. De databestanden die werden gebruikt zijn de socio-economische enquête 2001, de gezondheidsenquête 2004, de SCV-surveys 2003 tot 2006, de SILC-enquête 2005 en OVG2 (tweede Onderzoek Verplaatsingsgedrag Vlaanderen).

In het rapport worden in een eerste luik de **resultaten per domein** beschreven. Voor elk domein beschrijft een overzichtstabel de deelnamecijfers van de onderscheiden groepen.

Nu worden vaak verschillen in participatie vastgesteld wanneer men de resultaten in een kruistabel plaatst. Maar deze verschillen kunnen kleiner of groter worden naargelang tegelijkertijd ook met andere factoren rekening wordt gehouden.

Daarom werd nagegaan of de vastgestelde verschillen uit die kruistabellen standhouden in een multivariate analyse. De belangrijkste conclusies per domein worden besproken. Telkens wordt vermeld welke kansengroepen significant minder participeren. Opvallend daarbij is dat er één groep op elk van de onderzochte domeinen uit de boot valt. Dat zijn de lager opgeleiden. De participatieproblematiek speelt veruit het sterkst voor deze kansengroep.

Levenslang leren

De toename van het aandeel lerende volwassenen is een belangrijk punt op de Vlaamse beleidsagenda. Tegen 2010 wil men dat minstens 12,5% van de Vlaamse inwoners tussen 25 en 65 jaar deelneemt aan permanente vorming. En de participatie van de laaggeschoolden moet tegen 2010 minimaal de helft bedragen van de algemene streefnorm. Vooralsnog wordt niet aan de algemene norm voldaan. Bovendien ligt het percentage dat een bij-

komende opleiding volgde, vier keer zo hoog bij hoogopgeleiden dan bij *laagopgeleiden*.

Verder zijn het vooral -enigszins logisch- de *vijfenvijftigplussers* die minder bijkomende opleiding volgen, *personen met een functiebeperking* en, in mindere mate- *vrouwen*.

Sportbeoefening

Wat sportdeelname betreft is het verschil tussen laag- en hoogopgeleiden wat minder scherp dan in de andere domeinen. De helft van de *laagopgeleiden* doet aan sport tegenover driekwart van de hoger opgeleiden. Een zesde van de laagopgeleiden is actief lid van een sportvereniging tegenover een derde bij de hoger opgeleiden.

Lagere sportparticipatie doet zich verder vooral voor bij *mensen met functiebeperkingen* en *alleenstaande ouders*. Ook *vijfenvijftigplussers* en mensen met *lagere inkomens* vertonen een lagere participatiegraad.

Opvallend is dat het verschil naar *geslacht* niet langer standhoudt. Dit is echter een vrij recente evolutie die in de SCV van 2006 voor het eerst werd vastgesteld.

Cultuurparticipatie

Het klassieke gegeven van lagere participatie van de *laaggeschoolden* wordt duidelijk bevestigd, zowel voor de algemene deelname als bij een opsplitsing naar genres. De cultuurparticipatie ligt ook beduidend lager bij de *vijfen-*

vijftigplussers, en de *twee hoogste inkomensquintielen* tellen veel meer cultuurparticipanten dan de lagere inkomensquintielen.

Verenigingsleven

Het opleidingsniveau maakt een duidelijk verschil, al is het kleiner dan in enkele andere domeinen: 45% van de *laagopgeleiden* is toch betrokken bij het verenigingsleven, tegenover 69% van de hoogopgeleiden. Ook het *laagste inkomensquintiel* participeert duidelijk minder, al is ook van deze groep nog 41% actief lid.

Er is een beperkt verschil volgens geslacht, maar dit is hoofdzakelijk terug te brengen tot de lagere participatie van *vrouwen* aan de populaire sportverenigingen.

Politieke participatie

Politieke participatie werd in eerder ruime zin gedefinieerd. Er werd gekeken naar de deelname aan minstens één activiteit uit een lijst van acht, zoals het tekenen van een petitie, het bijwonen van een politieke vergadering, het deelnemen aan een demonstratie, het boycotten of juist opzettelijk kopen van bepaalde producten omwille van politieke, ethische of milieuredenen,... De kans op politieke participatie in die ruimere betekenis is bij hoogopgeleiden bijna dubbel zo groot als bij *lager opgeleiden*. Daarnaast kennen de twee jongste leeftijdsgroepen een duidelijk hogere deelname dan de *vijfenvijftigplussers*.

Internetgebruik

Er is een heel sterk effect van opleidingsniveau op het internetgebruik. *Lager opgeleiden* gebruiken dit veel minder vaak.

Daarnaast ligt de participatie van *ouderen* ook duidelijk lager, al is het effect van leeftijd minder uitgesproken dan dit van opleiding. Ook *personen met een functiebeperking*, *vrouwen* en *alleenstaanden* maken minder vaak dagelijks gebruik van internet.

Reisgedrag

Zowel voor daguitstappen, de korte reizen als de lange reizen ligt het reisgedrag veel lager bij *laaggeschoolden*. Ook de middengroep reist nog beduidend minder dan de hooggeschoolden. *Ouderen* ondernemen minder daguitstappen en korte reizen. Voor lange reizen is er echter geen verschil. Het hebben van een *functiebeperking* heeft wel een negatieve invloed op het ondernemen van lange reizen. En ook *alleenstaanden* en *alleenstaande ouders* ondernemen minder vaak lange reizen. Voor alle types van reizen is er tot slot een sterke invloed van het *inkomen*.

Gezondheid

In het rapport werden subjectieve gezondheid en tandartsbezoek als indicator van participatie aan de gezondheidszorg in striktere zin behandeld. *Lager opgeleiden* en *ouderen* blijken zich minder gezond te voelen en bezoeken ook minder vaak een tandarts. Voor de *lagere inkomensgroepen* geldt dat zij zich minder goed voelen, maar op basis van een analyse van het tandartsbezoek kan er

niet besloten worden dat er een onevenredige participatie is volgens inkomensniveau. *Personen met een handicap* voelen zich minder gezond maar participeren logischerwijs niet significant minder.

Mobiliteit

Voor mobiliteit werd het zich al dan niet verplaatsen en het vervoermiddelenbezit onderzocht. *Lager opgeleiden, vrouwen, ouderen, personen met een lager inkomen en personen met functiebeperkingen* hebben vaker geen vervoermiddelen ter beschikking en verplaatsen zich ook minder vaak dan hun tegenpolen. Volgens huishoudtype zijn de conclusies niet eenduidig. Bij *alleenstaanden* en *alleenstaande ouders* treffen we vaker mensen aan die geen enkel vervoermiddel bezitten, maar dat impliceert niet noodzakelijk dat zij zich ook minder vaak verplaatsen.

Wonen

Binnen het domein wonen werd gekeken naar het eigenaarschap en de kwaliteit van de woning. *Lager opgeleiden* wonen vaker niet in een eigen woning. Ook is de staat van hun woning minder goed, al is het verschil met hoger opgeleiden op dat vlak niet significant. Verder zijn ook *alleenstaanden, alleenstaande ouders, personen met een lager inkomen* en *personen met een functiebeperking* veel minder vaak eigenaar van hun woning en die woning heeft ook vaker een lagere kwaliteit. *Ouderen* zijn juist vaker eigenaar van hun woning, maar de kans dat die woning minder goed voorzien is, is wel groter.

Arbeid

Voor de arbeidsmarktparticipatie is het sterkste effect dat van leeftijd. *Ouderen* zijn veel minder vaak aan het werk. Maar opnieuw is het verschil uitgesproken volgens *opleidingsniveau*. Ook het *geslacht* en het al dan niet hebben van een *handicap* spelen een belangrijke rol.

Om de verscheidenheid van resultaten te synthetiseren werd onderstaande overzichtstabel opgesteld.

Tabel 1. Overzicht van de verschillende resultaten (zie blz. 21)

Het overzicht in de tabel is gebaseerd op de logistische regressies die het duidelijkst participatie in enge betekenis meten¹.

De oddsratio's geven weer hoeveel kleiner/groter de kansverhouding (participeert wel/participeert niet) is voor de betreffende kansengroep in vergelijking met de andere categorieën. We hebben die oddsratio's ingedeeld in drie grootteklassen. Zo toont het minnetje in de eerste kolom op de derde rij dat de kansverhouding "participeert aan het verenigingsleven/participeert niet aan het verenigingsleven" voor vrouwen een beetje kleiner is dan voor mannen. Maar de verschillen tussen laaggeschoolden en hoger opgeleiden zijn groter.

Het valt meteen op dat de laaggeschoolden in elk domein minder participeren! Het verschil tussen lager opgeleiden en de overigen is groot. Als er één kansengroep is die dreigt uitgesloten te worden van het maatschappelijke leven in zijn verschillende facetten, zijn het de laaggeschoolden. Maar ook ouderen doen het in veel domeinen niet goed. Alleen voor de deelname aan het ver-

enigingsleven en de eigendom van een woning doen zij het niet slechter, zelfs (veel) beter. Verder blijken functiebeperkingen of handicaps een rem op de participatie te zetten in zes van de elf domeinen en zien we vrouwen toch nog altijd minder participeren in vijf domeinen.

De laatste kolom van de overzichtstabel geeft nog bijkomende informatie. In deze kolom wordt aangegeven of de indeling in kansengroepen een goede voorspelling geeft voor het al dan niet participeren in een bepaald domein (op basis van de grootteorde van de pseudo R²). Uit de tabel blijkt dat cultuurparticipatie, internetgebruik, mobiliteit en arbeid het sterkst discrimineren volgens het al dan niet behoren tot een kansengroep. De indeling in kansengroepen biedt dus een goede voorspelling van wie er al dan niet aan het werk is, internet gebruikt, aan cultuur doet en mobiel is. Voor domeinen als sportbeoefening, deelname aan het verenigingsleven en politieke participatie is de voorspellende waarde veel kleiner. Als we in die domeinen deelnameverschillen willen duiden, kunnen we ons niet beperken tot een klassieke bepaling van kansengroepen. Als het beleid participatie wil stimuleren is voor die domeinen een specifiekere afbakening van kansengroepen noodzakelijk. Dan moet het op zoek gaan naar andere kenmerken die het al dan niet participeren bepalen.

Tot slot is er ook het **fenomeen van een cumulatie van "niet-deelnames" aan het maatschappelijke leven**. Uit de studie blijkt dat ongeveer 8% van de respondenten van de SCV-survey helemaal niet deelnemen aan het verenigingsleven, sport en cultuur, niet politiek betrokken zijn en helemaal geen internet gebruiken. Deze volledig niet-participanten situeren zich vooral bij de kansengroepen. Van de laaggeschoolden participeert 20% in geen enkel domein, voor de middencategorie en de hooggeschoolden is dit respectievelijk slechts 2% en 0,5%. Bij de 55-plussers bedraagt dit percentage ook meer dan 20% terwijl dit voor de 2 andere leeftijdscategorieën telkens minder dan 2% is. Vergelijkbare verschillen zijn er voor inkomen en het al dan niet hebben van functiebeperkingen (20% bij personen met een functiebeperking versus 5% bij personen zonder functiebeperking). Statistische toetsen bevestigen vooral dat het opleidingsniveau de belangrijkste discriminerende variabele is. De kansverhouding "participeert minstens in één domein/participeert in geen enkel domein" is voor de hoogst opgeleiden 18 keer groter dan voor de laaggeschoolden. Het beeld van de overzichtstabel wordt dus door deze cumulatieve analyse versterkt. Er is een groep die in vrijwel geen enkel domein participeert en die groep kenmerkt zich vooral door een laag opleidingsniveau.

Guy PAUWELS
Jan PICKERY

guy.pauwels@dar.vlaanderen.be
jan.pickery@dar.vlaanderen.be
Studiedienst van de Vlaamse regering
Boudewijnlaan 30, 1000 Brussel

NOTEN

¹ Omdat de inkomensvariabele niet op dezelfde manier kon worden gecodeerd als de andere variabelen kon zij niet worden opgenomen in deze analyse.

Tabel 1. Overzicht van de verschillende resultaten

KANSENGROEP	Vrouwen	Laag- geschoolden	Ouderen	Personen met functie-beperkingen	Alleen- staanden	Alleenstaande ouders	Voorspellende waarde van de indeling in kansengroepen
DOMEIN							
Sportbeoefening	Geen verschil	--	-	--	Geen verschil	---	Beperkt
Cultuurparticipatie	Geen verschil	---	--	Geen verschil	Geen verschil	Geen verschil	Groot
Verenigingsleven	-	--	Geen verschil	Geen verschil	Geen verschil	Geen verschil	Beperkt
Politieke participatie	Geen verschil	---	--	Geen verschil	Geen verschil	Geen verschil	Beperkt
Internetgebruik	--	---	---	--	-	Geen verschil	Groot
Reisgedrag	Geen verschil	---	--	-	--	-	Matig
Gezondheid (tandartsbezoek)	+	--	--	Geen verschil	Geen verschil	Geen verschil	Beperkt
Mobiliteit	--	--	---	--	---	---	Groot
Wonen (eigenaarschap)	Geen verschil	--	++	-	---	---	Matig
Arbeid	---	---	---	---	Geen verschil	Geen verschil	Groot
Levenslang leren	-	--	---	Geen verschil	Geen verschil	Geen verschil	Beperkt

Beperkt: pseudo R² tussen 0,05 en 0,1

Matig: pseudo R² tussen 0,1 en 0,25

Groot: pseudo R² groter dan 0,25

Referentie SVR-rapport kansengroepen:

Pauwels, G. en Pickery, J. (2007) SVR-rapport. *Wie participeert niet?*

Ongelijke deelname aan het maatschappelijke leven in verschillende

domeinen. Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering.

--: oddsratio tussen 1 en 0,667

- -: oddsratio tussen 0,667 en 0,4

- -: oddsratio tussen 0,4 en 0,2

- -: oddsratio kleiner dan 0,2

De plusjes zijn hiervan de inversen, dus 1/interval

BEROEPSGEHEIM EN HULPVERLENING. IN IEDERS BELANG!

Beroepsgeheim wordt vaak als een obstakel gezien dat goede hulpverlening belemmert en interveniëren tegenwerkt.

Voor veel leerkrachten is het ook niet altijd duidelijk waarom hulpverleners zo voorzichtig zijn met het uitwisselen van informatie over hun scholieren. We zijn toch allemaal bezorgd om deze scholieren?

In deze bijdrage licht ik toe wat het beroepsgeheim in hulpverlening precies betekent.

Samenwerken kan, mits de spelregels van het beroepsgeheim correct gespeeld worden.

Voor jongeren moet alleszins zeer helder zijn wat er met de informatie gebeurt die ze ergens in vertrouwen neerleggen: hetzij bij een leerkracht, hetzij bij een hulpverlener. Dit voorkomt niet alleen misverstanden, maar draagt bij aan de erkenning van jongeren als volwaardige gesprekspartner.

In het belang van de individuele cliënt

Het beroepsgeheim werd gecreëerd¹ om mensen de mogelijkheid te geven in alle vrijheid en vertrouwen te kunnen spreken met iemand (dokter, priester, hulpverlener,...) zonder meteen bevreesd te moeten zijn voor de mogelijke consequenties van dat spreken.

Op de drager van het beroepsgeheim (hier de hulpverlener) rust immers een principiële zwijgplicht ten aanzien van derden. Draggers van het beroepsgeheim zijn diegenen die werken met een noodzakelijke vertrouwensrelatie: het is net omwille van het feit dat mensen hen zaken kunnen toevertrouwen dat ze hun werk kunnen doen.

Spreeken moet ruim opgevat worden: ook datgene wat de hulpverlener vermoedt, afleidt uit de contacten met de cliënt valt onder het beroepsgeheim.

Steve wordt begeleid voor het beheer van zijn budget. Hij twijfelt of hij de begeleider wel zou vertellen over zijn druggebruik.

Als Steve weet dat de begeleider beroepsgeheim heeft, kan hij daar in vertrouwen over vertellen zonder schrik dat het wordt doorgegeven aan de politie. De begeleider kan dan met het dure druggebruik rekening houden om een realistisch budgetplan op te stellen. Bovendien kan hij de problematiek ter sprake brengen en op de hulpverleningsagenda plaatsen.

Stel dat de begeleider géén beroepsgeheim zou hebben, dan zou Steve het druggebruik voor zich houden. Het gevolg daarvan is dat de budgetplanning gegarandeerd de mist ingaat. En bovendien blijft de problematiek verborgen en kan zij niet door de hulpverlening worden opgenomen.

Het algemeen belang van het beroepsgeheim

De principiële zwijgplicht tegenover derden is niet alleen in het belang van individuele cliënten, maar ook in het belang van hulpverleners als beroepsgroep. Vertrouwensvol omspringen met aangeleverde informatie door cliënten is een handelsmerk van hulpverleners. Men moet dit natuurlijk in de praktijk als hulpverlener ook waarmaken.

