

3000 LEUVEN 1

Verschijnt 4x per jaar,  
jaargang 20, nummer 3, september 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) - Hilde Lauwers -  
Jan Tallon - Gil Thys - Laurent Thys - Bea Vandewiele - Evi Verduyck - Griet Verschelden -  
Nicole Vettenburg - Veerle Vyverman.

**Coördinatie en eindredactie:**

Nicole Vettenburg

**Redactie-adres:**

Redactie WELWIJS  
Hooverplein 10  
3000 LEUVEN

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

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

**Druk:**

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

**Abonnementen (vanaf 2010):**

€ 25 voor organisaties en instellingen; € 20 voor particulieren;

€ 17 voor groepsabonnement (vanaf 5 abonnementen) en

€ 30 voor buitenlandse abonnementen.

Bedrag over te schrijven op rek. nr. 001-2064133-49 van de v.z.w. MAJONG,  
Hooverplein, 10 - 3000 Leuven, met vermelding "ABO-WW".

**Logistieke ondersteuning:**

Departement voor Lerarenopleiding, UGent

**Nazicht drukproeven:**

Lieve Goris

**Verantwoordelijke uitgever:**

Nicole Vettenburg, Trolieberg 70, 3010 Kessel-Lo.

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

**Studievoormiddag Welwijs – dinsdag 6 oktober 2009**

## **OMGAAN MET MAATSCHAPPELIJK KWETSBARE LEERLINGEN**

**Voor meer informatie: zie blz. 58 en [www.welwijs.be](http://www.welwijs.be)**



# MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL<sup>1</sup>

Met de meeste jongeren in Vlaanderen gaat het goed. Ze zijn tevreden over zichzelf. Ze hebben redelijke toekomstperspectieven. Ze wonen bij hun biologische ouders. In hun vrije tijd doen ze wat ze graag doen en op school presteren ze goed (Huysmans, 2007; Op de Beeck, 2009). Maar met een beperkte groep leerlingen gaat het minder goed: zij zijn kwetsbaarder. Die kwetsbaarheid heeft te maken met persoonlijke factoren, met de context waarin ze leven of met die twee factoren tegelijk. Hun grotere kwetsbaarheid manifesteert zich vaak in moeilijk gedrag en in een zwakke positie tegenover instellingen zoals de school, de justitie of de VDAB.

*Welwijs startte twintig jaar geleden vanuit een nood aan ondersteuning in het onderwijs. Uit onderzoek van de Onderzoeksgroep Jeugddelinologie bleek dat de school een grote impact heeft op het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces van leerlingen (Vettenburg, 1988) en dat de welzijnssector vragende partij was om samen te werken met de school (De Cauter, 1990). Toch kwam deze samenwerking moeilijk tot stand (Vettenburg & Biermans, 1994). Daarom ontstond de vzw Majong (Maatschappij- en jongerenproblemen) met als doel: de positie van maatschappelijk kwetsbare jongeren verbeteren. Dat proberen we vooral door de samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk te bevorderen. Concreet doen we dat met drie soorten activiteiten: vorming, onderzoek en de publicatie van Welwijs.*

*Welwijs startte vanuit het referentiekader van 'maatschappelijke kwetsbaarheid', later aangevuld met het daarop aansluitende kader van 'algemene preventie'.<sup>3</sup>*

## Kwetsbaarheid op school

Naast sociaal bepaalde startverschillen zijn er op school ook andere mechanismen die kinderen uit sociaal zwakke milieus steeds verder marginaliseren. Zij profiteren minder van het geboden onderwijs. En ze zijn duidelijk in het nadeel bij elke beslissing over hun verdere schoolloopbaan: zittenblijven, overgaan naar buitengewoon onderwijs of naar een andere richting in het secundair onderwijs.

Het onderwijs in Vlaanderen heeft zijn sterke punten, maar het produceert ook sociale ongelijkheid. Uit de cijfers blijkt dat de verhoogde kwetsbaarheid vaak de hele schoolloopbaan blijft aanslepen.

Kinderen van wie de moeder alleen maar een getuigschrift heeft van lager onderwijs, lopen vijf keer méér kans op vertraging in het eerste leerjaar dan kinderen van een hooggeschoolde moeder. Tegen het zesde leerjaar loopt die verhouding op van 5 tot 7,2 keer meer. Kinderen van laaggeschoolde moeders maken acht tot tien keer meer kans om in het buitengewoon onderwijs terecht te komen dan kinderen van hooggeschoolde moeders. Op de secundaire school belandt een op drie van de kinderen met een laaggeschoolde moeder in de B-klas, tegenover minder dan 5 procent van de kinderen van hooggeschoolden. Tegen het vierde jaar secundair zit meer dan de helft van de kinderen van laaggeschoolden in het bso, tegenover amper 5,6 procent van de kinderen van hooggeschoolden. En de trend zet zich door in de ongekwalificeer-

de uitstroom. Het percentage jongeren dat de school verlaat zonder diploma of getuigschrift van het zesde jaar ligt in Vlaanderen rond 15 procent. Heeft de moeder alleen maar een getuigschrift van lager onderwijs? Dan loopt dat cijfer op tot 29 procent, bijna een op drie. Heeft de moeder hogere studies afgemaakt? Dan zakt het cijfer tot 2,7 procent, of tien keer minder. Ten slotte halen bijna acht op tien kinderen van hooggeschoolden zelf ook een hoger diploma, tegenover nauwelijks één op vier kinderen van laaggeschoolden (Nicaise, 2008).

In plaats van het opleidingsniveau van de moeder kun je ook de sociaaleconomische status van het gezin als indicator nemen: dat levert eenzelfde beeld op.