Niet voor niets wordt in heel wat regelgeving (decreet bijzondere jeugdzorg, CLB-decreet, decreet algemeen welzijnswerk etc) nog eens expliciet benadrukt dat men als hulpverlener een beroepsgeheim heeft. Men borgt hiermee sectoraal het beroepsgeheim: zo weet bijvoorbeeld al wie werkt in het algemeen welzijnswerk dat hij tot een beroepsgroep met een beroepsgeheim hoort. Mocht dit al in twijfel getrokken worden door de buitenwacht dan verwijst men eenvoudigweg naar de eigen regelgeving die dit gegeven benadrukt.

De samenleving vindt het blijkbaar belangrijk dat sommige beroepsgroepen drager van beroepsgeheim zijn. Vrije ruimte creëren om te kunnen spreken over wat dan ook wordt gezien als een mogelijkheid om aan moeilijkheden te werken.

Schending van het beroepsgeheim brengt dus niet alleen schade toe aan de individuele cliënt, maar ook aan de beroepsgroep. De betrouwbaarheid van het beroep wordt erdoor in diskrediet gebracht en dit houdt risico's in. Hierop kom ik later terug.

De betrouwbare hulpverlener

Hulpverleners hebben te maken met mensen die alerhande kwetsuren opliepen tijdens hun leven. Vaak zijn cliënten het vertrouwen in medemensen kwijt. Ze vertrouwen ook hulpverleners niet. Uit onderzoek weten we dat met name jongeren bevreesd zijn voor hulpverleners: wat gaan die immers doen met de informatie die ze van hen krijgen? Worden ouders meteen ingelicht?

Het is dan ook erg belangrijk dat hulpverleners zorgvuldig omspringen met het verhaal dat mensen hen brengen. Cliënten behoren te weten wat er precies gebeurt met informatie over hen.

Hulpverleners zijn maar betrouwbaar als ze doen wat ze zeggen dat ze doen. Is informatiedeling met vb. andere hulpverleners noodzakelijk in functie van het hulpverleningsproces, dan gebeurt dit met medeweten en instemming van de betrokkene. Wordt er uitzonderlijk toch ergens relevante info uitgewisseld zonder de toestemming van de betrokkene, dan wordt deze zo snel als mogelijk ingelicht. Cliënten kunnen op die manier staat maken op hun hulpverlener: ze weten stap voor stap wat er gebeurt.

Door zeer zorgvuldig elke stap in de hulpverlening af te wegen en erover te waken dat men betrouwbaar blijft in de communicatie met én over cliënten, kan men namelijk een bijdrage leveren aan herstel van vertrouwen.

Er wordt dus transparant gecommuniceerd over het te volgen proces in de hulpverlening. De cliënt staat immers centraal in dit hulpverleningsproces. Alle communicatie over zijn situatie verloopt maximaal via hem zelf.

Staf verblijft in een opvangcentrum voor jongvolwassenen. Sinds kort heeft hij een interimbaan. Hij bespreekt met zijn begeleider dat zij overdag, terwijl hij werkt, contact opneemt met zijn ziekenfonds om iets uit te klaren wat voor beiden onduidelijk is. Uiteraard mag zijn begeleider de noodzakelijke info uitwisselen. Staf krijgt een nauwkeurig relaas over dit contact.

Het belang van communicatie in hulpverlening

In hulpverlening speelt communicatie een belangrijke rol.

De hulpverlener gaat aan de slag met wat cliënten brengen, zowel verbaal als non-verbaal. De hulpverlener beluistert de cliënt en tracht zaken aan te kaarten die passen in de onderhandelde (of opgelegde) hulpverleningsdoelstellingen.

Doordat mensen de ruimte voelen om te spreken, kunnen ze proberen woorden te geven aan wat hen bezighoudt. Dit kunnen doen in een veilige context ondersteunt het proces. Wat in communicatie kan gebracht worden, leidt tot besef.

Besef en inzicht vormen de basis voor verandering. Het is vaak een weg die met vallen en opstaan belopen wordt.

Vrij snel wordt in de begeleiding van Steve duidelijk dat zijn gebruik zijn budget én zijn leven belast. De begeleider grijpt deze vaststellingen aan om het gebruik van Steve te problematiseren en hem te motiveren om te onderzoeken dat hij een probleem heeft.

Steve botst voortdurend op de frustratie dat hij zijn leven niet op de sporen krijgt zoals hij zou willen. Lang zeurt hij over tekort aan inkomen, totdat de feiten hem inhalen.

Zijn afhankelijkheid krijgt stilaan een plek in de gesprekken tussen hem en de begeleider.

Het beroepsgeheim maakt mogelijk dat de begeleider op het tempo van Steve probeert het gebruik in te brengen in de hulpverlening. Mocht dit beroepsgeheim er niet zijn, dan zou Steve vermoedelijk langer op alle toonaarden ontkennen dat hij gebruikt en dat er mogelijks sprake is van afhankelijkheid. Hij zou het waarschijnlijk aanvankelijk compleet verzwijgen wanneer er over het budget gesproken wordt.

Soms hoor je dat cliënten hulpverleners onder druk zetten omwille van het beroepsgeheim: "ik pleeg illegale feiten, maar jij kan hier niets mee doen, want jij moet zwijgen omwille van je beroepsgeheim."

Dit soort druk vormt enkel een aanleiding om de cliënt te confronteren met de eigen verantwoordelijkheid.

Het kan niet de bedoeling zijn dat een hulpverlener een soort monddode handlanger wordt van een cliënt met malafide bedoelingen.

Kristof noemde zijn begeleiderster naïef: zij verdiende waarschijnlijk per maand minder dan wat hij bij elkaar haalde in twee weken. Hij kreeg een leefloon als alleenstaande en dealde extasy in een megadancing op zaterdagavond. De begeleiderster confronteerde hem herhaaldelijk met de mogelijke consequenties van zijn gedrag. Kristof bleef ongevoelig voor deze argumenten. Elke week weer snoefde hij over zijn vlot verdiende geld. Hij was immers slim genoeg om uit de handen van justitie te blijven. Na overleg op de dienst werd besloten de begeleiding stop te zetten, zolang Kristof ervoor koos om dealer te zijn. Kristof was hierover verontwaardigd: hoe moest hij dit aan het OCMW uitleggen?

Beroepsgeheim is geen synoniem voor passieve hulpverlening

Natuurlijk rust op hulpverleners de verantwoordelijkheid om moeilijkheden niet alleen op te merken, maar het is ook hun taak om ze actief aan te kaarten en de cliënt aan te moedigen om er een werkpunt van te maken. Waar nodig wordt de cliënt toegeleid naar een gespecialiseerde dienst. In die zin is het beroepsgeheim absoluut geen boom, waarachter een hulpverlener zich kan verstoppen om moeilijke kwesties niet aan te moeten pakken.

Ward is zestien en vertelt aan de hulpverleenster van het JAC dat hij overweegt om thuis weg te lopen. Hij vindt de toestand thuis onhoudbaar; hij heeft steeds hoogoplopende ruzies met zijn stiefvader. Moeder steunt hem niet. De hulpverleenster onderzoekt met hem alle mogelijke alternatieven, zodat weggelopen misschien overbodig wordt. Ze confronteert hem met het feit dat hij gezeind zal worden als hij wegloopt. Men zal vermoedelijk ook aan haar vragen waar Ward naar toe is...

Voor Ward leek weggelopen namelijk de enige oplossing, omdat hij gewoonweg radeloos is. Uiteindelijk wil hij samen met de begeleider het gesprek met moeder aangaan.

Cliënten worden aangesproken op hun verantwoordelijkheid in de trant van: je vertelt me dit en wat verwacht je dan van mij? Wat wil je dat ik met deze info doe? Hoe kan ik jou ondersteunen om hiermee aan de slag te gaan?

Raakt ook de hulpverlener er niet uit, dan moet hij kunnen terugvallen op collega's, een teamcoördinator om van gedachten te wisselen. Een anoniem consultgesprek met een externe deskundige kan ook klaarheid brengen. Hoe dit verder aanpakken? Wanneer is een grens bereikt en hoe stel ik die dan? Een hulpverlener mag niet alleen komen te staan voor dergelijke dilemma's. Vanuit betrokkenheid kan men paniekerig reageren of net teveel meegaan in de beleving van de jongere. Overleg maakt dat de hulpverlener meer van op afstand kan oordelen. De cliënt wordt ingelicht over dit overleg.

Beroepsgeheim én samenwerking met derden

Een van de grote misvattingen over beroepsgeheim is dat er niet met andere diensten samengewerkt kan worden, omwille van de plicht tot zwijgen tegenover derden.

1. motiveren tot samenwerking

Als blijkt dat samenwerking met een externe dienst nodig is in een hulpverleningstraject, in het belang van de cliënt, dan wordt dit besproken met de cliënt en wordt hij gemotiveerd om deze dienst mee te betrekken.

Anja wordt geregeld overweldigd door angstaanvallen: ze raakt soms niet op school omdat ze op de tram helemaal in paniek raakt.

Haar begeleidster gaat samen met haar zoeken naar een therapeut die haar op dit facet kan helpen. Samen bereiden ze het eerste bezoek voor: wat is belangrijk om door te geven aan deze mevrouw?

Weigert de cliënt dit, dan worden de consequenties hiervan doorgepraat. In het meest negatieve scenario, kan het zijn dat de hulpverlening gestopt moet worden.

Is de cliënt wel akkoord om samenwerking met een andere dienst aan te gaan dan wordt, samen met de cliënt, bekeken welke info best uitgewisseld wordt.

Zo blijft de cliënt het gevoel van controle over zijn situatie behouden.

Best worden samenwerkingsafspraken met alle betrokkenen gemaakt: hoe werken we samen, hoe wisselen we correct info uit en hoe anticiperen we op eventuele moeilijkheden? Wat doen we vb. als de cliënt niet meer verschijnt op een afspraak bij één dienst? Verwittigen we elkaar dan? Door dit helder af te spreken weet ook de cliënt zeer goed waaraan hij zich kan verwachten.

Bij de therapeut kaart de begeleidster aan hoe er samengewerkt wordt: verlopen alle contacten rechtstreeks via Anja of niet? Anja weet van zichzelf dat ze afspraken soms 'vergeet' na te komen. Ze vindt het goed dat haar begeleidster verwittigd wordt als ze niet bij de therapeut op de afspraak komt. Er wordt geen verdere info uitgewisseld tussen de hulpverleners. Dit gebeurt enkel in het bijzijn van Anja zelf. Deze afspraken stellen Anja gerust. Bij elkaar komen doet men enkel ter evaluatie of als een van de partijen het nodig vindt.

Dergelijk afsprakenkader maakt de hele samenwerking transparant. Er is absoluut geen noodzaak om OVER Anja te spreken.

2. gezamenlijk beroepsgeheim

Binnen de context van één team kan noodzakelijke informatie uitgewisseld worden onder collega's, omdat hier sprake is van een gezamenlijk beroepsgeheim. Ten opzichte van derden geldt onverkort de zwijgplicht.

Lief verblijft in een residentiële setting: alle collega's zijn perfect op de hoogte van haar situatie. Op de teamvergadering wordt die info uitgewisseld die nodig is om Lief goed te kunnen begeleiden. Lief weet ook dat dit gebeurt.

3. gedeeld beroepsgeheim

Op basis van het gedeeld beroepsgeheim kan noodzakelijke informatie uitgewisseld worden met andere diensten als aan de volgende voorwaarden voldaan is: het moet niet enkel noodzakelijk zijn om info uit te wisselen, maar het moet ook in het belang zijn van de hulpverlening. Het gebeurt enkel met mensen die ook over een beroepsgeheim beschikken en ze moeten werken met dezelfde finaliteit. En de info-uitwisseling gebeurt met medeweten van de betrokkene. De hulpverleners hebben de verantwoordelijkheid om te bewaken dat dit correct gebeurt. Goede samenwerkingsverbanden zijn op zich geen argument om toch maar af te wijken van het gedeelde beroepsgeheim en info uit te wisselen.

Hulpverleners in residentiële settings zijn soms geneigd om informatie over cliënten te geven aan de politie, opdat de politie zou kunnen optreden om de veiligheid van de hulpverlener te garanderen bij conflicten. Een hulpverlener kan echter nooit spreken van gedeeld beroepsgeheim met de politie: de politie beschikt over een ambtsgeheim. Ze hebben een duidelijke infoplicht ten aanzien van hun opdrachtgevers. Bovendien heeft de politie een andere finaliteit dan een hulpverlener.

Lamentabele arbeidsomstandigheden maken dat men de politie inschakelt om een crisis op te lossen. Men heeft als hulpverlener namelijk niemand om direct op terug te vallen bij conflicten. Dit maakt dan dat hulpverleners hun beroepsgeheim aan hun laars lappen om 'ontzet' te worden door de politie. Het is uiteraard een verantwoordelijkheid van een organisatie om ervoor te zorgen dat een werknemer zijn beroepsgeheim correct kan hanteren, door hem in veilige omstandigheden te laten werken.

Beroepsgeheim onder druk

Hulpverleners met een beroepsgeheim komen sowieso onder druk te staan bij moeilijke situaties.

Joyce is in begeleiding bij het JAC: op school weet men enkel dat ze ongepland zwanger is. Joyce zwijgt in alle talen over haar plannen. Op het oudercontact vertellen de ouders dat ze bij God niet weten wie de vader van het kind is. Hun dochter lijkt onbereikbaar voor haar thuisomgeving. Weet de school dit misschien?

De schooldirectie contacteert het JAC met de vraag of zij de ontbrekende info kunnen leveren.

Het is verleidelijk om te denken dat hulpverleners de info gewoon maar moeten geven die anderen denken nodig te hebben om hun job naar behoren te kunnen doen. Maar hierbij gaan we helemaal voorbij aan de cliënt zelf. De vragen op zich zijn wel valabel, maar ze worden aan de verkeerde persoon gesteld. In het bovenstaande voorbeeld is het natuurlijk Joyce zelf

die perfect over alle informatie beschikt die zowel haar ouders als haar school denken nodig te hebben.

De hulpverlener van het JAC mag deze info niet doorgeven aan de omgeving. Wat hij wel kan doen is met het meisje bespreken dat haar omgeving vragen stelt en hoe zij denkt hiermee om te gaan. Hij kan haar ondersteunen in het geven van antwoorden. Hij is een soort 'go between', maar hij doet dit zorgvuldig zonder zijn beroepsgeheim te schenden. Hij spiegelt het meisje voor dat haar omgeving ongerust is, maar treedt niet in haar plaats om vragen inhoudelijk te beantwoorden. Mocht hij hier lichtzinnig mee omspringen, dan bestaat het risico dat ze ook bij het JAC haar mond verder houdt. Dit houdt een risico in: Joyce gaat zonder klankbord beslissingen nemen, waarvan ze misschien later spijt heeft. In contact met hulpverleners kunnen alle scenario's op een rijtje gezet worden met de voor- en tegenargumenten. Uiteindelijk kan Joyce een weloverwogen beslissing nemen.

De hulpverlener besteedt aandacht aan de betekenis van haar stilzwijgen naar haar omgeving. Waarom denkt ze dit nodig te hebben?

Een goede hulpverlener neemt de omgeving en hun bezorgdheid mee in het hulpverleningsproces.

Joyce haar vertrouwen in de hulpverlening mag niet beschaamd worden, want dit kan verdere hulpverlening hypothekeren: ik doe verder geen beroep meer op hulpverleners want die zijn niet te vertrouwen.

Er wordt best aan de buitenwacht uitgelegd dat hun vragen valabel maar onbeantwoordbaar zijn door de hulpverlener. Dit kan enkel in die situaties die wettelijk voorzien zijn als uitzonderingen op het beroepsgeheim. (noodtoestand, schuldig verzuim etc). Het is met andere woorden aan Joyce zelf om de nodige uitleg te verschaffen, desnoods met ondersteuning.

Bij dramatische gebeurtenissen (een gezinsmoord, overlijden van een kindje na verwaarlozing, massamoorden etc) wordt door de pers in de richting van hulpverleners gekeken als blijkt dat die ergens in het voortraject naar de feiten betrokken waren. Men vooronderstelt dan dat dit niet gebeurd zou zijn als zij zouden gesproken hebben. Het past waarschijnlijk bij de zoektocht naar DE schuldige, die met de vinger gewezen kan worden, omdat drama's nu eenmaal meer behapbaar lijken als er een duidelijke schuldige uit de bus komt.

Schending beroepsgeheim wordt dan gezien als het middel bij uitstek: spreek en wij kunnen voorkomen! Er wordt niet alleen voorbijgegaan aan het feit dat situaties evolueren en misschien niet dramatisch waren toen er contact was met hulpverleners, maar ook wordt voorbijgegaan aan het feit dat door het beroepsgeheim misschien net veel drama's voorkomen worden. Alleen weten we dat dan niet.

Grootvader is veroordeeld voor zedenfeiten op zijn kleinkinderen. Hij accepteerde ambulante begeleiding na zijn vrijlating. Vanaf een bepaald moment ziet hij zijn kleinkinderen in het bijzijn van zijn dochter.

Aan de begeleidster kan hij na een tijd kwijt dat hij weer 'ongezonde' gevoelens en fantasieën heeft als hij zijn kleinkinderen ziet. De begeleidster gaat hier uiteraard op door en bespreekt met hem hoe groot het risico op herval is.

Hier is een moeilijke evenwichtsoefening weggelegd voor hulpverleners: wanneer is de grens bereikt? Welke betekenis heeft zijn 'bekentenis'? Wat verwacht deze man dat er gebeurt?

Maar we moeten toch onder ogen zien dat spreken en uit het isolement treden net kan voorkomen dat mensen overgaan tot ongewenste daden. Juist omwille van het feit dat er aan de moeilijkheid gewerkt kan worden. Misschien dat deze grootvader omwille van het beroepsgeheim en de openheid die hem geboden wordt kan leren anders om te gaan met zijn gevoelens. Misschien maakt zijn spreken ook duidelijk dat hij net afgestopt wil worden, door justitie. Aan ons als professionelen om na te gaan wat de precieze boodschap van zijn spreken is.

Mocht er geen beroepsgeheim zijn, dan is de kans zeer groot dat deze grootvader in alle talen zwijgt over zijn gevoelens. Hulpverleners kunnen niet anticiperen op risico's, want ze worden er geen deelgenoot van.

Beroepsgeheim als keurmerk

Voor mij is beroepsgeheim niet enkel een juridische constructie in het belang van cliënten en beroepsgroepen. Het is een duidelijke waarde in de hulpverlening die we niet genoeg kunnen benadrukken.

We willen het vertrouwen, dat cliënten soms moeizaam geven, niet beschamen.

Infostromen lopen maximaal via cliënten zelf, want dat laat verantwoordelijkheid voor hun info bij hen. Enkel in uiterste noodgevallen kunnen we info delen met andere diensten zonder instemming van de betrokken cliënt. We doen dit enkel na afweging én na toetsing bij een collega of teamhoofd. Bovendien moeten we goede argumenten hebben om dit te doen zonder instemming, en met argumenten die helder uitlegbaar zijn.

Prettige collegiale contacten vormen geen alibi om lichtzinnig om te gaan met beroepsgeheim.

Correct omgaan met info over cliënten is een vorm van zorgvuldigheid die de kwaliteit van de hulpverlening ten goede komt.

Kris STAS

Steunpunt Algemeen Welzijnswerk
Diksmuidelaan 36a
2600 Berchem

BIBLIOGRAFIE

- ISABELLE VAN DER STRAETE, JOHAN PUT, *Beroepsgeheim en hulpverlening*, die keure, Brugge, 2005
- VICKY DE SOUTER EN FRANK HUTSEBAUT, *De problematiek van het beroepsgeheim in de relatie politie, justitie en hulpverlening*, Discussietekst, Faculteit Rechtsgeleerdheid, Afdeling Strafrecht, Strafvordering en criminologie, Leuven
- MIEK VANDENBERK, *Gezocht een professionele kameraad: eerstelijns hulpverlening door de bril van jongeren, onderzoek in opdracht van CAW Hageland*, Leuven, 2006
- KRIS STAS, *sectortekst cliëntinformatie*, Steunpunt Algemeen Welzijnswerk, Berchem, april 2008
- KRIS STAS, *Deontologie en familiaal geweld*, In Kris De Groof en Tina De Gendt (Red.), *Kans op slagen*, Lannoo Campus, Leuven

NOTEN

- ¹ Artikel 458 swb, 1867.

AMBTSGEHEIM EN BEROEPSGEHEIM IN ONDERWIJS

“Als een leerling mij als leerlingbegeleider komt vertellen dat ze zwanger is, maar niet wil dat haar ouders dit weten, wat moet ik dan doen?”

“Ik verneem van één van de leerlingen die ik begeleid, dat hij thuis mishandeld wordt. Hij is erg bang en wil dat ik dit tegen niemand vertel. Wat doe ik hiermee als CLB-medewerker?”

“Ik betrapte één van mijn leerlingen op druggebruik in de klas. Ben ik verplicht om dit te melden aan mijn directie? En is dit iets dat we als school zelf proberen op te lossen of schakelen we hiervoor de politie in?”

Deze en vergelijkbare vragen horen we regelmatig. Leerkrachten, schooldirecties, CLB-medewerkers, leerlingbegeleiders,... worden dagelijks geconfronteerd met situaties waarin leerlingen hen informatie toevertrouwen. Hoe gaan zij daarmee om? Wat zegt de regelgeving hieromtrent? En hoe maken we die regelgeving werkbaar in de praktijk? In dit artikel proberen we hierop een antwoord te geven.

Een onderscheid tussen schoolpersoneel en CLB-medewerkers: ambtsgeheim versus beroepsgeheim

Schoolpersoneel, en daarmee bedoelen we iedereen die in een school tewerkgesteld is, dus leerkrachten, directie, leerlingbegeleiders, secretariaatspersoneel,... is gebonden door een ambtsgeheim, niet door een beroepsgeheim. Het CLB-personeel is wel gebonden door het beroepsgeheim uit artikel 458 strafwetboek. Tussen die twee zijn er enkele belangrijke verschillen, namelijk:

- Het *beroepsgeheim* is een geheimhoudingsplicht die van toepassing is op allen die uit hoofde van hun staat of beroep kennis dragen van geheimen die hun zijn toevertrouwd. Het gaat hier om een zwijgplicht verbonden aan een vertrouwensrelatie. Artsen hebben bijvoorbeeld een beroepsgeheim. Het beroepsgeheim legt dus de plicht op om vertrouwelijke gegevens geheim te houden. De vertrouwelijkheid is gegarandeerd ten aanzien van alle derden (d.w.z. iedereen anders dan de hulpverlener en de cliënt).
- De *discretieplicht* daarentegen is de verplichting om bij het uitoefenen van een ambt of functie geen vertrouwelijke gegevens vrij te geven aan anderen dan diegenen die gerechtigd zijn om er kennis van te nemen. De discretieplicht vereist dat discreet wordt omgegaan met dergelijke gegevens. De verplichting tot discrete en zorgvuldige omgang met gegevens geldt enkel ‘buiten de muren’ van de eigen dienst of instelling. Voor ambtenaren noemt men de discretieplicht het *ambtsgeheim*¹.

Het *ambtsgeheim* houdt dus in dat schoolpersoneel vertrouwelijke gegevens kenbaar moet maken aan de schooldirectie, indien zij daarom verzoekt. Vertrouwelijke gegevens zijn gegevens die de private levenssfeer raken en niet als dusdanig openbaar zijn. De directie is echter zelf ook gebonden door de discretieplicht en moet dus discreet omgaan met deze gegevens. Het is niet zo dat de directie deze gegevens dan zomaar aan derden mag doorgeven.

CLB-medewerkers zijn gebonden door een *beroepsgeheim* en kunnen dus nooit informatie doorgeven aan derden. Dat is ook niet opportuun, aangezien zij in een hulpverleningsrelatie zitten met de leerling en deze begeleiding kan in het gedrang komen indien er vertrouwelijke informatie wordt doorgegeven. Leerlingen moeten in volle vertrouwen bij het CLB terecht kunnen. Op het beroepsgeheim zijn wel enkele uitzonderingen, bijvoorbeeld wanneer er sprake is van een acute noodsituatie (vb. leerling die thuis mishandeld wordt). Iedereen heeft de plicht om mensen die zich in een acute noodsituatie bevinden, te helpen. Hulp bieden kan betekenen dat men zelf de nodige hulp verleent of de hulp inroept van de bevoegde diensten. Jongeren die een acuut gevaar lopen door eigen toedoen of door toedoen van anderen, moeten dus geholpen worden en eventueel moet men hiervoor zijn beroepsgeheim doorbreken. Deze verplichting is bepaald in artikel 422 bis van het Strafwetboek. Hetzelfde geldt voor het ambtsgeheim en dus voor schoolpersoneel.

Hoe maak je dit werkbaar in de praktijk?

In de praktijk betekent dit, dat het voor leerlingen heel duidelijk moet zijn dat men op school op een andere manier omgaat met zaken die zij vertellen, dan in het CLB. Als een leerling iets echt in vertrouwen wil vertellen, zonder dat dit wordt doorverteld, dan kan hij hiervoor eigenlijk alleen in het CLB terecht. Doorheen de jaren is er echter in de scholen een hele praktijk van leerlingbegeleiding gegroeid, waardoor leerlingen ook bij de interne leerlingbegeleiders over hun problemen komen praten. Onduidelijkheden in verband met het al dan niet hebben van een beroepsgeheim en het feit dat soms hulpverleners worden aangetrokken om de functie van leerlingbegeleider in de school te vervullen, hebben ervoor gezorgd dat leerlingbegeleiders, vertrouwensleerkrachten, zorgcoördinatoren, groene leerkrachten,... door leerlingen beschouwd worden als volwaardige hulpverleners,



met een beroepsgeheim. Dit stemt echter niet overeen met de huidige regelgeving.

Betekent dit dat leerlingen niet meer terechtkunnen bij personen op school, wanneer ze over hun problemen willen praten? Toch wel, maar deze persoon, of hij nu een leerkracht, een leerlingbegeleider of een secretariaatsmedewerker is, moet aan het begin van een gesprek steeds heel duidelijk stellen dat de leerling wel met zijn verhaal bij hem terecht kan, maar dat hij geen geheimhouding kan waarborgen. Zijn opdracht zal er vooral in bestaan om bepaalde signalen op te vangen en indien nodig samen met de jongere op zoek te gaan naar een persoon of instantie waar de jongere wel dergelijke hulpverlening met geheimhouding kan krijgen. Hij moet ook duidelijk uitleggen dat hij mogelijk bepaalde informatie zal moeten delen met directie, collega's of CLB-medewerkers.

Wat met de ouders van de leerling?

In de praktijk worstelt men heel vaak met de vraag of men iets wat de leerling in vertrouwen vertelt, nu wel of niet aan de ouders mag/moet zeggen. Men redeneert dan vaak vanuit het standpunt van de ouder: "als het mijn kind was, zou ik het ook graag willen weten."

Ook hier is de situatie weer iets eenduidiger voor de CLB-medewerker dan voor het schoolpersoneel. De CLB-medewerker heeft beroepsgeheim en moet dus het volle vertrouwen garanderen. Als een leerling aan de CLB-medewerker vertelt dat ze zwanger is en abortus wil plegen, en dat haar ouders dit niet mogen weten, dan moet de CLB-er dit respecteren. Uiteraard

zal de hulpverlener in de praktijk altijd proberen de leerling te overreden dit wel aan haar ouders te vertellen (ook met het oog op de nazorg en de verwerking achteraf), maar als de leerling dit echt niet wil, dan moet men dit respecteren.

Het CLB heeft hierover ook duidelijke richtlijnen gekregen vanuit het Decreet betreffende de rechtspositie van de minderjarige in de jeugdhulp (DRM). Zo bepaalt dit decreet dat het belang van de minderjarige de belangrijkste overweging vormt bij het verlenen van jeugdhulp. Dit belang wordt bepaald in dialoog met die minderjarige en met respect voor de mening en de verantwoordelijkheden van de ouders. Aan de mening van de minderjarige wordt passend gevolg gegeven, rekening houdend met zijn leeftijd en maturiteit. Het DRM erkent tevens de bekwaamheid van de minderjarige om de rechten, waarover hij volgens het DRM beschikt, zelfstandig uit te oefenen. Hieraan koppelt men de voorwaarde dat hij tot een redelijke beoordeling van zijn belangen in staat is. Men houdt dan ook rekening met zijn leeftijd en maturiteit. Vanaf de leeftijd van 12 jaar wordt vermoed dat dit het geval is.

Hoe zal het *schoolpersoneel* in dezelfde situatie reageren? We merken dat men vanuit de school nog altijd zeer vaak de neiging heeft om in een dergelijk geval quasi onmiddellijk de ouders te betrekken. Eigenlijk klopt dit niet helemaal met het ambtsgeheim, dat zegt dat men binnen de eigen organisatie discreet met gegevens moet omgaan en dat men, net als bij het beroepsgeheim, gegevens moet geheimhouden naar 'derden buiten de eigen organisatie'. De vraag is dan natuurlijk of ouders van leerlingen beschouwd worden als derden of niet.

Wat wij in een dergelijke situatie aanraden, is dat men redeneert vanuit het belang van de leerling en dat men ook rekening houdt met de bekwaamheid van de leerling, op basis van zijn leeftijd en de maturiteit. Is het in het belang van de leerling dat we haar ouders hierbij betrekken? Is de leerling oud en matuur genoeg om hier zelf over te beslissen?

Het nadeel is wel dat we voor dit oordeel over het belang en de bekwaamheid van de leerling binnen de school over weinig richtlijnen beschikken, aangezien het DRM eigenlijk niet van toepassing is voor scholen. Toch denken we dat we die afwegingen uit het DRM ook kunnen gebruiken binnen de schoolse context.

Wat ons in ieder geval erg belangrijk lijkt, is dat de school, vooraleer de ouders te contacteren, eerst even deze afweging maakt. Ook een school mag het belang van de leerling op de eerste plaats zetten! Bovendien blijkt uit de praktijk dat in 99% van de gevallen, de leerling er uiteindelijk zelf toe komt de ouders in te lichten en bij het probleem te betrekken. Het lijkt ons in elk geval beter dat de leerling, gesteund door haar steunpersoon op school, haar ouders informeert dan dat de school dit doet. En in die zeer uitzonderlijke gevallen waarin de betrokken leerling bekwaam is om zelf te beslissen en het echt niet

in zijn of haar belang is de ouders op de hoogte te brengen, moet het ook voor de school mogelijk zijn hen niet te informeren.

Samenwerking met CLB en externe partners

Een school werkt niet in een vacuüm. Zij werkt samen met andere partners, in de eerste plaats met het CLB en in de tweede plaats ook met andere externe partners. Samenwerking vraagt gegevensuitwisseling. Ook hieromtrent zijn richtlijnen nodig.

Ook de uitwisseling van informatie met het CLB is ondertussen beter geregeld. Aangezien school en CLB erg nauw samenwerken om ervoor te zorgen dat alle leerlingen een vlekkeloze schoolloopbaan doormaken, moeten zij op bepaalde momenten aan gegevensuitwisseling doen. De grote lijnen van deze gegevensuitwisseling zijn vastgelegd in de regelgeving, bijvoorbeeld in het Besluit van de Vlaamse Regering van 12 september 2008 betreffende het multidisciplinaire dossier in de centra voor leerlingenbegeleiding, waarin in artikel 9 bepaald is dat CLB-medewerkers in het belang van de leerling gegevens uit het multidisciplinaire dossier mogen bezorgen aan het betrokken schoolpersoneel, althans wat betreft de gegevens die nodig zijn om hun taak naar behoren te kunnen vervullen. School en CLB leggen de praktische uitvoering van deze gegevensuitwisseling vast in de beleidsplannen en -contracten die ze afsluiten. Daarnaast worden er ook afspraken gemaakt over overlegmomenten binnen de school waarop het CLB aanwezig is, bijvoorbeeld de klassenraad, de cel leerlingbegeleiding, het multidisciplinair overleg,... Ook tijdens deze momenten worden gegevens uitgewisseld.

Belangrijk is dat men steeds in het achterhoofd houdt dat niet alle informatie uitgewisseld moet worden! Er is een verschil tussen informatie die 'need to know' is en zogenaamde 'nice to know'-informatie. Zorgvuldig en zuinig omspringen met informatie is een belangrijke richtlijn in deze!

Scholen werken ook samen met andere partners. Wanneer ze samenwerken met anderen, zal dit meestal gebeuren in overleg met het CLB. Zeker wanneer het gaat over hulpverlenende of welzijnsinstanties, zal de samenwerking verlopen via de draaischijffunctie van het CLB. Maar soms werkt een school ook rechtstreeks samen met een externe partner. We denken dan bijvoorbeeld aan de samenwerking met de lokale politie in het kader van de omzendbrief PLP 41 betreffende de aanpak van jeugdcriminaliteit. Deze omzendbrief spreekt specifiek over een samenwerking tussen school en politie; er wordt hierin niet gesproken over het CLB. Dat is ook logisch: het beroepsgeheim van het CLB en haar hulpverlenende relatie met haar cliënten maken samenwerking met de politie moeilijk. Dit neemt niet weg dat het CLB meestal wel op de hoogte zal zijn van het feit dat de school voor een bepaald incident of voor een bepaalde leerling de hulp van de politie heeft ingeschakeld. Maar het is de school die de politie contacteert en hen de nodige ge-

gevens bezorgt om hun taak te kunnen vervullen. Ook hier is het onderscheid tussen 'nice to know' en 'need to know' informatie van belang! Vertrouwelijke informatie mag niet worden doorgegeven aan de politie, noch door de school, noch door het CLB. Puur feitelijke informatie, informatie over objectief vaststelbare gegevens mag de school altijd aan de politie doorgeven. Hetzelfde geldt voor strafbare feiten op school.

Wat brengt de toekomst?