Het verschil in schoolloopbaan maakt kinderen uit sociaal zwakke milieus kwetsbaarder tegenover andere maatschappelijke instellingen zoals justitie, arbeidsmarkt, huisvesting of gezondheidszorg. Wil het onderwijs gelijke kansen creëren voor alle jongeren, dan moet het extra zorg besteden aan de groep die continu uit de boot dreigt te vallen. Om die zorg uit te bouwen, heb je inzicht nodig in het proces dat aan de basis ligt van de kwetsbare positie van de jongere. Hieronder beschrijven we dat maatschappelijk kwetsbaarheidsproces en de consequenties ervan voor de onderwijspraktijk.

## Het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid

De integratieve theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid is ontwikkeld als theoretisch kader om aanhoudend delinquent gedrag van jongeren te verklaren. Maar de uitgangspunten en de algemene mechanismen zijn veel ruimer toepasbaar. Ze beschrijven hoe sociaal zwakke personen of groepen in hun contacten met maatschappelijke instellingen – zoals school, arbeidsmarkt of justitie – telkens weer vooral opbotten tegen de controlerende en sanctionerende aspecten ervan en minder profiteren van het positieve aanbod.<sup>2</sup> Op school krijgt een maatschappelijk kwetsbare leerling dus telkens weer vooral negatieve opmerkingen of straf. Hij krijgt negatieve opmerkingen over wat hij niet weet of niet juist doet. Hij krijgt meer strafstudie voor storend gedrag in de klas. Hij wordt meer geschorst of zelfs van school gestuurd. Bovendien profiteert de maatschappelijk kwetsbare leer-



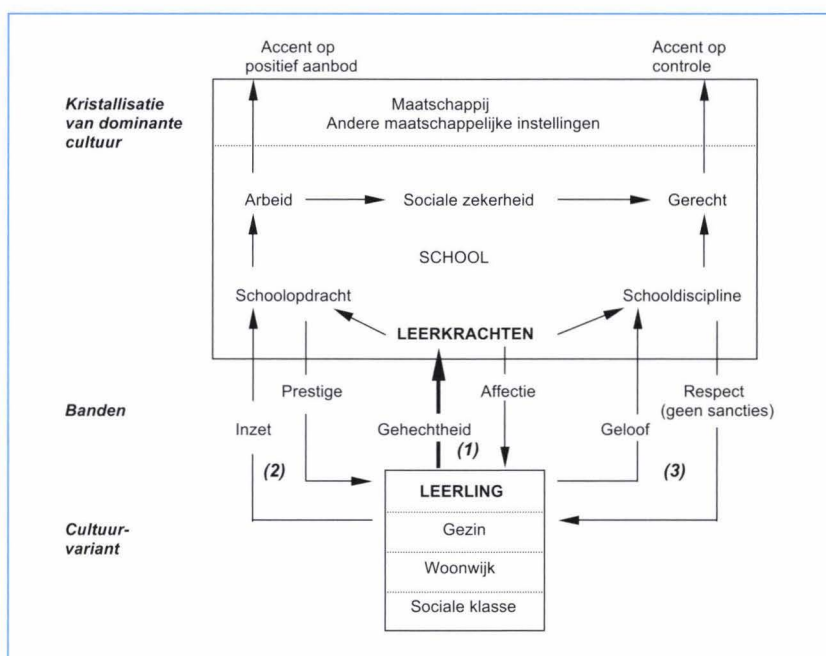
ling minder van het positieve aanbod van de school: hij doet er minder kennis op, leert minder goed lezen en schrijven, leert minder vaardigheden aan, krijgt minder positieve ervaringen zoals goede punten of waarderende opmerkingen in het schoolrapport.

### Belangrijkste kenmerken

De theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid vertrekt van een interactionistische benadering van sociale problemen: problemen komen voort uit interactie tussen individuen of groepen en maatschappelijke instellingen. Kwetsbaarheid is per definitie een *interactioneel* begrip. Je bent altijd kwetsbaar voor iets, in relatie tot iets. De patiënt is kwetsbaar in zijn relatie met de dokter, de fietser is kwetsbaar voor auto's, vrouwen zijn kwetsbaar op de arbeidsmarkt. In het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces is een persoon of bevolkingsgroep kwetsbaar voor maatschappelijke instellingen. Het is ook een *cumulatief* proces: ben je gekwetst door één instelling, dan word je vanzelf kwetsbaarder voor de volgende. Gekwetst zijn op school maakt kwetsbaarder op de arbeidsmarkt, bij het OCMW, of voor justitie (Vettenburg e.a., 1984).

Naast deze dynamische kijk op sociale problemen, waarin samenleving – met haar politieke doelstellingen en maatschappelijke instituties – en individu een actieve rol kunnen hebben, beklemtoont maatschappelijke kwetsbaarheid culturele aspecten zoals waardeoriëntatie of het opvoedingsmodel. De *culturele* kenmerken van het gezin (zoals het opvoedingsmodel, de waardeoriëntatie, het maatschappelijk perspectief) zijn belangrijker dan de structurele kenmerken (zoals het beroepsniveau, wel of geen werk hebben, of de 'socio-economische status'). En ten slotte staat in het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces de *sociale binding* centraal. Op dat bindingsaspect gaan we nu verder in.

Schema 1. Het ontstaan van sociale bindingen via school



### Belang van sociale binding

In de ontwikkeling van sociale bindingen speelt de school een belangrijke rol. Op school ontwikkelt de leerling een reeks bindingen die hem ook verbinden met de samenleving.