De laatste tijd is er in Vlaanderen rond leerlingbegeleiding heel wat te doen. Vanuit de praktijk vragen men om een duidelijker onderscheid tussen en een duidelijk takenpakket voor interne en externe leerlingbegeleiding. We kunnen hier dan nog het onderscheid maken tussen de taak van het CLB, van de pedagogische begeleidingsdiensten en van anderen. De roep om een decreet betreffende de leerlingbegeleiding klinkt dan ook steeds luider. Naar alle waarschijnlijkheid zal dit in een volgende legislatuur uitgeklaard worden. Een duidelijker statuut zal ons inziens ook duidelijkheid bieden over hoe de gegevensuitwisseling moet gebeuren en over hoe het nu zit met ambtsgeheim dan wel beroepsgeheim voor schoolpersoneel. In dit artikel hebben we een stand van zaken proberen te geven van de huidige situatie, maar we zijn er ons van bewust dat die in de toekomst nog wel wat kan wijzigen. Wordt dus ongetwijfeld vervolgd...

Evi NEVEN

Departement Onderwijs
Koning Albert II-laan, 15
1210 Brussel

BRONNENLIJST

- ANKAERT, E. en PUT, J., Advies Beroepsgeheim en ambtsgeheim in het onderwijs en de CLB's, met specifieke aandacht voor de vertrouwensleerkracht en de bijstandspersoon. In opdracht van het departement Onderwijs & Vorming, oktober 2007, te raadplegen via www.ond.vlaanderen.be/clb/thema/Ambtsgeheim_beroepsgeheim/default.htm
- Werkgroep onderwijs-welzijn, Nota rondetafel: beroepsgeheim en ambtsgeheim in onderwijs, oktober 2007, te raadplegen via www.ond.vlaanderen.be/clb/thema/Ambtsgeheim_beroepsgeheim/default.htm
- Departement Onderwijs & Vorming en FOD Binnenlandse Zaken, Krijtlijnen inzake de verhouding vast aanspreekpunt lokale politie – school in het kader van omzendbrief PLP 41, te raadplegen via www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/actoren/politie

NOTEN

- ¹ ANKAERT, E. en PUT, J., Advies Beroepsgeheim en ambtsgeheim in het onderwijs en de CLB's, met specifieke aandacht voor de vertrouwensleerkracht en de bijstandspersoon. In opdracht van het departement Onderwijs & Vorming, oktober 2007, te raadplegen via www.ond.vlaanderen.be/clb/thema/Ambtsgeheim_beroepsgeheim/default.htm; Nota rondetafel: beroepsgeheim en ambtsgeheim in onderwijs, werkgroep onderwijs-welzijn, oktober 2007, eveneens te raadplegen via www.ond.vlaanderen.be/clb/thema/Ambtsgeheim_beroepsgeheim/default.htm

HUMOR: PREDICTOR EN VIBRATOR VOOR (MOEILIJKE) SCHOLEN

In dit artikel wordt het belang van humor in het onderwijs belicht. Humor wordt niet alleen benaderd als een didactisch hulpmiddel dat het leerproces kan faciliteren, maar ook als een instrument voor cultuuranalyse in scholen. In dat laatste perspectief wordt humor ook een “wapen” om in zgn. moeilijke scholen (bijv. scholen met leerlingen met gedragsmoeilijkheden en concentratiescholen) moeilijk bespreekbare frustraties, vooroordelen of spanningen op het spoor te komen en ter bespreking te stellen. Het artikel is gebaseerd op het boek “De school, de lach en de lagg. Over humor in het onderwijs.” (Mahieu & Dietvorst, 2009).

Aan- en inleiding

Toen de Koning Boudewijnstichting en de Vlaamse Onderwijsraad in 2005-2006 een project opzette ter versterking van het beleidsvoerend vermogen van type 3-scholen voor buitengewoon onderwijs (scholen die werken met kinderen met gedrags- en emotionele problemen), viel het ons als procesbegeleider op dat in die scholen zoveel gelachen wordt (De Mets 2006; Mahieu, 2008).

Ook de lectuur van de reeks “de favoriete leerkracht van...” – een wekelijkse getuigenis door Bekende Vlamingen in De Standaard – bracht aan het licht dat daarin vaak het hoge humorgehalte van die genomineerde leerkrachten werd aangehaald.

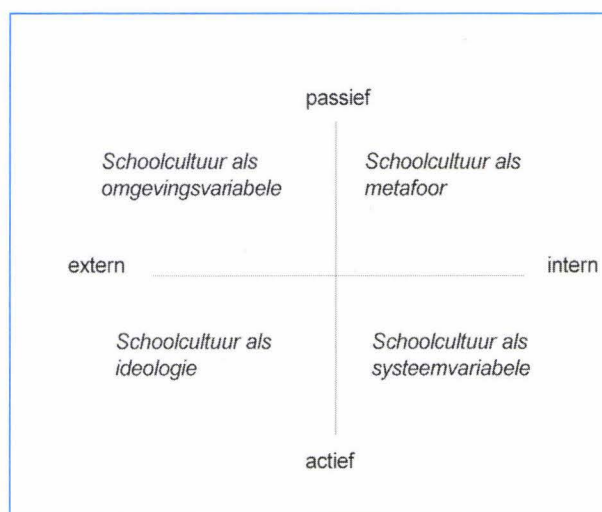
Een en ander zette ertoe aan een poging te wagen om het fenomeen “humor in het onderwijs” nader te onderzoeken. Daartoe werden een aantal mensen samengebracht die hun kennis, ervaring en onderzoeksbevindingen bundelden in de publicatie “De school, de lach en de lagg” (Mahieu & Dietvorst, 2009).

In deze bijdrage wordt hiervan een synthese gegeven, met een specifieke focus op de rol die humor kan vervullen als welzijnsbevorderend c.q. belemmerend fenomeen.

Theoretisch model

Eerder hebben wij (Dietvorst & Mahieu, 1989; Mahieu, Dietvorst & Peene, 1999) het fenomeen schoolcultuur onderzocht en daarbij vier benaderingen geïnterpreteerd. Deze kunnen onderscheiden worden in een dubbel assenstelsel uitgaande van de vraag of humor iets is dat “van buiten” op de school afkomt (“extern”) dan wel een eigen (“intern”) product is enerzijds, en of humor iets is dat een eigen leven leidt (“passief”) dan wel iets is dat (“actief”) kan worden gemanaged. Een en ander wordt gevisualiseerd in figuur 1.

Bij de studie naar de rol van humor kwam de link met (school)cultuur al vlug aan het licht. Humor is immers iets dat niet los van zijn maatschappelijke context kan worden beschouwd. Dat blijkt zowel uit historisch onderzoek als uit sociologische studies. Het boek “sociologie van de zotheid” (Zijderveld, 1971) biedt hiervoor een al wat ouder maar daarom niet minder relevant referentiekader.



Figuur 1: vier benaderingen van schoolcultuur

In het boek “De school, de lach en de lagg” onderscheiden wij zeven functies die humor in scholen kan vervullen. Die kunnen zonder moeite samengevat worden tot de vier benaderingen uit bovenstaand model. Waar in figuur 1 “schoolcultuur” staat, mag dit dus vervangen worden door “humor”.

Humor als omgevingsvariabele

Hoe komt het dat in buso-scholen type 3 meer gelachen wordt dan in andere scholen? Hoe komt het dat er in de literatuur veel meer publicaties zijn terug te vinden over humor in de (para- en psycho-) medische wereld dan in het onderwijs? En hoe volgende getuigenis te verklaren van een leerkracht uit een vakschool: “Stel je voor: in het college wordt in de leraarskamer over onderwijs gepraat! Bij ons wordt ten minste over voetbal en de vrouwen geroddeld. Bij ons wordt wat afgelachen!”

Het antwoord op deze vragen heeft veel te maken met de professionele cultuur van diverse beroepen en diensten.

In scholen voor buitengewoon onderwijs blijken leerkrachten in humor een middel te vinden om de problemen waarmee zij geconfronteerd worden te duiden, te relativeren en/of te uiten. Humor is er als het ware een professionele uitlaatklep om frustraties, ont-

goochelingen en onzekerheden te luchten, en daarmee de eigen professionaliteit te relativieren.

Onder de veelzeggende titel "Everything you always wanted to know about using humor in education but were afraid to laugh" beschreef Kelly (1983) op het congres van de *International Convention of the Council for exceptional children* humor als een positieve bijdrage tot therapie, als een "zesde zintuig", als een veiligheidsklep en als instrument bij advisering en begeleiding. Kortom, humor is een beroeps- en sectoreigen fenomeen dat cultuurbevestigend werkt. De analyse van humor is dan ook een perfecte *predictor* van de cultuur van sommige groepen, van de Jezuïeten tot en met die van groepen leerlingen. Zo toonde de Britse onderwijssocioloog Willis (1978) in zijn ethnografische studie *Learning to labour. How working class kids get working class jobs* dat de cultuur van de jongeren in beroepsscholen perfect voorbereidt op de arbeiderscultuur.

Humor als metafoor

Het centrale begrip in Willis' theorie is "laff". Dit niet bestaande Engels woord refereert fonetisch naar "laugh". In het Nederlands kunnen we dit woordenspel omzetten in lach en lagg. The laff of lagg betreft de informele humor van de "lads", zeg maar "kerels uit het beroepsonderwijs". Zij kennen een sterke groepscohesie met een apart gevoel voor humor. "The lads specialise in a caged resentment which always stops just short of outright confrontation. Settled in class, as near a group as they can manage, there is a continuous scraping of chairs, a bad tempered 'tut-tutting' at the simplest request, and a continuous fidgeting about which explores every permutation of sitting or lying on a chair." (Willis, 1978, 12-13).

De "humor" van de leerlingen die Willis beschrijft, bestaat uit onverschilligheid, het leggen van een duimspijker op de stoel van de leraar, het dichtnaaien van de jas van de vrouwelijke leerkracht, het tekenen van obscene symbolen, het letterlijk uitlachen, pesten, non-verbale communicatie met vaak een seksistische of racistische ondertoon, een eigen jargon ("jouw moeder!") etc. Deze subculturele uitingen staan haaks op de formele schoolnormen, maar hebben wel een sterke groepsvormende functie door juist de grenzen van het formeel toegestane te bespelen. Zijdeveld (1971, 147) beschrijft hoe grappen emotionele ervaringen onder groepsleden veroorzaakt en die daardoor "als het ware collectief en dus draaglijk" maakt.

Maar humor hoeft uiteraard niet noodzakelijk negatief geconnoteerd te worden. In het boek "De school, de lach en de lagg" presenteert Meeus een onderzoek naar de humor die leerlingen hanteren ten aanzien van hun leerkrachten en komt daarbij tot de conclusie dat leerlingen vijf soorten humor gebruiken die door zes motieven worden geïnspireerd. "De afgetekende winnaar is de humor van leerlingen als sfeermaker. Belangrijk in deze categorie is dat de leerlingen geen grappen uithalen als reactie op een onprettige situatie of als reactie op tuchtkwesties. (...) De

grap kadert in een goede klassfeer en een goede relatie tussen leerlingen en leraren" (Meeus, 2009, 76).

Ook in deze *metaforische* benadering is humor een instrument om waarden, normen en opvattingen, kortom (sub)culturen te detecteren, te benoemen en dus ook ter bespreking te stellen.

Humor als systeemvariabele

In deze benadering wordt humor beschouwd als een middel om pedagogische, didactische of managementdoelen te bereiken. Onder die laatste wordt humor een Human Management Resource (HuMoR). Maar in scholen wordt humor vooral een middel om het onderwijsproces te faciliteren. In de literatuur komen vier hoofdvormen naar voren. Humor wordt dan voor eerst als een didactisch middel beschouwd waarbij grappen, cartoons, plezierige anekdotes enz. worden gebruikt om de leerstof te illustreren, te relativieren of te activeren. Een tweede -wellicht belangrijkste- pedagogische doelstelling is humor-als-sfeerschepper, waarbij de relatie tussen leraar en leerling centraal staat. In een derde didactische toepassing wordt humor niet zozeer als middel, dan wel als doel gebruikt: Van Geetsom beschrijft in "De school, de lach en de lagg" hoe humor creatief denken kan stimuleren. Humor is ook een perfect middel om eigenaardigheden van culturen en talen aan te leren. En ten slotte blijkt o.a. uit studies van Berk (2000) dat humor ook een ontstressend middel is bij examens en evaluaties.

Zelf (Mahieu, 2009) hebben wij de herinnering aan een leerkracht aardrijkskunde gebruikt om aan te tonen hoe creatief omgaan met ludieke situaties het leerproces kan bevorderen. Die beschrijving is een bevestiging van de "acht leerpunten" die Van Mossevelde (2001, 141) aan humor toekent:

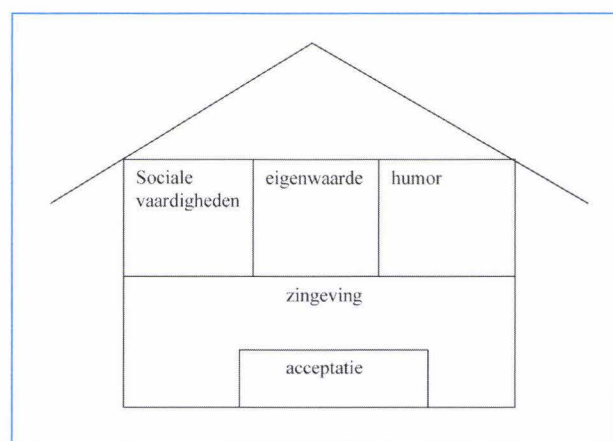
- Humor is géén spot, géén ironie. Humor is een gezonde manier om ontladingen te creëren.
- Aarzel dan ook niet om goede humor aan te wenden om een situatie te ontladen.
- Tracht de toekomst met je leerlingen positief te zien. Wat niet lukt, kan in de toekomst lukken en is niet bij voorbaat tot mislukken gedoemd.
- Geef deze hoop door aan je leerlingen. Blijf zo lang mogelijk aan verbetering werken... slechts als men opgeeft, is de toekomst verloren. Zowel wat schoolresultaten betreft als wat persoonlijk leven betreft.
- Creativiteit en fantasie zijn belangrijk, oefening baart kunst. Ook "optimisme en hoop zijn te leren... en vertrekken vanuit het geloof dat je zeggenschap hebt over de gebeurtenissen".
- Probeer leerlingen een stapje voor te zijn, ze te verwonderen, hen te verrassen in moeilijke relationele situaties.
- Maak gebruik van de voorsprong die je hebt wanneer de leerlingen worden geconfronteerd met een reactie die ze absoluut niet hadden verwacht.
- (Positieve) herdefiniëringen kunnen ook voor een vrolijke noot zorgen die de sfeer enigszins ontlaadt.

Hierboven hebben wij reeds aangehaald dat humor een aparte plaats kent in de medische wereld. Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat hetzelfde geldt in een orthopedagogische omgeving: “Opvoeders van mentaal gehandicapten horen geregeld de opmerking: ‘Hoe jullie dat volhouden, met die mensen werken, ik zou dat niet kunnen, dat moet toch vreselijk zwaar zijn en zo deprimerend.’ Daar staat tegenover dat er juist veel en hartelijk gelachen wordt door opvoeders, door mentaal gehandicapten en – hoewel niet altijd – door ouders. Vanwaar die tegenstelling, waarom wordt er zoveel gelachen, en wat met het immense taboe: ‘Lachen met gehandicapten, dat doe je niet’”. (Welffens, 1996, 82-83).

Van Gils (1995) beschouwt humor als één van de vijf elementen van “resilience”. Die Engelse term kan min of meer vertaald worden als de “veerkracht van kinderen”. Van Gils ziet deze veerkracht als het pedagogische richtsnoer voor het afmeten van de opvoedingsondersteuning aan kinderen die “opgroeien in moeilijke omstandigheden”. Een analyse van onderzoeksresultaten betreffende resilience leverde een vijftal relevante aspecten op om resilience bij kinderen tot ontwikkeling te brengen:

1. netwerken van sociale ondersteuning, met centraal het onvoorwaardelijke aanvaarden van het kind als persoon (acceptatie)
2. de bekwaamheid om zin in het leven te ontdekken (zingeving)
3. vaardigheden en het gevoel enige controle te hebben over wat er in het leven gebeurt (sociale vaardigheden)
4. een gevoel van eigenwaarde (eigenwaarde)
5. een gevoel voor humor (humor).

Vanistendael (1995) tekende die aspecten in een “huis”-schema en geeft daarmee aan hoe de diverse aspecten zich tot elkaar verhouden.



Figuur 2: Resilience huis

De specifieke bijdrage van humor tot resilience beschrijft Van Gils vanuit een etymologisch perspectief: “Humor heeft alles te maken met relativeren. En de term ‘relativeren’ is gekend vanuit de afgeleide betekenis van ‘niet ernstig tillen aan’, maar betekent oorspronkelijk ‘zien in relatie tot’. Wie voortdurend pijn heeft in zijn rug, maar dit relativeert, dit wil zeg-

gen gaat bekijken in relatie tot de pijnen die sommige andere mensen doorstaan of in relatie tot de lichaamsdelen waaraan hij geen pijn heeft, tilt daar minder zwaar aan. Humor heeft vaak te maken met het leggen van onverwachte relaties en verbanden, en met het bekijken vanuit een onverwachte hoek, met fantasie, speelsheid.” Zo legt Van Gils een verband tussen humor en zingeving. Bepaalde (negatieve) levenservaringen worden geduid, worden gesitueerd binnen het persoonlijke levensproject. “Humor is een teken dat men greep krijgt op het gebeuren, dat men er zich niet door laat overdonderen. Het is een levenshouding”.

Kortom: humor is niet alleen een analyse-instrument (predictor), maar ook een vibrator (“een lichaam dat trillingen uitstraalt”), of – in termen van Berk (2002) – een defibrillator, het toestel dat bij hartstilstand teruggelaten leven kan opwekken.

Humor als ideologie

Maar een defibrillator kan soms ook de dood versnellen. Vandaar dat we ook oog moeten hebben voor de negatieve effecten van humor. Siebens (2009, 125-126) stelt terecht: “Humor mag wel worden verbonden met relativering, maar ook verantwoordelijkheid mag daarmee worden verbonden. (...) Dat humor wel eens op lange tenen trapt en heilige verontwaardiging oproept, mag duidelijk zijn. Overdrijvingen worden al gauw pijnlijk als ze letterlijk worden opgenomen. Kritische bemerkingen vallen zelden goed, zeker als ze met een sausje van spot zijn afgewerkt. En uiteraard, hoe langer de tenen, hoe sneller humor erop staat”. Humor heeft dan ook een ethisch kantje.

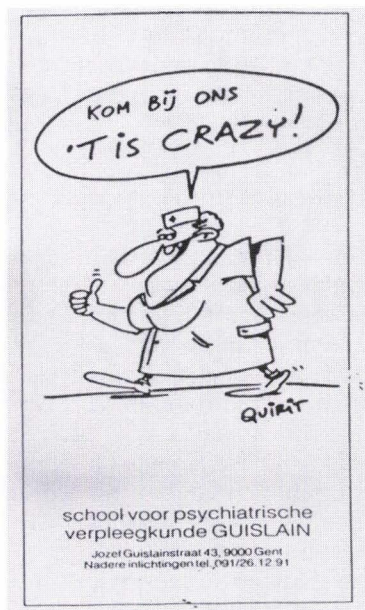
Maar juist daarin schuilt ook een strategische functie van humor. Onderwijs staat voor een ernstige aangelegenheid. Een boek schrijven over “humor in onderwijs” wordt in academische kringen al vlug zelf als een grap gecatalogeerd. Maar juist de over-ernst van het onderwijs heeft nood aan humor als middel tot zelf-relativering. We willen dit illustreren aan de hand van twee school-voorbeelden.

Het eerste betreft de problematiek van de “waterval” en de oneigenlijke waardering van aso-tso-bso. Dit lijkt wel een fatalistisch gegeven, want ondanks rationele argumenten, overheidsmaatregelen en promotiecampagnes blijven mensen in categorieën denken en handelen. Ook scholen hebben het moeilijk om onuitgesproken waarden en normen te erkennen en te expliciteren. Toen wij hierover onlangs bij het vijftigjarig bestaan van een nijverheidsschool een lezing mochten geven, hebben wij humor als mogelijke remedie vooruitgeschoven. Eerder dan dit met woorden te beschrijven, willen we de boodschap illustreren met twee “ideologische” illustraties ten voordele van evenveel nijverheidsrichtingen.



Figuur 3: humor als promotie voor bso-richtingen

Ons tweede voorbeeld komt uit de “welwijs-sector”. Ooit verscheen volgende advertentie:



Figuur 4: advertentie van een school voor psychiatrische verpleegkunde

In dit voorbeeld stelt de school zichzelf bloot als humor-object. Door de cultuur van de school zelf te belachen, worden de missie, het pedagogisch project en de maatschappelijke positionering van de school bespreekbaar gemaakt en wordt het voor de school ook makkelijker die publiek te communiceren. Kortom: humor kan ook als ideologische vibrator werken.

Afronding...

Onderwijs is een ernstige aangelegenheid. Juist daarom is er nood aan meer humor in dat onderwijs. Want opbouwende en relativerende humor vergemakkelijkt het didactisch proces en smeert de schoolcultuur.

Dat onderwijs wordt verzorgd in instituten die op zich zeer ernstige ondernemingen zijn. In scholen wordt immers dé waarheid verkondigd op basis van onomstotelijke ideologische en pedagogische opvattingen. Ook daartegen kan humor een wenselijk tegengif vormen omdat die het eigen bestaansrecht bevraagt, (dis-)

functies relativeert en het pedagogisch project met een glimlach profileert.

Paul MAHIEU
 Universiteit Antwerpen
 Instituut voor Onderwijs en Informatiewetenschappen
 Venusstraat 35
 2000 Antwerpen
 Paul.mahieu@ua.ac.be

BIBLIOGRAFIE

- BERK, R.A.: Does humor in course tests reduce anxiety and improve performance? *College teaching*, 2000, 4; 151-158.
- BERK, R. A.: Humor as an instructional defibrillator. *Evidence-based techniques in teaching and assessment*. Sterling, Stylus, 2002.
- DE METS, J. (Ed.): *Leer-kracht veer-kracht: een reflectieboek: stapstenen voor het begeleiden van jongeren met gedragsproblemen*. Brussel, Koning Boudewijnstichting, 2006. www.vlor.be/leerkrachtveerkracht/
- DIETVORST, C. & MAHIEU, P. (Ed.): *Organisatiecultuur van scholen*. Alphen a./d. Rijn, Samsom H.D. Tjeenk Willink, 1989.
- KELLY, W.E.: *Everything You Always Wanted to Know about Using Humor in Education but Were Afraid to Laugh*. Paper presented at the Annual International Convention of The Council for Exceptional Children (61st, Detroit, MI, April 4-8, 1983).
- MAHIEU, P.: Beware: and Share the Care! Flemish Special Schools as Learning Organizations. In: DUNNING, G. (Ed.): *Leading a Learning Organization. Lessons from the Past, Visions for the Future*. Papers from the ENIRDEM conference. University of Glamorgan, 2008; 95-114.
- MAHIEU, P.: Het bekken van de Maes. Over functies van humor in het onderwijs. In: MAHIEU, P. & DIETVORST, C. (Ed.): *De school, de lach en de lagg. Over humor in het onderwijs*. Antwerpen, Garant, 2009, 19-52
- MAHIEU, P. & DIETVORST, C. (Ed.): *De school, de lach en de lagg. Over humor in het onderwijs*. Antwerpen, Garant, 2009
- MAHIEU, P.; DIETVORST, C. & PEENE, P.A. (Ed.): *Organisatiecultuur van een extraverte school; naar verantwoordelijk onderwijs*. Alphen a./d. Rijn, Samsom, 1999.
- MEEUS, W.: Je kan er toch mee lachen. Humor van leerlingen met de leraar als mikpunt. In: MAHIEU, P. & DIETVORST, C. (Ed.): *De school, de lach en de lagg. Over humor in het onderwijs*. Antwerpen, Garant, 2009, 67-78.
- SIEBENS, H.: Niet grappig? Humor, onderwijs en ethiek. In: MAHIEU, P. & DIETVORST, C. (Ed.): *De school, de lach en de lagg. Over humor in het onderwijs*. Antwerpen, Garant, 2009, 125-140.
- VAN GEETSOM, N.: Humor en creatief denken. In: MAHIEU, P. & DIETVORST, C. (Ed.): *De school, de lach en de lagg. Over humor in het onderwijs*. Antwerpen, Garant, 2009, 103-124
- VAN GILS, J.: Vrijtijdsopvoeding en haar bijdrage tot resiliënte. In: Harden, H. & D. Janssen (Ed.): *Pedagogische preventie, een antwoord op kansarmoede*. Leuven, Garant, 1995.
- VANISTENDAEL, S.: *Resilience of de hoop van het realisme*. Meise, onderzoekscentrum Kind en Samenleving, 1995.
- VAN MOSSEVELDE, E.: *Pubers in de klas, hoe blijf je hen de baas?* Leuven, Acco, 2001.
- WELFFENS, J.: Onder de huid van humor; in het labyrint van de lach; speurtocht naar de bronnen van de lach in en om de leefwereld van de verstandelijk gehandicapte. In: TRUYEN, Chr. & V. PORTAEL: *Lachen is gezond. Volkswijsheid of medische ernst? Humor in de gezondheidszorg*. Leuven, Garant, 1996
- WILLIS, P.E.: *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Westmead, Saxon House, 1978.
- ZIJDERVELD, A.C.: *Sociologie van de zotheid. De humor als sociaal verschijnsel*. Meppel, Boom, 1971.

LEERPLICHTBEGELEIDING DOOR HET CLB

Het CLB heeft een expliciete opdracht binnen de leerplicht. Het CLB begeleidt leerplichtige leerlingen. De leerplichtbegeleiding (LPB) heeft tot doel de leerlingen aan te moedigen om steeds aanwezig te zijn op school. Aanwezigheid is immers een belangrijke voorwaarde om een succesvolle schoolloopbaan uit te bouwen. Toch zien we in dit beleid tegenstellingen tussen controle en begeleiding en voelen wij ons als CLB opgezaald met een ambivalente rol. Daarom zoeken we naar andere wegen in onze werking. We trachten een meerwaarde te bieden vanuit een emanciperende en pro-actieve visie.

Opdracht

1. De algemene CLB - opdracht

‘De centra hebben als opdracht bij te dragen tot het welbevinden van leerlingen nu en in de toekomst. Hierdoor wordt bij de leerlingen de basis gelegd van alle leren zodat zij door hun schoolloopbaan heen de competenties kunnen verwerven en versterken die de grondslag vormen voor een actuele en voortdurende ontwikkeling en maatschappelijke participatie.’¹

Dit is een brede opdracht gericht op welbevinden als basis van alle leren: dit is dus cognitief leren maar ook sociaal, emotioneel en maatschappelijk leren. Men richt zich bovendien niet alleen op het leren nu maar ook op het willen blijven leren in de toekomst, op het gemotiveerd zijn tot leren, het zich willen blijven ontwikkelen. Het is ook gericht op participatie, op deelname aan de gemeenschap.

2. Welke taken heeft het CLB binnen de leerplichtbegeleiding (LPB)²

De school registreert en codeert de afwezigheden van de leerlingen. De school meldt het CLB de aanwezigheidsproblemen en het CLB start in samenspraak met de school een begeleidingstraject.

- Het CLB start, samen met de school, na melding door en overleg met de school, verplicht een begeleidingstraject op voor:
 - elke leerling die door de frequentie en de aard van zijn afwezigheden zijn schoolloopbaan in het gedrang brengt, ongeacht de gehanteerde wettigheden (= bv. ook langdurige ziekte);
 - elke minderjarige leerling die meer dan tien halve lesdagen per schooljaar afwezig is, voor zover de school die afwezigheden als problematisch of ongewettigd registreert.
- De school organiseert regelmatig een overleg over de leerplicht waaraan het CLB participeert. Hier worden de geregistreerde gegevens over de aanwezigheid en afwezigheid van individuele leerlingen besproken en de nodige begeleidingsafspraken vastgelegd.
- Als de problematische of ongewettigde afwezigheden van de leerling van dergelijke omvang zijn dat hij dreigt niet te voldoen aan de wet van 29 juni 1983 betreffende de leerplicht³, en als die leerling of zijn ouders herhaaldelijk niet zijn ingegaan op het hulpaanbod dat door het centrum samen met

en op initiatief van de school werd gestart, meldt het centrum dat aan de bevoegde ambtenaar van het Agentschap voor Onderwijsdiensten.

- De begeleiding door het CLB heeft tot doel te voorkomen dat de afwezigheden resulteren in een schoolse achterstand voor de betrokken leerling en te voorkomen dat de minderjarige leerling niet meer voldoet aan de reglementering inzake regelmatig schoolbezoek.

Het CLB heeft binnen de LPB een begeleidingsopdracht naar leerlingen die spijbelen, naar leerlingen die tijdelijk geschorst zijn op school en leerlingen die een uitsluiting kregen. Ten slotte heeft het CLB binnen de LPB ook een opdracht in de kleuterparticipatie. *Binnen dit artikel hebben we het echter enkel over de CLB-begeleiding ten aanzien van leerlingen die spijbelen in het secundair onderwijs.*

3. Binnen de LPB begeleidt het CLB enerzijds de leerlingen en ondersteunt het CLB anderzijds de scholen⁴

Leerlinggebonden aanbod

Het leerlinggebonden aanbod omvat de volgende kernactiviteiten:

- Onthaal: het eerste contact met de cliënt, (= leerling, ouder, school of netwerkpartner) en het beluisteren van het aanmeldingssignaal;
- Vraagverheldering: samen met de cliënt de problemen inventariseren, systematisch in kaart brengen en ontrafelen; oplossingsalternatieven verkennen en die toetsen aan een mogelijk aanbod;
- Verstrekken van informatie en advies: een handelingsgericht advies aan ouders, leerlingen, leerkrachten;
- Diagnose: objectief en gedetailleerd beeld over de problematiek samenstellen indien nodig;
- Kortdurende begeleiding: samen met de cliënt zoeken naar antwoorden en oplossingen in een kortdurende begeleiding van 2 tot 8 sessies;
- Samenwerking met het netwerk in functie van de begeleiding en daar waar het een meerwaarde biedt.

Schoolondersteuning

Het CLB onderneemt de nodige acties om schoolinterne leerlingenbegeleiding te ondersteunen en te helpen optimaliseren.

Samenwerking tussen de actoren in de leerlingenbegeleiding moet leiden tot:

- versterking van de draagkracht bij de leerkrachten bij het opvangen van leerlingen en leerlingensignalen;
- uitbouw van een adequate vorm van leerlingenbegeleiding of van een zorgbeleid op school.

Accenten in de werking van het CLB Genk-Maasland

1. Registratie van de afwezigheden

Als CLB werken we samen met 10 secundaire scholen. De scholen registreren de afwezigheden nauwkeurig per halve schooldag. Bij een afwezigheid die niet gewettigd is krijgen de leerlingen een B-code. We geven een overzicht van het percentage leerlingen met een B-code tijdens het schooljaar 07-08.

Tabel 1. Percentage leerlingen met meer dan 10 B-codes aan de paasvakantie in het schooljaar 07-08

	1 ^{ste} graad	2 ^{de} graad	3 ^{de} graad
aso	0%	2%	0%
tso	8%	20%	22%
bso	9%	45%	37%

Het aantal afwezigheden per leerling is hierbij zeer verschillend. Bepaalde leerlingen hebben meer dan 50 B-codes.

Het CLB dient, als gevolg van de talrijke afwezigheden, een begeleiding op te starten bij meer dan 300 leerlingen. Als je opdracht erin bestaat om zoveel leerlingen in begeleiding te nemen dan sta je voor een berg werk. Men kan onmogelijk bij iedere leerling kwaliteitsvol de nodige stappen zetten zoals voorzien in het leerlinggebonden CLB-aanbod. De verleiding is dan groot om te evolueren naar "bandwerk": leerlingen er nog eens even op wijzen dat ze toch maar best naar school moeten komen omwille van hun toekomst of van de mogelijke sancties. Kortom een kort moraliserend gesprek voeren dat uiteindelijk weinig groeikansen biedt en veel weerstand bij leerlingen oproept.

We zijn binnen ons CLB gaan nadenken over de vraag 'Waarom spijbelen er zoveel leerlingen?'

Wat zijn hier de fundamentele oorzaken en hoe kunnen we samen met de scholen op weg naar fundamentele oplossingen? Aan de algemene maatschappelijke situatie kunnen wij weinig veranderen, maar op het schoolleven kunnen we wel een invloed uitoefenen.

2. Overleg CLB - scholen adhv de checklist LPB

We hebben een checklist ontwikkeld, een instrumentje om met de school te reflecteren over de eigen werking binnen de leerplicht. Einde schooljaar 07-08 bespraken CLB en scholen hun werking aan de hand van deze checklist.

Conclusies uit de resultaten op deze bevragingen

Wat loopt goed?

- *Leerlingen zijn geïnformeerd over de regels* via het schoolreglement, in de onthaalweek, de agenda, met een flyer, toelichting bij de inschrijvingen, in het schoolkrantje....

- *Scholen investeren zeer intens in registratie en opvolging.*

De scholen investeren intens in de leerplichtbegeleiding. Men doet zeer veel inspanningen om leerlingen op school te krijgen en om ze op tijd naar school te krijgen.