In een doorsneesituatie gaat het zo: (1) Een leerling voelt zich op school aanvaard, gaat zich hechten aan de leerkracht en krijgt genegenheid in de plaats. (2) Hij wil deze band behouden of verbeteren en zet zich in voor de schooltaken, wat hem goede resultaten en prestige oplevert. (3) Hij schikt zich dan ook naar de tuchteisen, waardoor hij aan sancties ontkomt en een mate van respectabiliteit bereikt. Naarmate de leerling ouder wordt, gaan de prestige- en respectabiliteitsmotieven overheersen, los van de persoonlijke band met de leerkracht. De persoonlijke relatie met de leerkracht en het engagement voor de schooltaken werkt bij deze groep als een rem op probleemgedrag.

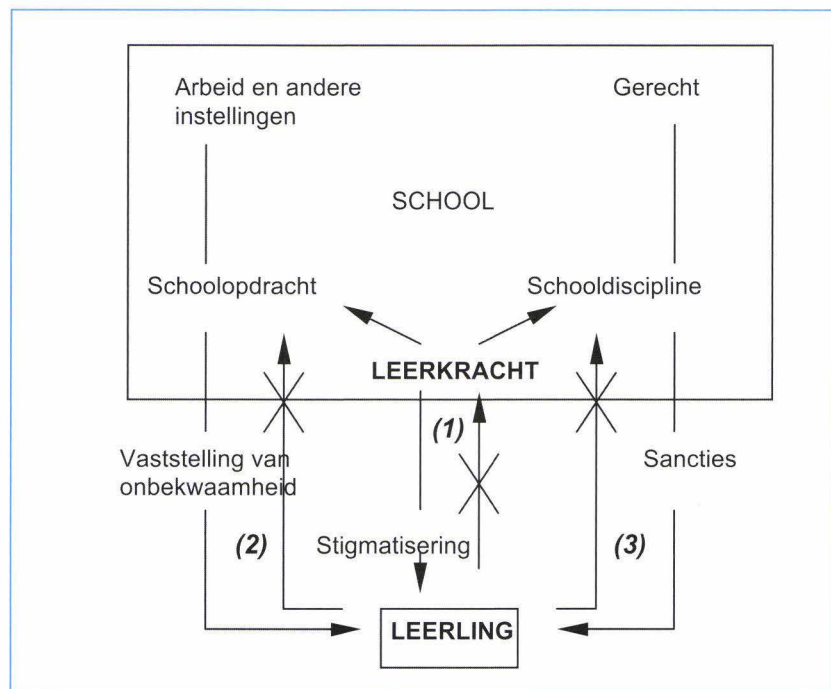
### Niet zo positief voor iedereen

De theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid ziet het tot stand komen van een binding als een interactie tussen twee polen: de maatschappelijke instelling - de school met haar context, het onderwijsbeleid en de schoolgeschiedenis - en de jongere. Als de binding niet of niet sterk genoeg tot stand komt, kan er een probleem zijn aan de twee polen of in het samenspel tussen de twee. We hoeven het probleem dus niet alleen maar bij de jongere te gaan zoeken. Er kan ook een probleem zijn aan de kant van het maatschappelijk bindingsaanbod. Bij een oplossing moeten we dan ook altijd de twee interactiepolen betrekken: leerling én leerkracht of school.

Zo is voor jongeren uit sociaal zwakke milieus het schoolaanbod vaak niet aangepast en weinig motiverend. Ze zijn minder vertrouwd met de verbaal-abstracte denkpatronen, de informele omgangsregels, het taalgebruik. Zo ontstaat een aaneenschakeling van misverstanden. De leerlingen drukken zich bijvoorbeeld uit in gebrekkig Nederlands of in het dialect. Daardoor schatten leerkrachten onbewust hun taal- en kennisniveau lager in, verwachten ze minder van deze kinderen en stimuleren ze minder, wat leidt tot een lager schoolrendement. De ouders zijn minder vertrouwd met de schoolcultuur. Zij weten niet hoe ze moeten omgaan met commentaren van de leerkracht of ze ervaren feedback van leerkrachten als kritiek. Daarop reageren ze ongepast, waardoor de school ze dan weer minder positief gaat benaderen, waardoor ze hun kinderen minder adequaat kunnen begeleiden. Voor kinderen uit de allerzwakste sociale milieus wordt de afstand tussen de cultuurvariant van hun gezin en van de school dan een ware kloof.



Schema 2. Falende sociale bindingen op school



Leerlingen uit maatschappelijk erg kwetsbare gezinnen (1) ervaren in hun contact met de leerkracht geen aanvaardende houding. Ze worden meestal gestigmatiseerd als 'dom' en 'ongedisciplineerd'. (2) Daardoor zetten ze zich minder in voor de schooltaken, presteren ze minder en vinden ze zichzelf onbekwaam: ze ontwikkelen dus een negatief zelfbeeld. (3) Leerlingen met deze ervaringen hebben weinig reden om de schooldiscipline na te leven en worden vaak gestraft. Ze zoeken steun bij een peergroep met dezelfde negatieve ervaringen en gaan een eigen antiwaardesysteem ontwikkelen om hun faal-beleven te compenseren.

Deze confrontaties zorgen ervoor dat deze leerlingen zich niet goed voelen op school, onder hun potentiële mogelijkheden presteren en gaandeweg meer probleemgedrag stellen. Daardoor staan ze later aanzienlijk zwakker tegenover andere maatschappelijke instellingen zoals de arbeidsmarkt, OCMW, VDAB, mutualiteit of justitie. Zo verhoogt hun schoolkwetsbaarheid hun verdere maatschappelijke kwetsbaarheid.