Om de aanwezigheid op te volgen nemen scholen verschillende initiatieven. De klassen worden dagelijks afgegaan en afwezigheden worden geregistreerd, zowel in de voormiddag als in de namiddag. Bij afwezigheid worden de ouders onmiddellijk opgebeld. Briefjes worden opgevraagd. Leerlingen dienen zich na hun ziekte steeds te melden op het secretariaat. Leerlingen die na het eerste trimester meer dan 10 B's hebben moeten hun rapport afhalen op het secretariaat. Om het te laat komen in te dijken werkt men met strafmaatregelen. In verschillende scholen resulteert 3 keer te laat in een strafstudie. Of bij te laat komen dient de leerling de dag nadien een half uur vroeger op school te zijn. Bepaalde scholen hebben hier rond zelfs een stappenplan: 3 x te laat → 8^{ste} u nablijven, 6 x te laat → strafstudie, 9 x te laat → schorsing.

- *Er wordt systematisch overlegd tussen school en CLB* LPB wordt als vast agendapunt besproken op de cel leerlingenbegeleiding.

Daarnaast is er nog een systematisch overleg tussen de CLB – ankerfiguur en de school – ankerfiguur rond het spijbelen, met aandacht voor de leerlingen maar ook voor het spijbelbeleid.

- *De spijbelaars worden individueel aangesproken en begeleid.*

Leerlingen die spijbelen worden effectief aangesproken en zoveel mogelijk begeleid. Zowel de scholen als het CLB engageren zich daar expliciet toe.

Wat ontbreekt?

- *Communicatie binnen het schoolteam: afspraken, terugkoppeling*

Communicatie in het schoolteam is nog een grote zorg; communicatie met aandacht voor duidelijke afspraken en voor een expliciete rolverdeling.

Een elektronisch programma zoals "school online" werkt ondersteunend in de communicatie. Alle betrokken partijen communiceren met elkaar zowel de registratiegegevens als de stappen in de opvolging en begeleiding. Het CLB brengt hier ook rechtstreeks bondig verslag uit over de begeleidingsstappen, rekening houdend met het beroepsgeheim.

- *Aandacht voor wenselijke preventie*

Het merendeel van de energie bij scholen en CLB gaat naar registratie, opvolging en begeleiding van de

CHECKLIST LEERPLICHTBEGELEIDING

Communicatie

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Worden de leerlingen / ouders aan het begin van het schooljaar geïnformeerd? | + | - |
| - over de regelgeving | | |
| - over de zorg van de school | + | - |
| <i>(Zorg van de school: er is opvolging van de afwezigheden omdat "aanwezig zijn" een voorwaarde is voor een succesvolle schoolloopbaan. "Afwezig zijn" is een alarmsignaal dat het niet zo goed gaat.)</i> | | |
| Zo ja, hoe? | | |
| - schoolreglement | + | - |
| - flyer | + | - |
| - bij de inschrijvingen | + | - |
| - via klastitularis | + | - |
| - tijdens een infomoment | + | - |
| - via schoolkrantje | + | - |
| - | + | - |

Registratie

- | | | |
|--|---|---|
| 2. Is er een verantwoordelijke aangeduid voor de registratie? | + | - |
| 3. Zegt de verantwoordelijke kennis te hebben van de betekenis en de inhoud van de codes? | + | - |
| 4. De school doet tijdig een expliciete melding aan het CLB bij meer dan 10 B-codes via de meldingsfiche of tijdens een overleg? | + | - |
| 5. De zorgwekkende afwezigheden worden tijdig met het CLB besproken (< 10 B-codes)? | + | - |

Overleg

- | | | |
|--|---|---|
| 6. Is er regelmatig overleg (min 2x/maand)? | + | - |
| 7. Is er een schriftelijke neerslag van dat overleg? | + | - |
| 8. Wie is verantwoordelijk voor deze schriftelijke neerslag? | | |
| 9. Verloopt het overleg gestructureerd / komen volgende items aan bod? | | |
| - opvolgen van de afspraken | + | - |
| - samen opvolgen en analyseren van de geregistreerde gegevens | + | - |
| - afspraken vastleggen en de taken verdelen i.v.m. de begeleiding | + | - |
| - aandacht voor de evolutie over de jaren heen | + | - |
| 10. Is er aandacht voor een preventieve werking zodat de leerlingen graag naar school komen? | | |
| - voor duidelijke regels op school | + | - |
| - voor vriendelijke omgang tussen de leerlingen onderling | + | - |
| - voor vriendelijke omgang van het schoolteam naar de leerlingen | + | - |
| - voor leerlingenparticipatie via bevragingen, leerlingenraad, klasgesprekken,... | + | - |
| 11. Evalueren we onze eigen werking (CLB + school) om ze te verbeteren? | + | - |

Begeleiding

- | | | |
|---|---|---|
| 12. Wordt er een begeleidingsdossier opgesteld door de schoolverantwoordelijke? | + | - |
| 13. Zet de school zelf de eerste stappen alvorens het CLB wordt ingeschakeld? | + | - |
| 14. Staat de begeleiding van de 'vaak afwezige leerlingen' binnen het schoolteam op punt? | | |
| - is er een gemeenschappelijk gedragen visie t.a.v. de 'vaak afwezige leerlingen': | + | - |
| (omcirkel of vul zelf in) | | |
| negerend, bestraffend, hulpbiedend, consequent zonder te veroordelen, | | |
| - is deze visie gecommuniceerd met heel het schoolteam | + | - |
| - is deze visie voldoende gedragen door het hele schoolteam | + | - |
| - handelt men consequent naar deze visie | + | - |
| 15. Is er voldoende overleg met de leerkrachten tijdens de begeleiding? | | |
| - via aanwezigheid op overleg | + | - |
| - via cel leerlingenbegeleiding | + | - |
| - via klassenraad | + | - |
| - via mededelingenmap / map leerkrachten | + | - |
| 16. Is het CLB de verwijzer bij de inschakeling van de externe hulpverlening? | + | - |
| 17. Is er voldoende feedback vanuit het CLB naar de leerkrachten / school toe? | + | - |
| 18. Neemt het CLB de begeleiding tijdig op? | + | - |

Evalueren

- | | | |
|---|--|--|
| 19. Welke punten vragen aandacht en bijsturing? | | |
| welke stappen/acties gaan we eerst ondernemen? | | |

spijbelaars. De werking is zeer sturend uitgebouwd en de begeleiding is curatief gericht.

De principes van 'wenselijke preventie' vormen helemaal niet het denkkader.

- Radicaliteit: zo dicht mogelijk bij de wortels van de problemen oplossingen zoeken.
- Offensiviteit: groei ruimte, keuzemogelijkheden uitbreiden i.p.v. inkrimpen.
- Integraliteit: persoonsgerichte acties en structuurgerichte acties.
- Participatie van de betrokkenen bij het proces: in alle stappen van het proces.
- Democratisch karakter: inspraak in de beslissingen.

De link tussen 'zich verbonden voelen met de school' en 'consequent naar school komen' wordt weinig benoemd. De focus ligt zeer sterk op het uiterlijk gegeven 'de aanwezigheid van de leerlingen'.

- *Een gedragen visie: heel het schoolteam op één door-dachte lijn met betrokkenheid van al de leerkrachten*

De leerkrachten in de secundaire scholen zijn nog lang niet allemaal bewust van hun begeleidingsrol. Vaak redeneert men nog vanuit een onderwijsopdracht: ik kom mijn les geven en de leerling heeft een leeropdracht. De leerling moet zorgen dat hij aanwezig is, opletten, de leerstof verwerken. Vele leerkrachten staan te weinig stil bij het effect van de interactieprocessen, bij de invloed van hun communicatie op de schoolbetrokkenheid van de leerlingen. Zij zien te weinig de band tussen studie – inzet en welbevinden en zijn te zeer gericht op enkel de cognitieve wetenschapsoverdracht. Het schoolteam heeft hierin nood aan een eenduidige visie over de verschillende facetten van het schoolleven en zo ook over het spijbelen.

Wat is de visie van het schoolteam ten aanzien van leerlingen die spijbelen? We zien dat de ene leerkracht zeer hulpvaardig is om de leerling weer op weg te helpen, terwijl een andere leerkracht de spijbelaar negeert bij zijn/haar terugkomst in de klas of hen ironisch benadert in de zin van "onze toerist is er ook nog eens". Hoe stelt het hele schoolteam zich op ten aanzien van spijbelen? Vanuit welke visie redeneert men? Is dit een brede visie met aandacht voor ook een preventieve werking gericht op welbevinden en verbondenheid? Scholen hebben nood aan een denkkader om hun visie uit te tekenen. Wenselijke preventie kan houvast geven, maar de realiteit staat ver verwijderd van deze principes. De meeste maatregelen zijn curatief, persoonsgericht, inperkend en zonder inspraak.

Vaak is ook de rolverdeling niet expliciet uitgetekend. Wie heeft welke rol te vervullen? Komt de leerkracht enkel lesgeven, of hebben zij ook een taak in de zorg voor de leerlingen? Wat is de rol van de school en welke rol heeft het CLB? Het CLB heeft in ieder geval geen controlerende of sanctionerende rol maar wel een begeleidende rol en dit vanuit het principe van een meerpartijdigheid leerling – school – ouder. Het CLB is een neutrale partner tussen leerling, school en gezin en het is geen verlengstuk van de school. Maar leerlingen krijgen van de scholen nogal eens de boodschap "nu moet je naar het CLB" alsof ook dit een straf is.

- *Omkadering*

De intense registratie en opvolging vergt veel energie van het personeel. Het is soms de Jojo (= een startbaner in de scholen) die twee keer per dag alle klassen afgaat om de afwezigheden te registreren. Ofwel is het de GOK-leerkracht die uren spendeert aan telefoons naar de ouders, aan gesprekken met de leerlingen, aan toezicht bij de strafstudie. Ofwel is het secretariaat zeer zwaar belast omdat dit takenpakket toegevoegd wordt bij de secretariaatsopdracht. In scholen met veel spijbelaars eist de registratie en de opvolging binnen dit leerplichtbeleid een voltijdse job.

3. Het forum LPB

Na overleg op het College van Directeurs in onze scholengroep startten we eind vorig jaar het 'forum LPB'. Op dit forum komen de schoolverantwoordelijken leerplichtbegeleiding en de betrokken CLB-medewerkers samen om hun ervaringen uit te wisselen en van gedachten te wisselen over knelpunten en mogelijke verbeteringen

Een aantal elementen komen in de huidige werking te weinig aan bod en willen we dan ook versterken. Maar dat vraagt het nodige debat over de visie van waaruit men werkt.

En vanuit deze werking stel ik een aantal vragen bij het leerplichtbeleid in Vlaanderen.

Vragen en bedenkingen

1. Leerlinggebonden begeleiding binnen de leerplicht is een ambivalente opdracht voor het CLB

- LPB met de huidige opdracht 'de leerling moet aanwezig zijn' is te zeer symptoombestrijdend, focust resultaat op korte termijn. Het CLB daarentegen focust op een veranderingsproces in het gedrag van de leerling op basis van persoonlijke groei. Dit is werken op lange termijn.

Het leerplichtbeleid is een curatief beleid. LPB verplicht leerlingen tot deelname. Spijbelaars zijn vaak geen vragende partij voor begeleiding. Zij hebben geen rechtstreekse hulpvraag. In de LPB dien je stil te staan bij de vraag achter het gedrag. 'Waarom spijbel ik?' Veel spijbelaars zijn zelf nog zoekend, weten niet wat ze binnen de huidige schoolcontext willen. Het CLB tracht bij deze leerlingen het mandaat te verwerven om samen te kunnen op weg gaan⁵. Dit is een traag proces. Begeleiding kan je niet opdringen! Slechts indien de leerling een mandaat geeft aan de begeleider kan men samen op weg gaan. Hoe ziet de leerling de situatie? Wat wil hij bereiken? Welke sterke kanten heeft hij? Welke hulpbronnen kan hij aanwenden om zijn eigen groeipad uit te tekenen? Wat is zijn levensdroom? En hoe kan hij bouwen aan de realisatie van deze droom? Welke linken zijn er naar de school? De concrete vraag is uiteindelijk 'hoe kan het mij lukken om dagelijks naar de school te gaan?'

- Het leerplichtbeleid is sterk controlerend en culpabiliserend uitgebouwd. Het CLB daarentegen werkt op vrijwillige basis met de cliënt. Begeleiden is vertrouwen en hoop geven aan de leerling en met de leer-

ling reflecteren over zijn krachten om zijn leven uit te bouwen. Het is zeker niet moraliserend, bedreigend of beschuldigend naar leerlingen.

- LPB is persoonsgericht uitgebouwd. Welke leerling is afwezig en hoe kunnen we zorgen dat deze leerling aanwezig is? Maar graag naar school komen vereist positieve schoolervaringen. Hoe lopen de interactieprocessen tussen de verschillende partners in de school? Het CLB werkt handelingsgericht binnen de context en heeft oog voor interactieprocessen. Vaak zijn spijbelaars teleurgesteld in het onderwijssysteem door gebrek aan studiesucces of door gebrek aan positieve feedback. Vaak kwamen zij in het watervalstelsel. Binnen het a.s.o. hebben wij weinig spijbelaars. Veel leerlingen die vaak spijbelen hebben geregeld conflicten wanneer ze op school zijn. De leerling zelf is veelal schoolmoe, voldoet niet aan de eisen, volgt de regels niet, ondermijnt daardoor de gezagsfunctie van de leerkracht. Er heerst vanuit het schoolteam dan ook een gespannen sfeer naar dergelijke leerling. Het gedrag van deze leerling wordt vanuit een negatieve bril beoordeeld. Om een dergelijke situatie om te keren zijn er meerdere partijen betrokken dan enkel de leerling. Je krijgt dit proces niet positief omgedraaid door leerlingen als schuldigen aan te duiden.

2. Schoolondersteuning door het CLB binnen de LPB is vaak stroomopwaarts roeien

- De rolverdeling tussen school en CLB is onduidelijk. Het CLB wordt door de leerlingen vaak ervaren als een verlengstuk van de school. Als je 10 B's hebt gaat het CLB je contacteren. Deze maatregel op zich ondermijnt al het vertrouwen bij de leerlingen. Het CLB heeft immers geen controlerende of sanctionerende rol, maar wel een begeleidende rol vanuit het principe van de meerpartijdigheid leerling – school – ouder. Het CLB dient in de begeleiding het mandaat te verwerven van iedere partij, ook van de leerling. Wanneer voel jij als leerling je goed op school? Wanneer lukt het je om te komen? Jouw droomschool, hoe ziet die er uit? Dit is een veel bredere invalshoek dan enkel de 'aanwezigheidsplicht van de leerling'. Hoe zit het bijvoorbeeld met de kansen op studiesucces, met de leerlingenparticipatie, met de inspraak van de leerlingen in het schoolleven?

- De boodschappen van het beleid over de leerplicht in de media staan haaks op principes van wenselijke preventie. Aandacht wordt niet gericht op het verhogen van het welbevinden of stimuleren van de verbondenheid op school maar wel op het afstraffen van het spijbelen. De beleidsboodschappen in de media zijn beschuldigend en bedreigend naar de spijbelaars. De schuld van de afwezigheid wordt gelegd bij de leerling en het gezin en dit zonder enige vorm van zelfkritiek op het eigen onderwijssysteem. Als we jongeren verplichten aanwezig te zijn op school, moeten we dan ook niet reflecteren over de vraag wat ons onderwijssysteem deze jongeren te bieden heeft? Wat is uiteindelijk de bedoeling: controle uitoefenen op de jeugd door aanwezigheidsplicht op school of het leerrecht

voor alle leerlingen – ook kansarme leerlingen – waar maken?

En dat brengt ons bij verschillende discriminatiemechanismen binnen ons onderwijssysteem.

* Onze secundaire scholen geven aan dat er structurele problemen zijn in het beroepsonderwijs. De leerlingenpopulatie in het beroepsonderwijs is zeer verscheiden van intelligent tot zeer beperkt en van geboeid tot erg gedemotiveerd. Om met deze leerlingenpopulatie positief op weg te gaan zijn alternatieve werkvormen en organisatievormen onontbeerlijk: klas – doorbrekend met niveaugroepen werken bijvoorbeeld, of in een modulair systeem werken, en werken met interactieve didactische werkvormen.

* "Naar de lagere school ging ik graag. Maar het secundair onderwijs is saai. Oersaai". Dit is de titel van een artikel in Klasse. Uit een bevraging blijkt dat van de 14- tot 18-jarigen nog slechts 33% graag naar school gaat. De prestatiecultuur, het gebrek aan inspraak en de wereldvreemde leerstof blijken hier de grote boosdoeners te zijn⁶.

De beschuldigende beleidsboodschappen hebben natuurlijk ook hun effect op de houding binnen de schoolteams. Meermaals komen we de reactie tegen dat de tussenkomst van de jeugdpolitie naar spijbelaars veel efficiënter is dan de tussenkomst van het CLB. En dit is ook zo als men enkel 'de aanwezigheid op school' als doelstelling op korte termijn vooropstelt. Voor het CLB vormen welbevinden en intrinsieke leermotivatie het streefdoel, en dit aansluitend bij onze decretales opdracht (zie punt 1). Spijelaars hebben vaak ook leer- of/en gedragsproblemen op school. 'Leeren en gedragsmoeilijkheden haken in de meeste gevallen in elkaar en vertalen zich in een verstoord – 'delink-went' of respectloos – omgaan met zichzelf en de omgeving. Niet zelden zijn verstoorde relaties de oorzaak van problematisch functioneren binnen de school'⁷.

3. Pro-actieve en emanciperende leerlingenbegeleiding biedt meer perspectief

Onze visie vanuit CLB Genk – Maasland vertrekt vanuit 2 kernprincipes:

- Pro-actief: ons streefdoel is bij leerlingen een actieve leer- en levenshouding te stimuleren. We ondersteunen de scholen om hun pedagogische werking en hun onderwijsproces zoveel mogelijk te laten aansluiten bij de ontwikkelingsbehoeften van de leerlingen. We trachten in gezamenlijk overleg beleidslijnen uit te tekenen en te implementeren op gebied van zorg, gelijke kansen, gezondheid, studietoelating en studiekeuze die het welzijn van alle leerlingen nastreven. We vertrekken hierbij vanuit de krachten van de schoolteams, en we bundelen deze krachten schooloverstijgend.
- Emancipatorisch: met respect voor de eigenheid en de competenties van de leerling en voor de deskundigheid van de partners in de begeleiding (ouders en school) biedt het CLB hulpverlening op maat van de leerling, het gezin en de school.

Als CLB kunnen wij een meerwaarde bieden in de leerplichtbegeleiding, maar vanuit ons referentiekader over begeleiding is aanwezigheid op school maar

één van de voorwaarden naast vele andere voorwaarden om onderwijskansen te bieden. Het systeem moet ook kansen op studiesucces bieden, toekomstperspectief bieden, welbevinden verhogen via inspraak,....

In het kader van *de leerlinggebonden LPB* profileert het CLB Genk – Maasland zich als volgt naar de scholen:

Het CLB hanteert in de begeleiding van de leerlingen met een spijbelproblematiek de methodiek van oplossingsgericht begeleiden en tracht hierbij steeds de verbondenheid van de leerling met de school te verhogen. Het CLB treedt nooit veroordelend of sanctionerend op naar leerlingen of ouders. Het CLB zoekt naar de protectieve, beschermende factoren en de groeikrachten bij de leerling, het gezin of de school en gaat van daaruit emanciperend op weg met de cliënt.

Het CLB neemt hierbij nauwkeurig en intensief de begeleiding ter harte van de 'zorgkinderen' en 'zorgjongeren' die ernstig bedreigd worden in hun ontwikkeling door de context of door persoonlijke kenmerken zoals een multi-probleemgezin of een leerling met een depressie of een gepeste leerling...

In het kader van *de schoolondersteuning* leggen we het accent enerzijds op het zorgbeleid, anderzijds op het verhogen van de doorstromingskansen door studiemotivatie.

Zorgbeleid

Op het schooloverstijgende forum LPB zoeken we wegen om het hele schoolteam positief te betrekken bij de zorg voor de leerlingen, ook de leerlingen die geregeld spijbelen. Leerkrachten staan dicht bij de leerlingen. Zij kunnen een zeer positieve invloed uitoefenen op de sfeer in de klas, op de betrokkenheid van de leerling en op het welbevinden op school. 'De beginsituatie van elke leerling moet verrekend worden. Wie mikt op het doel maar het uitgangspunt negeert, schiet het doel voorbij'⁸.

Leerkrachten hebben echter ook zelf nood aan veiligheid en willen daarom duidelijke afspraken binnen het schoolteam. Welke initiatieven nemen we naar een leerling die na een afwezigheid terug op school komt?

- Hoe geraakt de leerling aan de nota's die hij/zij mist? Waar en wanneer kan hij hiervoor terecht?
- Geven we de leerling de ruimte om eventuele moeilijkheden te verwoorden? Hebben we oog voor de problemen van de leerlingen? Een vertrouwenspersoon op de school is essentieel. Vaak wordt deze door de leerling zelf gekozen of is het duidelijk wie de vertrouwenspersonen op de school zijn waar leerlingen terecht kunnen.
- Hoe bouwen we een consequent systeem uit op gedragsniveau (regels op school) zonder de relatie met de leerlingen te verzuren? We moeten niet vergeten dat we de leerlingen best op een positieve manier blijven aanspreken ook al hebben we iets negatiefs te melden. Bv: "Je bent te laat. Daarvoor moet ik je de afgesproken sanctie opleggen. Maar ik ben blij dat je toch gekomen bent". Consequent optreden creëert ook veiligheid. Maar re-

gels en afspraken moeten goed overwogen worden binnen het schoolteam, met inspraak van de leerkrachten en de leerlingen, en vanuit de visie dat men duidelijkheid nastreeft om de verbondenheid binnen het schoolleven te versterken.

Ons schooloverstijgend forum LPB is een professioneel netwerk om samen te bouwen aan een ondersteuningsbeleid dat met een visie onderbouwd is. We leggen de eigen competenties samen en halen waar nodig externe deskundigheid in huis.

Studiemotivatie

Vanuit het CLB Genk – Maasland richten we onze pijlen sterk op het motiveren van de leerlingen tot studie – inzet. Ik som zeer bondig enkele principes op vanwaaruit wij werken.

- Het hoofddaccent ligt op het motiverend begeleiden van de leerlingen. Hoe zwak de resultaten ook zijn en hoe beperkt de leerinspanning ook is, we motiveren de leerlingen om het beter te doen.
- De aandacht gaat niet enkel naar de prestaties, er is veel ruimte voor leertaken. Leertaken dienen om kennis en vaardigheden te verwerven. Men kan er niet in mislukken, men kan alleen maar groeien.
- Het huistaak- en evaluatiebeleid bouwen we ook ontwikkelingsgericht uit in plaats van enkel prestatiegericht.
- Als groep in de klas goede leerresultaten nastreven is in de werking een streefdoel dat de leerkrachten op zeer creatieve wijze concretiseren.

In het volgende nummer van Welwijs gaan we hier uitgebreid op in.

Marijke LUYKX
Directeur CLB Genk – Maasland
Weg op As, 199A
3600 Genk

NOTEN

- ¹ Decreet betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding 01/12/98 (BS 10/04/99)
- ² Ontwerp van besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de operationele doelstellingen van de Centra voor Leerlingenbegeleiding, 2009
- ³ Wet betreffende de leerplicht 29/06/83 (BS 06/07/83)
- ⁴ Ontwerp van besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de operationele doelstellingen van de Centra voor Leerlingenbegeleiding, 2009
- ⁵ De Jong P. en Berg I. (2001). *De kracht van oplossingen: Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*, Lisse, Swets&Zeitlinger.
- ⁶ Klasse nr 132.
- ⁷ 'Oog voor meer gelijke onderwijskansen. Een handleiding voor beginnende begeleiders', Vlor, september 2008
- ⁸ Idem 5



Arbeid en tewerkstelling

ADHD op het werk - VDAB en centrum Zitstil organiseren sinds kort loopbaanbegeleiding voor werknemers met ADHD
<http://vdab.be/magezine/mei09/adhd.shtml>

Beroepscompetentieprofielen en ervaringsbewijzen - In 2008 heeft de SERV 19 beroepscompetentieprofielen gepubliceerd en adviezen uitgebracht over de tweede lijst van beroepen en titels van beroepsbekwaamheid (ervaringsbewijzen) 2007 en de eerste lijst van 2008. Ze zijn te vinden in het Jaarverslag van de SERV voor 2008 p 58 e.v. www.serv.be/uitgaven/1513.pdf

De nieuwe werklozen. Wie zijn de slachtoffers van de economische crisis? - Eind maart 2009 waren er 191.500 geregistreerde niet-werkende werkzoekenden in het Vlaams Gewest, dit is een stijging met +18% op jaarbasis. Sinds maart 2008 kwamen er in het Vlaams Gewest niet minder dan 30.000 werkzoekenden bij.
www.werk.be/kwartaalberichten/2009/20090422/kwartaalbericht_22_04_09.htm

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

Welk economisch migratiebeleid voor België - Denksproren over het migratiebeleid in andere gastlanden, de manier waarop landen van herkomst aankijken tegen migratie en de motieven en rechten van migranten in België. Het rapport kan geraadpleegd worden of besteld op
www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=247132&LangType=2067

Tweede EU-MIDIS rapport van de FRA - Het Bureau van de Europese Unie voor de Grondrechten (FRA), publiceerde zijn tweede EU-MIDIS rapport. Dit rapport handelt over de perceptie van discriminatie door personen die zichzelf moslim noemen en maakt deel uit van een grotere studie over de perceptie van discriminatie door migranten of etnische minderheden.
www.diversiteit.be/index.php?action=artikel_detail&artikel=243

Patati - Samen met een anderstalige naar de sportclub, op café, op de trein naar het werk...? Nederlandstaligen en anderstaligen kunnen elkaar nu vinden via een website om samen Nederlands of een andere taal te oefenen. Schrijf in en spreek af via www.patati.be
Dit is een initiatief van www.huisnederlandsbrussel.be/

Juridisch: jongerenrechten en plichten, jeugdhulp

Minderjarige mag zelf arts kiezen - Een minderjarige die 'in staat wordt geacht tot een redelijke beoordeling van zijn belangen' mag zelf zijn arts kiezen.
www.gezondheid.be/index.cfm?fuseaction=art&art_id=6353

Hoe werken AgODi en de parketten, via de parketcriminologen in het kader van het schoolverzuim? - Voor deze samenwerking werd een samenwerkingsprotocol afgesloten tussen het Beleidsdomein Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Gemeenschap en de afdelingen Jeugd en Gezin van de parketten.
www.jeugdrecht.be/?action=artikel_detail&artikel=292&select_page=313

Minderjarige vreemdelingen - In opdracht van minister Anciaux heeft de Kinderrechtswinkel een pakket ontwikkeld dat 8 fiches omvat die minderjarigen op een begrijpelijke en toegankelijke manier een overzicht geven van hun rechten. Deze fiches zijn in 6 ta-

len beschikbaar en te downloaden. www.kinderrechtswinkel.be/index.php?ID=35901

Jongerenwerking en Jeugdhulp

Handboek Integrale Jeugdhulp - Het is vijf jaar geleden dat het Decreet Integrale Jeugdhulp en het Decreet Rechtspositie door het Vlaams Parlement werden goedgekeurd. Er is intussen al heel wat veranderd en dus tijd om dit alles te boek te stellen. Al die facetten van de nieuwe jeugdhulpverlening krijg je zo in beeld.
www.politeia.be/PDF/OSW/Handboek%20integrale%20jeugdhulp.pdf

Interculturaliseren, hoe pak je dit aan als school, als vereniging, ...? - Interculturalisering is een veranderingsproces dat ingrijpt op zaken die mensen aan het hart liggen: normen en waarden, omgangsvormen, gewoontes en culturele gevoeligheden.
www.interculturaliseren.be/index.php?id=29

Welcome to the Youth Partnership web portal - The Youth Partnership between the Council of Europe and the European Commission is happy to welcome you to its portal.
<http://youth-partnership.coe.int/youth-partnership/>

Onderwijs, vorming en opleiding

Jongeren vinden goed Nederlands spreken en schrijven belangrijk, maar.... Dat blijkt uit onderzoek van de Nederlandse Nationale Jeugdraad, in samenwerking met de Nederlandse Taalunie en het Vlaamse jongerenblad Maks! Je vindt het onderzoeksverslag op www.jeugdraad.nl/bestanden/file/NJRLangpanelverslagweb.pdf.

Schooltaal: een struikelblok? Tijd voor een taalbeleid! - Je geeft les in de eerste graad secundair onderwijs en je neemt in september de TAS of de TIST af. Allemaal goed en wel, maar wat doe je nu eigenlijk met de resultaten?
www.steunpuntgok.be/downloads/artikel_na_de_toets_Nederlands.pdf

Omgaan met diversiteit in het onderwijs - Op 13 mei hield de Leerstoel J. Verhaegen een studiedag. Het verslag hierover vind je op www.uhasselt.be/leerstoelVerhaegen/

Onderzoek

De sociale lift blijft steken - Analyse over de redenen waarom leerlingen van allochtone afkomst minder goed presteren op school (2009) Dit rapport geeft een goed overzicht voor al diegenen die daadwerkelijk willen werken aan hogere slaagkansen van allochtone jongeren in het onderwijs.
www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=247140&LangType=2067

Het Limburgs rapport "Tussen de mazen van het netwerk Intersectoraal Handelingsplan: (on)mogelijkheden" - Dit rapport illustreert de samenwerking in de integrale jeugdhulp en meer bepaald de samenwerking tussen het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (VAPH) en het Agentschap Jongerenwelzijn (AJW) in het kader van de intensievere begeleidingsvormen voor de groep van jongeren met gedragsproblemen en/of een Problematische Opvoedingssituatie (POS). http://wvg.vlaanderen.be/jeugdhulp/11_limburg/publicaties/rapport_ISHP.pdf

'Scholing van Roma-kinderen in België. Ouders aan het woord' - Deze publicatie bevat de resultaten van een onderzoek dat in opdracht van de Koning Boudewijnstichting werd uitgevoerd met de

bedoeling de visie van Roma-ouders over de scholing van hun kinderen in België beter te leren kennen.
www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=245782&LangType=2067

Organisaties

Accent op Talent - Wat heeft Accent op Talent al bereikt in Vlaanderen en hoe die onderwijsvernieuwing blijven voortzetten? Dit is de vraag die de Koning Boudewijnstichting zich stelt vooraleer beleidsvoorstellen te formuleren voor de periode 2009-2014. De brochure is te downloaden.

www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=246572&LangType=2067

Oproep 'Prins Filippfonds' van de Koning Boudewijnstichting - Samenwerkingsprojecten tussen scholen uit verschillende Gemeenschappen'. Dit project wil scholen uit het lager en secundair onderwijs aanmoedigen om uitwisselingen te organiseren met scholen uit de andere Gemeenschappen van België. De bedoeling is het verdiepen van de talenkennis en het verruimen van de cultuur door de ontdekking van elkaars achtergrond, met respect voor elkaars eigenheid. www.kbs-frb.be/call.aspx?id=247392&LangType=2067

Beleidsaanbevelingen Brede School in Vlaanderen - Steunpunt GOK formuleerde aanbevelingen voor drie beleidsniveaus betrokken bij Brede School: de Vlaamse Overheid, de steden en gemeenten en uiteraard de Brede Scholen zelf.

www.ond.vlaanderen.be/bredeschool/beleidsaanbevelingen/

Overheid EU

An EU Strategy for Youth - Investing and Empowering. A renewed open method of coordination to address youth challenges and opportunities.

http://youth-partnership.coe.int/export/sites/default/youth-partnership/news/attachments/communication_final.pdf

Europa is er voor U: wonen, werken en studeren in een ander land van de EU - Deze brochure bevat informatie over deze rechten en mogelijkheden en verwijst naar uitgebreidere informatiebronnen en wil u er tevens toe aanzetten serieus na te denken over de voordelen en de persoonlijke voldoening die in het verschiet liggen wanneer u in een ander EU-land gaat wonen, werken of studeren.

http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/38/index_nl.htm

Overheid Federaal

Sociale zekerheid - Op deze site vinden jongeren antwoorden op vragen die zij zichzelf nu misschien stellen of die zij zich zeker in de toekomst zullen stellen over de sociale zekerheid.

www.mijnsocialezekerheid.be/NL2/default.aspx

Overheid Vlaamse Gemeenschap

- Onderwijs en vorming

Kwaliteit en kans voor elke leerling, een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs - onder deze titel legde de Commissie Monard haar aanbevelingen voor het beleid vast. Je vindt dit document op <http://ond.vlaanderen.be/nieuws/2009/bijlagen/0424-visienota-SO.pdf>

Hervormingen secundair onderwijs: waarover gaat het? - In een brief aan de directeurs en de onderwijspersoneelsleden wil de minister één en ander verduidelijken en zo enkele misverstanden de wereld uit helpen.

www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/BL901/hervormingso.doc

Verplicht naar de kleuterklas - Vanaf 1 september 2010 mogen kinderen pas starten in het eerste leerjaar, als ze een jaar naar de kleuterklas geweest zijn. De kinderen moeten minstens 220 halve dagen aanwezig geweest zijn in de kleuterklas.

www.ond.vlaanderen.be/basisonderwijs/kleuterparticipatie/

Het jaarlijkse inspectieverslag valt deze keer uiteen in drie gevarieerde onderdelen. In een eerste deel blikt de inspectie terug op acht jaar integrale doorlichting. Deel twee is het resultaat van de controle van een aantal GOK-scholen in het laatste jaar van de tweede GOK-cyclus. In deel drie gaat de inspectie de organisatie en de werking na van de centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs, de leertijd bij Syntra en de centra voor deeltijdse vorming.