### Cultuurvariant, geen gebrek aan cultuur

Komt er geen positieve relatie tussen leerling en leerkracht, dan heeft dat fundamenteel te maken met de niet-aanvaardende houding van de leerkracht tegenover de cultuur en het milieu van de leerling. Die staat veraf van de eisen van de school. Dat heeft onder andere te maken met de taalontwikkeling, het niveau van abstract denken, beleefdheidsregels kunnen hanteren, de gerichtheid op lees- en schrijfcultuur. Onderzoek bevestigt dat het optreden en de houding van de leerkracht invloed heeft op het probleemgedrag van leerlingen. Een aanvaardende houding zorgt voor

minder probleemgedrag (Vettenburg, 1988; Vettenburg & Huybregts, 2005; Gavray & Vettenburg, 2007). Leerlingen stellen minder asociaal gedrag naarmate ze vinden dat er genoeg leerkrachten zijn die geduldig luisteren als ze iets vragen, die goed lesgeven, ze niet behandelen als kleine kinderen, en eerlijke straffen geven. Van leerkrachten verwachten ze dat ze de – milieu- en leeftijdgebonden – cultuur van de leerling kennen en er niet op discrimineren. Dat ze de cultuur van kwetsbare groepen dus zien als een *cultuurvariant* en niet als een gebrek aan cultuur.

### Maatschappelijke kwetsbaarheid over generaties heen

Bij falen op school kijken we spontaan naar het gezin: kinderen die van thuis uit minder goed voorbereid zijn en minder begeleid worden, zullen

het wel slechter doen op school: ze praten thuis weinig over school, de ouders reageren niet op een slecht rapport en gaan niet naar oudercontacten. Hoger bleek al dat die voorstelling onvolledig is. Want wie zijn die slecht begeleidende gezinnen? En hoe is het zover kunnen komen?

De ouders van de zware schoolfalers hebben zelf ook vaak negatieve ervaringen met maatschappelijke instellingen achter de rug: hun eigen schoolloopbaan was kort en frustrerend. Hun werksituatie is ongunstig. En soms hadden ze ook al contacten met politie en gerecht (Vettenburg, 1988). Ook de ouders zijn dus maatschappelijk kwetsbaar: ze halen weinig voordeel uit hun contacten met maatschappelijke instellingen en riskeren vooral controle en sancties, de negatieve aspecten dus. Daardoor verwachten ze van de maatschappelijke instellingen nog weinig goeds voor zichzelf en hun kinderen. Dat ze hun kinderen niet gepast begeleiden, dat ze zo weinig contact houden met de leerkrachten, het ligt niet aan hun slechte wil, maar vooral aan hun eigen negatieve ervaringen met maatschappelijke instellingen. En die ervaringen hebben te maken met hun maatschappelijk kwetsbare positie.

Wat op school gebeurt, staat ook niet op zich. Thuis bereiden ze de leerling min of meer voor op zijn schoolloopbaan, terwijl allerlei buitenschoolse ervaringen zijn schooltraject begeleiden. De school speelt een versterkende rol in het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid en heeft een erg belangrijke invloed op het verdere maatschappelijk traject. De jeugdcriminologische literatuur maakt het mogelijk om een *risicotraject* op te stellen (Vettenburg & Walgrave, 2002).

1. Sommige kinderen worden geboren in gezinnen waarvan de ouders ongunstige maatschappelijke ervaringen achter de rug hebben. Meestal leven ze arm. Daardoor hebben ze dikwijls een ongunstig



maatschappelijk perspectief en zijn ze niet in staat om hun kinderen een structurerend en stimulerend gezinsklimaat aan te bieden.

2. Die gezinnen wonen meestal samen in buurten waar het goedkoop wonen is. De huizen zijn oncomfortabel, waardoor ze veel tijd op straat doorbrengen. Daar worden hun afzonderlijke negatieve ervaringen collectieve evidenties. De buurtbewoners voelen zich als sociale verliezers die machteloos staan om daar iets aan te veranderen.
3. Kinderen uit die gezinnen en buurten worden zwak begeleid, vertonen weinig gestructureerd gedrag, een laag intelligentierendement, weinig sociaal conforme vaardigheden en hun morele ontwikkeling blijft beperkt.
4. Zo riskeren ze op school te ondervinden dat ze de prestatie- en tuchteisen niet aankunnen, en dreigt te gebeuren wat we al beschreven: leerkrachten zien de individuele onbekwaamheid. De leerling voelt zich niet aangetrokken tot de leerstof, voelt zich niet aangemoedigd en lokt daardoor tuchtproblemen uit. Het gevolg is dat hij de sociale bindingen mist en riskeert dat ze hem 'dom' en 'ongedisciplineerd' vinden. Het maatschappelijk perspectief verschaalt. Het maatschappelijk zelfbeeld en het zelfvertrouwen evolueert ongunstig.
5. Het ongunstige zelfbeeld van 'verliezer' maakt psychosociale mechanismen nodig om dat te verwerken. Steun daarvoor is te vinden bij leeftijd- en lotgenoten, die de waarden omkeren: wat de maatschappij waardeert, doen ze als waardeloos van de hand. Precies de provocatie levert interne achting op. Er ontstaat een alternatief zelfwaardegevoel en de jongeren leren de nodige technische vaardigheden aan om delicten te begaan.
6. Zo wordt het risico op contacten met politie en gerecht groter.
7. De schoolstatus heeft natuurlijk ook rechtstreekse gevolgen op de arbeidsmarkt: meer risico op werkloosheid, op onstabiele jobs of op jobs met laag inkomen en weinig prestige.
8. Die maatschappelijke loopbaan leidt tot een positie zoals die van de ouders. Als de jongeren zelf een gezin stichten, is de kans groot dat ze ouders worden die slechte ervaringen achter de rug hebben en arm leven, dat ze niet in staat zijn om hun kinderen een structurerend en stimulerend gezinsklimaat aan te bieden. De negatieve spiraal draait dus door over de generaties heen.

De problematiek van maatschappelijke kwetsbaarheid treft niet alleen een individu of een gezin. Het gaat om een deel van de bevolking dat samenleeft in concrete wijken, waar ze dezelfde ervaringen ondergaan. Ze dragen die ervaringen *over de generaties heen* over, wat de maatschappelijke randpositie weer verder bestendigt. Een deel van die bevolking heeft dus niet genoeg sociaal kapitaal. In die optiek is het gezin niet de oorzaak van het probleem. Het is een doorgeefluik of reproductiesysteem van de maatschappelijke randpositie.

## Na de school kwetsbaarder voor andere instellingen

Het gaat hier niet om geïsoleerde problemen met de school of op de arbeidsmarkt. De maatschappelijke instellingen werken coherent in op zwakke bevolkingsgroepen. Als die falen tegenover een enkele instelling, verhoogt dat de risico's tegenover de andere. Door ze te stigmatiseren en uit te stoten, dragen de instellingen zelf actief bij tot de verdere sociale degradatie van groepen die falen. Op de arbeidsmarkt staan zij het zwakst en als ze werkloos worden, zijn hun werkloosheidsuitkeringen – als ze daarvoor in aanmerking komen – het laagst. Zij bevolken het sterkst de gesloten psychiatrische instellingen, maar genieten het minst van de nieuwere en minder ingrijpende vormen van psychosociale hulpverlening. Hun bevolkingsgroep kampt met de meeste gezondheidsproblemen, maar de voordelen van de meest geavanceerde geneeskunde gaan aan hun neus voorbij. Zij komen het meest in aanraking met politie en gerecht, maar krijgen de minst kwalitatieve rechtsbijstand. Zij zijn kwetsbaar aan de maatschappelijke organisatie zelf. Dit deel van de bevolking riskeert dus terecht te komen in een negatieve spiraal, die de maatschappelijke instellingen zelf nog eens activeren ook. Daarom kiezen wij voor de term 'maatschappelijke kwetsbaarheid': bepaalde bevolkingsgroepen riskeren actief gekwetst te worden door de georganiseerde maatschappij op zich.

Voor alle duidelijkheid: het gaat om een 'risico', niet om een proces dat al vooraf vastligt. Het beschreven traject is niet fataal, maar een ketting van risicomomenten waarop individuen verschillend kunnen reageren. De kwetsbare zelf speelt dus een actieve rol in het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces. Het hangt ervan af hoe hij zijn 'maatschappelijke' kwetsbaarheid 'individueel' verwerkt. Maar een individuele reactie wordt niet alleen beïnvloed door individueel-psychologische factoren. Ook vroegere socialisering en omstandigheden spelen een rol. De gebruikte oplossingsstrategieën voor maatschappelijke kwetsbaarheid zijn dus ook sociocultureel bepaald. Die oplossingsstrategieën nemen erg uiteenlopende vormen aan. Zo kan een als 'dom' beschouwde leerling proberen om door persoonlijke inspanningen prestaties te leveren die bijna onmogelijk zijn voor iemand die dat etiket opgeplakt kreeg (Goffman, 1971). Daardoor kunnen de reacties van de omgeving veranderen en dat kan een keerpunt zijn in het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid.

## Maatschappelijke kwetsbaarheid: een integratief model

In het theoretische kader wordt een psychologische benadering van binding (*bonds to society*, Hirschi, 1969) geïntegreerd in een breder sociologisch kader. De kern van de theorie is dat een cumulatie van negatieve ervaringen met maatschappelijke instellingen – en vooral met de school en het achterliggend onderwijsbeleid – leidt tot geringe sociale binding en een on-



gunstig maatschappelijk perspectief. Deze ervaringen krijgen een psychologische impact doordat ze leiden tot specifieke sociaalpsychologische copingmechanismen en psychologische 'kenmerken', waarin het risico schuilt op intensievere uitsluiting. Maar we kunnen de systematiek van deze negatieve ervaringen bij bepaalde bevolkingsgroepen pas begrijpen in een macro-sociologische context. De maatschappij doet haar leden een belangrijk aanbod van opvoeding en vorming, ondersteuning en hulpverlening, maar dat gebeurt onder voorwaarden die een bron van controle zijn. De balans van aanbod en controle kan onevenwichtig zijn in twee richtingen. Maatschappelijk kwetsbare groepen worden vooral geconfronteerd met controle en genieten minder van het maatschappelijk aanbod.

Schoolervaringen spelen een sleutelrol in het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid. De ongunstige gezinspositie is maar belangrijk voor zover ze het risico op een slechte schoolloopbaan vergroot. Het bredere kader van de maatschappelijke kwetsbaarheid laat dus zien hoe een soort 'cultureel misverstand' op school aan de basis kan liggen van een reeks processen die systematisch de kwetsbaarheid verhogen. Wijzen op deze belangrijke rol van de school houdt meteen in dat de school en het bredere onderwijsbeleid een belangrijke preventieve taak kunnen opnemen in de strijd tegen sociale ongelijkheid tussen bevolkingsgroepen in de samenleving.

## Gevolgen voor het onderwijs

Wat betekent het theoretische kader van maatschappelijke kwetsbaarheid nu concreet voor de schoolpraktijk?