Dat onderzoek gold als nulmeting bij de start van het nieuwe decreet Leren en Werken op 1 september 2008.

www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/BL901/onderwijsspiegel2008.htm

Uitgebrachte onderwijsadviezen vanuit de SERV - In 2008 brachten de sociale partners voor belangrijke onderwijsdossiers hun advies uit: leren & werken, leerzorg, hoger beroepssecundair onderwijs en de Vlaamse kwalificatiestructuur. Ze zijn te vinden in het Jaarverslag van de SERV voor 2008 p 46 e.v. www.serv.be/uitgaven/1513.pdf

- Welzijn

'Lokaal sociaal beleid: de intenties onder de loep. Beleidsplananalyse 2008-2014' - Deze analyse betreft de *intenties* van lokale besturen en andere betrokken actoren. Liefst 298 plannen (97%) konden bij deze analyse betrokken worden. Naast een beschrijvende rol heeft de analyse ook een inspirerende rol. <http://www.vwc.vlaanderen.be/lokaalsociaalbeleid/index.htm>

Strategische Adviesraad voor het Vlaamse Welzijns-, Gezondheids- en Gezinsbeleid - In afwachting van de installatie van de Strategische Adviesraad voor het Vlaamse Welzijns-, Gezondheids- en Gezinsbeleid werd het secretariaat van deze adviesraad in de loop van 2008 ingebed bij de SERV. Het is te vinden in het Jaarverslag van de SERV voor 2008 p 52 www.serv.be/uitgaven/1513.pdf

De commissie Diversiteit van de SERV, - Deze commissie, bestaand uit de SERV-partners en vertegenwoordigers van de kansengroep allochtonen en de kansengroep personen met arbeidshandicap, heeft als opdracht om het beleid te adviseren over de eventuele arbeidsdeelname van kansengroepen en diversiteit. De door haar uitgebrachte adviezen zijn te vinden op p 83 e.v. www.serv.be/uitgaven/1513.pdf

Regelgeving

Studie- en beroepskeuze

- Ministerieel besluit van
 - 27/04/2009 - houdende de erkenning als beoordelingsinstantie in het kader van de herkenning- en beoordelingsprocedure tot het verkrijgen van een titel van beroepsbekwaamheid (B.S.: 12/05/2009)
 - 04/05/2009 - tot bepaling van de standaard voor de titel van groepsfitnessbegeleider (B.S.: 27/05/2009)
 - 04/05/2009 - tot bepaling van de standaard voor de titel van helpdesk operator (B.S.: 27/05/2009)
 - 04/05/2009 - tot bepaling van de standaard voor de titel van hoeknaadlasser (B.S.: 27/05/2009)
 - 04/05/2009 - tot bepaling van de standaard voor de titel van rigger-monteerder (B.S.: 27/05/2009)
 - 04/05/2009 - tot bepaling van de standaard voor de titel van sorteerder (B.S.: 27/05/2009)

Onderwijs en Vorming

- Decreet van:
 - 06/03/2009 - houdende wijziging van het decreet van 28 juni 2002 betreffende gelijke onderwijskansen-I (B.S.: 02/04/2009)
 - 20/03/2009 - betreffende de toelatingsvoorwaarden voor het gewoon lager onderwijs en de engagementsverklaring tussen de school en de ouders in het basis- en secundair onderwijs (B.S.: 09/04/2009)
- Besluit van de Vlaamse Regering van:
 - 06/03/2009 - betreffende vorming voor directeurs van de onderwijsinstellingen en centra voor leerlingenbegeleiding (B.S.: 09/04/2009)
 - 06/03/2009 - betreffende de opheffing van de erkenning van structuuronderdelen van een centrum voor volwassenenonderwijs (B.S.: 09/04/2009)
 - 06/03/2009 - tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 27 oktober 1993 tot veralgemening van het stelsel van gesubsidieerde contractuelen (B.S.: 23/04/2009)
 - 13/03/2009 - 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 (B.S.: 05/05/2009)
- Ministerieel besluit van:
 - 02/03/2009 - tot wijziging van het ministerieel besluit van 17 januari 2006 houdende benoeming van de raden van de Vlaamse Onderwijsraad (B.S.: 16/03/2009)

- 16/03/2009 - tot wijziging van het ministerieel besluit van 9 januari 2006 houdende samenstelling van de commissies zittend in de commissies van advies voor het buitengewoon onderwijs (B.S.: 03/04/2009)
- 16/03/2009 - tot wijziging van het ministerieel besluit van 6 maart 2006 houdende samenstelling van de subcommissies zittend in de commissies van advies voor het buitengewoon onderwijs (B.S.: 03/04/2009)
- 06/04/2009 - houdende benoeming van de gecommiteerde van de onderscheiden examencommissies voor het verwerven van een verklaring van vrijstelling (B.S.: 15/04/2009)

Welzijn

- Decreet van:
 - 20/03/2009 - houdende diverse bepalingen betreffende het beleidsdomein Welzijn, Volksgezondheid en Gezin (B.S.: 06/04/2009)
- Besluit van de Vlaamse Regering van:
 - 27 maart 2009 tot wijziging van het besluit van 11 juni 2004 van de Vlaamse Regering tot afbakening van het toepassingsgebied van de integrale jeugdhulp en van de regio's Integrale Jeugdhulp en tot regeling van de beleidsafstemming Integrale Jeugdhulp (B.S. 14/5/2009)
 - 27/03/2009 - tot uitvoering van het decreet van 13 juli 2007 houdende de organisatie van opvoedingsondersteuning (B.S.: 30/04/2009)
 - 27/03/2009 - houdende de wijze van subsidiëring door het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap van de opvang van personen met een handicap in een noodsituatie (B.S.: 30/04/2009)
 - 27/03/2009 - tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 11 juni 2004 tot afbakening van het toepassingsgebied van de integrale jeugdhulp en van de regio's Integrale Jeugdhulp en tot regeling van de beleidsafstemming Integrale Jeugdhulp (B.S.: 14/05/2009)
 - 03/04/2009 - houdende de uitvoering en inwerkingtreding van het decreet van 19 december 2008 betreffende de organisatie van de openbare centra voor maatschappelijk welzijn en houdende diverse bepalingen betreffende het personeel, de financiën en de organisatie van de openbare centra voor maatschappelijk welzijn (B.S.: 29/04/2009)

- 03/04/2009 - 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 (B.S.: 05/05/2009)
- 15/05/2009 - betreffende de aantekeningen in het register voor de bekendmaking van de reglementen van het openbaar centrum voor maatschappelijk welzijn (B.S.: 29/05/2009)
- Ministerieel besluit van:
 - 03/04/2009 - houdende benoeming van de leden van de adviserende beroepscommissie inzake gezins- en welzijnsaangelegenheden (B.S.: 13/05/2009)
 - 08/04/2009 - tot wijziging van het ministerieel besluit van 9 juli 2001 houdende de voorwaarden voor het organiseren van en de bepalingen over de toestemming voor en de subsidiëring van buitenschoolse opvang in aparte lokalen in kinderdagverblijven (B.S.: 27/04/2009)
 - 21/04/2009 - Ministerieel besluit houdende de voorwaarden tot toekenning van een extra financiële ondersteuning voor de inclusieve opvang van kinderen met een specifieke zorgbehoefte aan organiserende besturen en voorzieningen (B.S.: 13/05/2009)
 - 24/04/2009 - houdende vaststelling van de wijze waarop zelfstandige onthaalouders en verantwoordelijken van zelfstandige opvangvoorzieningen de kennis van het Nederlands kunnen bewijzen (B.S.: 26/05/2009)

Welzijn en Sociaal-cultureel werk

Welkom op de databank van Armoede In-zicht. - Ben je actief in een organisatie, een school, een instelling,...? Wil je vorming opzetten rond armoede? In onze databank vind je meer dan 100 vormingsmaterialen. www.armoede-in-zicht.be/

2010: Europees Jaar van de bestrijding van armoede en sociale uitsluiting - Het Europees Parlement en de Raad van de Europese Unie hebben 2010 uitgeroepen tot 'Europees Jaar van de bestrijding van armoede en sociale uitsluiting' om de armoede definitief uit te roeien.

www.armoedebestrijding.be/2010_Europees_Jaar_new.htm

Welwijs organiseert een studievoormiddag Omgaan met maatschappelijk kwetsbare leerlingen

Wie werkt in het onderwijs, werkt – zij het in verschillende mate – ook met maatschappelijk kwetsbare leerlingen. Dat is niet evident en loopt niet altijd van een leien dakje. Hoe zorg je voor een constructieve en produktieve samenwerking met leerlingen uit een maatschappelijk kwetsbare context?

Op deze studievoormiddag komt het thema maatschappelijke kwetsbaarheid uitgebreid aan bod. Sprekers uit de onderwijspraktijk én uit de onderzoekswereld reiken zowel theoretische inzichten aan als concrete praktijkvoorbeelden en tips voor leerkrachten, CLB-medewerkers, leerlingbegeleiders, schooldirecties, hulpverleners en andere relevante actoren binnen of net buiten de onderwijssector.

Datum: Dinsdag 6 oktober 2009 (van 9 tot 12.30)

Locatie: De Factorij - Zaal Mimosa, Huart Hamoir-laan 136, 1030 Schaarbeek

Deelnameprijs: € 15 (inclusief speciaal thema-nummer)

Iedere deelnemer aan de studievoormiddag krijgt **gratis** het **speciale thema-nummer** 'Omgaan met maatschappelijke kwetsbaarheid' van het tijdschrift Welwijs.

Inschrijving: inschrijven kan online of per post: zie www.welwijs.be

Meer informatie: zie www.welwijs.be



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Dag van de adoptie

Op zaterdag 3 oktober 2009 wordt, in het Provinciaal Vormingscentrum te Malle, de zevende dag van de adoptie georganiseerd door de Vereniging voor Kind en Adoptiegezin vzw. Deze familiedag zorgt enerzijds voor momenten van ontmoeting en heeft anderzijds een sterk informatief en vormend karakter. Tijdens deze dag komen prominente adoptiedeskundigen aan het woord, waarbij verscheidene thema's tijdens voordrachten en workshops worden gebracht. De kinderen worden opgevangen door een professioneel team van animatoren en artiesten.

Volgende thema's worden toegelicht: 'De beleving van een adoptiekind en bij aankomst' (C. Crommar, psychotherapeute); 'Hoe kan ik mijn geadopteerde kind beter leren begrijpen?' (T. Bakker van Zeil, psychotherapeute en orthopedagoge); 'Hoe kwetsbaar is een adoptiekind?' (N. Vliegen, doctor in de kinder- en de adolescentenpsychologie aan de KULeuven).

De Armoedebaarometer geeft zwaar weer aan

Decenniumdoelen 2017, een samenwerkingsverband van 9 organisaties en sociale bewegingen, wil de leefsituatie van mensen in armoede structureel verbeteren op vlak van gezondheid, inkomen, arbeid, wonen, onderwijs en samenleven. Ze ontwikkelde daarom de Armoedebaarometer om de evolutie op deze 6 domeinen te meten. Het is de ambitie dat tegen 2017 alle barometers op 100 percent staan. Vorig jaar stelde Decenniumdoelen 2017 de nulmeting voor. Dit jaar presenteerde het samenwerkingsverband de eerste meting. Eén rode draad doorheen alle barometers: er is weinig tot geen vooruitgang geboekt. Ondanks de toenemende middelen voor een sociaal beleid, slaagt Vlaanderen er schijnbaar niet in om de problemen terug te dringen.

Het onderzoeksrapport en het bijhorende memorandum zijn via www.decenniumdoelen.be te downloaden of op te vragen via anny.vermeersch@decenniumdoelen.be.

Themanummer Impuls: geweld op school

In de media wordt regelmatig aandacht geschonken aan geweld op school. Dit is uiteraard ook de redactie van Impuls, Tijdschrift voor Onderwijsbegeleiding niet ontgaan.

Met het themanummer 'Geweld op school' schenken zij aandacht aan de problematiek. Het themanummer is geladen met een verlangen naar vrede. Ook in onze scholen wordt gestreefd naar een samenleving in harmonie, waarin ieder tot zijn recht kan komen.

Het nummer bevat bijdragen van Gie Deboutte, Tomas Baum, Gie De Weerd, Roger Boonen, Jean-Louis Leroy en Jenny Van Hoey. Ze maken deel uit van het vredesnetwerk dat zich in Vlaanderen begint te vormen. Tegen geweld, voor samenwerking en verbondenheid.

U bestelt het themanummer 'Geweld op school' (10 euro) via Uitgeverij Acco. Dat doet u online of op het nummer 016 62 80 31. Meer informatie over het tijdschrift Impuls en het themanummer kan u vinden op de site www.acco-site.be/acco_publishing/magazine.

Postgraduaat Management in de Gezondheids- en Welzijnzorg

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

Deze praktijkgerichte tweejarige opleiding wil de deelnemers inzicht en vaardigheden bieden in het management van een zorginstelling. Ook juridische, ethische en ethische aspecten komen aan bod. De opleiding richt zich tot personen werkzaam in de zorgsector die zich willen bekwalen in beleids- en managementvraagstukken en tot jong afgestudeerden met interesse voor de zorgsector. De opleiding is opgebouwd uit vijf modules gespreid over twee academiejaren. Modulair inschrijven is mogelijk. Deelnemers krijgen 1 avond (dinsdag of donderdag) per week les van 18u tot 21u30. Dit academiejaar gaat van start op 24 september 2009.

Voor meer info: EHSAL Management School - Brussel via Nathalie Pots, tel.: 02/210 12 43 of via mail op nathalie.pots@hubrussel.be.

Permanente vorming en postgraduat - KHLim-Quadri

Volgend academiejaar organiseert KHLim-Quadri, departement Sociaal-agogisch werk, een groot aantal lezingen en studiedagen. Enkele voorbeelden zijn: 12 september 2009: "Adventure Therapy, toepassingen van het ervaringsleren" door Luk Peeters; 22 oktober 2009: Namiddaglezing "Stressmanagement: een kwestie van denktechnieken" door Luc Swinnen; 13 november 2009: Studiedag "Emancipatorisch werken" door Karel De Corte; 7 januari 2010: Namiddaglezing "Zijn er nog kinderen zonder problemen?" Over opvoeden, opvoedingsproblemen en opvoedingsondersteuning in gezinnen door prof. em. dr. W. Hellinckx.

Verder worden volgende postgraduat aangeboden: Adventure Education. Ervaringsleren in buitenactiviteiten; Ambulant werken in en met opvoedingssituaties; Autisme en (rand-)normale begaafdheid; C.R.E.A.tainment. Ontmoet, beweeg, creëer, speel, lach, geef kleur,...; Orthopedagogisch Management met nadruk op jezelf als leidinggevende van een team.

Voor info: Elke Gybels. KHLim - Departement Sociaal-Agogisch Werk, Oude Luikerbaan 79 - 3500 Hasselt - T 011.288 270. Inschrijven gebeurt bij voorkeur via mail: quadri.saw@khlim.be, www.khlimquadri.be

Boeken

Het zelfbeeld. De mens in dialoog met zichzelf en de wereld
CUYVERS, G.
Antwerpen/Apeldoorn, Garant, 2009, 167 blz., 19,10 euro.

Wie zich goed voelt, presteert beter. Onderzoek toont aan dat mensen die positief over zichzelf denken, gezonder, productiever en gelukkiger zijn. Een positief zelfbeeld is echter niet vanzelfsprekend. Dit boek biedt een inzicht in dit fenomeen als een dialoog die de mens op elk moment aangaat met zichzelf, met anderen en met de omgeving. Het reikt daarbij tegelijk methoden voor bijsturing aan. Het boek richt zich tot wie zich bezighoudt met opvoeding, onderwijs, psychologische ondersteuning, en tot iedereen die geboeid is door het fenomeen 'mens'.

MAJONG

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

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

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

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

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

PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INHOUD

Dossier: geweld op school En toch is het een goeie jongen, mijnheer <i>J. Hamers</i>	p. 3
Vijf vragen aan Frank Vandenbroucke en Veerle Heeren <i>E. Verduyckt</i>	p. 7
Experimenteren met het inschrijvingsrecht in het onderwijs <i>G. Thys</i>	p. 10
Baaimondo. Projectmatig werken in de Baai: kunst, cultuur en creativiteit troef <i>W. Pauwels</i>	p. 15
Katern Wie participeert niet? Ongelijke deelname aan het maatschappelijke leven in verschillende domeinen <i>G. Pauwels & J. Pickery</i>	p. 19
Het beroepsgeheim en hulpverlening. In ieders belang! <i>K. Stas</i>	p. 22
Ambtsgeheim en beroepsgeheim in onderwijs <i>E. Neven</i>	p. 26
Humor: predictor en vibrator voor (moeilijke) scholen <i>P. Mahieu</i>	p. 29
Leerplichtbegeleiding door het CLB <i>M. Luyckx</i>	p. 33
Webwijs Thema's <i>J. Tallon</i>	p. 39
Agenda en documentatie <i>E. Verduyckt</i>	p. 42

Studievoormiddag Welwijs – dinsdag 6 oktober 2009

OMGAAN MET MAATSCHAPPELIJK KWETSBARE LEERLINGEN

Voor meer informatie: zie blz. 41 en www.welwijs.be