### Handelen vanuit interactionistisch denken

Maatschappelijke kwetsbaarheid vertrekt vanuit interactioneel denken: we moeten dus de twee interactiepolen – leerling en leerkracht of school en hun context – betrekken bij elke zoektocht naar mogelijke oplossingen.

### Samenwerken met de ouders

Het theoretische kader van maatschappelijke kwetsbaarheid laat zien dat we de kloof tussen school en maatschappelijk kwetsbare gezinnen kunnen verkleinen door een betere kennis en waardering van de cultuur van die gezinnen. Gaandeweg groeit de overtuiging dat de communicatiekloof in de armoedebestrijding maar overbrugd kan worden als we ons samen inspannen om elkaars ervaringswereld op te zoeken, te leren kennen en te leren begrijpen (Spiesschaert, 2005). Aan de twee kanten leven heel wat vooroordelen en weerstanden. Om die weg te werken, is het nodig dat de twee partners elkaar vanuit een open houding beter leren kennen en zich leren inleven in de vragen, noden, opvattingen, interpretaties, dus in de cultuur van de andere. Hoe leren directie en leerkrachten de leefwereld van maatschappelijk kwetsbare gezinnen kennen, begrijpen en respecteren? Hoe

komen ouders positief in contact met de school? Hoe leren zij de gestelde eisen begrijpen? En vooral: hoe kunnen school en ouders met elkaar in dialoog gaan?

Dat goede contacten tussen ouders en school een belangrijke meerwaarde zijn, wordt algemeen aanvaard. Uit onderzoek en uit projecten blijkt dat de contacten tussen school en maatschappelijk kwetsbare gezinnen beperkt zijn en bemoeilijkt worden door vooroordelen en weerstanden. Schoolexterne voorzieningen en projecten kunnen een brugfunctie vervullen om deze kloof te dichten (Vettenburg, 2008).

### Samenwerken met schoolexterne voorzieningen

Buiten de school nemen verschillende voorzieningen de zorg op voor kinderen en jongeren. Denk maar aan de centra algemeen welzijnswerk, samenlevingsopbouw, integratiecentra, jeugdwerk, preventiewerkingen en bijzondere jeugdbijstand. Dikwijls zijn deze voorzieningen vragende partij om met en in de school te werken.

Verschillende organisaties uit de welzijnssector ontwikkelden inzichten en methodieken die ook bruikbaar zijn op school:

- Organisaties met een ruime ervaring in *preventief werken*: Comités Bijzondere Jeugdzorg, Centra Geestelijke Gezondheidszorg en VAD (Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen)
- Organisaties die zich richten tot *jongeren in moeilijkheden*: Centra Levens- en Gezinsvragen, Comités Bijzondere Jeugdzorg
- Organisaties met kennis en informatie over de *leefwereld van jongeren* of over de cultuur van sociaal zwakkere milieus: Jongeren Adviescentra (JAC's), buurtwerkingen, maatschappelijk opbouwwerk
- Organisaties die al jaren werken met de *methodiek van het projectmatig werken* en daarover ook vorming opzetten: maatschappelijk opbouwwerk.

Dat zoveel mensen met dezelfde zorg voor jongeren bezig zijn, creëert wel meteen ook een risico. Ondanks heel wat goede wil overlappen veel welzijnsvoorzieningen en -initiatieven elkaar, als ze elkaar al niet concurreren (Vettenburg & Biermans, 1996). Het gebrek aan duidelijke opdracht en visie zorgt voor een eerder chaotisch werkveld. Iedereen wil alles doen, zonder precies te weten wat, waarom, hoe en met wie (Goris, e.a. 1996). Zo is het niet duidelijk wat je kunt verwachten van het schoolopbouwwerk, de Lokale Overlegplatforms voor gelijke onderwijskansen (LOP's), de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB's), de schoolbegeleidingsdiensten of de vele preventieprojecten vanuit verschillende organisaties.

Om tot samenwerking te komen, is het belangrijk dat elke partner zich duidelijk profileert, duidelijk aangeeft wat de missie is van zijn organisatie, wie de opdrachtgever is, wie er werkt, welke methodieken ze gebruiken. Elke partner moet zich ook in de samenwerkingsrelatie duidelijk positioneren tegenover de andere partners. Deze profilering en positionering zijn voorwaarden om goede afspraken te maken en om leemtes en overlappen zichtbaar te maken. Het



preventiemodel van F. De Cauter (1990), later aangepast en aangevuld door Vettenburg e.a. (2007), kan dit ondersteunen. Met de vijf dimensies – radicaliteit, integraliteit, offensiviteit, participatie en democratisch karakter – kan een project of actie inhoudelijke keuzes van curatie tot preventie verantwoorden en kan elke partner zijn plaats aangeven in het samenwerkingsveld (Goris e.a., 2007).

## School als hefboom?

Onderwijs kan voor kinderen uit sociaal zwakke milieus een hefboom zijn om het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid, dat vaak van generatie op generatie doorgegeven wordt, om te buigen of te verminderen. Voorwaarde is wel dat ook deze kinderen een positieve band met de school ontwikkelen. Ondanks heel wat inspanningen, wordt dat bindingsproces bemoeilijkt door gebrek aan kennis en appreciatie van de cultuur van deze gezinnen. Een intensere samenwerking tussen school en ouders biedt kansen om de kloof tussen de twee milieus te verkleinen. Schoolexterne organisaties kunnen daarin de volgende decennia een cruciale brugfunctie opnemen.

Nicole VETTENBURG\* &  
Lode WALGRAVE\*\*

\* Redactie Welwijs, docent UGent  
(vakgroep sociale agogiek)

\*\* Professor-emeritus K.U.Leuven

## BIBLIOGRAFIE

- De Cauter, F. (1990). *Methodiek van de preventieve projectwerking*, Leuven, Acco.
- Gavray, C. & Vettenburg, N. (2007). La délinquance juvénile autorévélee: le cas de la Belgique. *Carrefours de l'éducation*, 2007, 24, juillet-décembre, 1-21.
- Goffman, E. (1971). *Stigma: gedachten over leven met een geschonden identiteit*, Van Loghum Slaterus, Deventer.
- Goris, P. & Vettenburg, N. (1996). Welzijnswerk, onderwijs en preventie. Meer orde in de welzijnssector zou een samenwerking met onderwijs vergemakkelijken, *Welwijs*, 3, 28-34.
- Goris, P., Burssens, D., Melis, B. & Vettenburg, N. (red.) (2007). *Wenselijke preventie stap voor stap*. Antwerpen: Garant.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*, Univ. of Calif. Press.
- Huysmans, H. (2007). Tevreden over zichzelf, de buurt en met een gevoel van veiligheid op weg naar een hoopvolle toekomst. In: Vettenburg, N., Elchardus, M. & Walgrave, L. (red.) (2007). *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 1*, LannooCampus, Leuven.
- Nicaise, I. (2008). Ongelijkheid en sociale uitsluiting in het onderwijs: een onuitroeibare kwaal? In Nicaise, I. & Desmedt, E. (red.) *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*, Plantyn, Mechelen, pp. 21-53.
- Op de Beeck, H. (2009). De betekenis van persoonlijke relaties voor het zelfwaardegevoel van Vlaamse jongeren. In: Vettenburg, N., Deklerck, J. & Siongers, J. (2009). *Jongeren binnenste-buiten. Thema's uit het jongerenleven onderzocht*, Acco, Leuven/Den Haag.
- Spiesschaert, F. (2005). *Ervaringsdeskundige in armoede en sociale uitsluiting. Een inleiding tot de methodiek*, Acco, Leuven.
- Vettenburg, N. & Biermans, N. (1994). *Samenwerking Onderwijs en Welzijnswerk*, Leuven: Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.
- Vettenburg, N. & Biermans, N. (1995). *Samenwerking onderwijs en welzijnswerk*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.
- Vettenburg, N. & Huybregts, I. (2005). Onderwijs aan jongeren met gedrags- en emotionele stoornissen: reflecties vanuit criminologisch onderzoek. In: Vlaamse Onderwijsraad, Raad Secundair Onderwijs, *Onderwijskansen voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen: een verkenning*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn, pp. 81-100.
- Vettenburg, N. & Walgrave, L. (red.) (2002). Een integratie van theorieën over persisterende delinquentie: maatschappelijke kwetsbaarheid. In: P. Goris & L. Walgrave, (eds.), *Van kattenkwaad en erger. Actuele thema's uit de jeugdcriminologie*, Garant, Leuven, pp. 44-59.
- Vettenburg, N., Melis, B., Burssens, D. & Goris, P. (2007). Wenselijke algemene preventie. In: Goris, P., Burssens, D., Melis, B. & Vettenburg, N. (red.) (2007). *Wenselijke preventie stap voor stap*, Garant, Antwerpen, pp. 35-59.
- Vettenburg, N. (2008). Ouders als partners van de school. De relatie tussen school, ouders en schoolexterne voorzieningen. In Nicaise, I. & Desmedt, E. (red.) *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*, Plantyn, Mechelen, pp. 315-336.
- Vettenburg, N. (1988). *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Leuven.
- Vettenburg, N., Walgrave, L., Van Kerckvoorde, J. (1984). *Jeugdwerkloosheid, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Kluwer, Antwerpen.
- VLOR – Raad voor het Basisonderwijs (2001). *Samenwerking tussen ouders en school*, Garant, Leuven/Apeldoorn.

## NOTEN

<sup>1</sup> Deze bijdrage beschrijft het referentiekader van 'maatschappelijke kwetsbaarheid' kernachtig. We baseren ons hiervoor op al eerder verschenen artikels: Vettenburg, N. & Walgrave, L., Een integratie van theorieën over persisterende delinquentie: maatschappelijke kwetsbaarheid. In: P. Goris & L. Walgrave (eds.), *Van kattenkwaad en erger. Actuele thema's uit de jeugdcriminologie*, Garant, Leuven, 2002, pp. 44-59. Vettenburg, N. & Huybregts, I., Onderwijs aan jongeren met gedrags- en emotionele stoornissen: reflecties vanuit criminologisch onderzoek. In: Vlaamse Onderwijsraad, Raad Secundair Onderwijs, *Onderwijskansen voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen: een verkenning*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn, 2005, pp.81-100.

<sup>2</sup> Vettenburg, N., Walgrave, L., Van Kerckvoorde, J., *Jeugdwerkloosheid, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Antwerpen, Kluwer, 1984. Vettenburg, N., *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Leuven, 1988. Vettenburg, N. & Walgrave, L., *Een interpretatie van theorieën over persisterende delinquentie: maatschappelijke kwetsbaarheid*, in: Goris, P., Walgrave, L., *Van kattenkwaad en erger. Actuele thema's uit de jeugdcriminologie*, Garant, Leuven, 2002, p. 44-59.

<sup>3</sup> Zie het jubileumnummer '15 jaar Welwijs' en het themanummer 'preventie' van september 2008.



# EMPOWERMENT EN MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID

In dit theoretisch gericht artikel<sup>1</sup> schetsen we de relatie tussen het paradigma (dit staat voor een denk- én handelingskader) van empowerment en het theoretisch kader van maatschappelijke kwetsbaarheid. Naast een duiding van empowerment komen zowel gelijkenissen als verschillpunten tussen beide kaders aan bod. Andere theoretische kaders die tevens gelieerd zijn aan empowerment vallen buiten de beschouwing van dit artikel.

## Een metaparadigma met insluiting van de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid

Maatschappelijk kwetsbare groepen hebben een bijzondere positie in onze samenleving. Ze staan in een sterke afhankelijkheidsrelatie waarbij ze vooral ontvangen en waarbij de krachten van henzelf en hun omgeving niet of te weinig worden aangesproken. Tegelijkertijd wordt hun eigen verantwoordelijkheid voor de situatie waarin ze zich bevinden, benadrukt. Moderne zorg en een inclusieve samenleving hebben belang bij een andere visie die het versterken en verbinden van personen, groepen, organisaties, buurten en gemeenschappen centraal stelt. Het empowermentparadigma vertolkt deze andere visie.

Empowerment is een denk- en handelingskader met een hoog abstractieniveau. Het kan als 'meta'paradigma worden beschouwd die meer concrete paradigma's zoals het participatieparadigma, het vraaggericht paradigma of het diversiteitsparadigma met elkaar verbindt en overkoepelt. Rappaport (1987) ziet empowerment als het basisparadigma voor de gemeenschapspsychologie omdat het verschillende relevante sociale vraagstukken - zoals sociale steun en sociale netwerken, geestelijke gezondheid, sociale rechtvaardigheid, zelfhulp, burgerparticipatie - kan omvatten.

Empowerment omvat diverse theoretische kaders die elk op zich bouwstenen zijn voor het breder kader van empowerment. De theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid is hier één van. Andere kaders zijn onder meer de contextuele theorie (Heyndrickx et al, 2005), de theorie van gehechtheid (attachment), de theorie van veerkracht (resilience) of interne/externe beheersingsoriëntatie (internal of external locus of control). Het empowermentparadigma laat zich hertalen in diverse methodieken, de zogenaamde krachtgerichte methodieken. De maatzorgmethodiek<sup>2</sup>, het lokaal cliëntoverleg, eigen krachtconferenties, ervaringsdeskundigen in de armoede en sociale uitsluiting, persoonlijke toekomstplanning zijn hiervan voorbeelden. Hierin zit net een wezenlijk verschil tussen empowerment en de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid. De theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid biedt een analyse- en verklaringskader voor sociale ongelijkheid en delinquentie. Empowerment daarentegen reikt naast een theoretisch kader ook een handelingskader aan (vandaar ook de benaming van 'paradigma') waarbij het handvatten biedt voor passende interventies.

## Een gezamenlijke interactionistische visie met focus op (verbindings)processen

De theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid focust op het proces waarbij personen (i.c. jongeren) in hun contacten met maatschappelijke instellingen (i.c. school) telkens opnieuw worden geconfronteerd met de negatieve aspecten en minder profiteren van het positieve aanbod. Deze kwetsingen maken dat zij minder tot minder positieve bindingen komen. Het tot stand komen van deze binding wordt hierbij opgevat als een resultaat van de interactie tussen de persoon en de instelling. Het gaat om een interactief samenspel.

Empowerment benadrukt tevens het belang van deze interactionistische benadering bij de analyse en oplossing van sociale problemen als bv. armoede, discriminatie, criminaliteit, intrafamiliaal geweld. De ecologische kijk van het empowermentparadigma houdt een wezenlijke interafhankelijkheid en contextgebondenheid in. De notie van circulaire causaliteit vervangt het lineair deterministische oorzaak-gevolg denken. Dit heeft belangrijke gevolgen. Ten eerste betekent dit dat er verschillende ingangen mogelijk en noodzakelijk zijn bij de aanpak van sociale problemen. Ten tweede wordt het klassieke schulddenken vermeden (geen 'blaming the victim', maar ook geen 'blaming the system'). Zowel factoren op het individuele en sociale vlak als op het vlak van instituties en de bredere gemeenschap (buurt, samenleving, beleid) zijn immers in het geding en spelen in wederzijdse interactie en binnen een bepaalde context een rol bij de totstandkoming van sociale problemen. De theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid geeft evenzeer een verklaringsmodel waarbij factoren op micro-, meso- en macroniveau worden geïntegreerd.

Het falend proces van binding start zeer vroeg, tijdens de eerste levensjaren in het gezin, (cfr. de gehechtheidstheorie en de theorie van beheersingsoriëntatie) en op school (cfr. de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid) en hypothekeert de latere contacten met maatschappelijke instellingen (in de hulpverlening, op het werk enz.) en andere sociale contacten (partnerrelatie, vrienden, burens). De focus op (ver)binding hebben empowerment en maatschappelijke kwetsbaarheid met elkaar gemeen. Het belang van (positief) verbindend werken staat bij beide kaders centraal. Waar bij maatschappelijke kwetsbaarheid in eerste instantie wordt gefocust op de binding



van de jongere met maatschappelijke instituties, en vanuit dit mesoniveau verbindingen maakt met het microniveau (o.a. het zelfbeeld, het toekomstperspectief) en het macroniveau (nl. de band met de brede samenleving), hanteert empowerment een bredere focus die de binding met zichzelf, met anderen, met allerlei maatschappelijke instellingen alsook de band met het toekomstperspectief overschouwt. Empowerment legt hierbij een meer psychologisch accent. Dit sluit aan bij onze stelling dat empowerment als paradigma verschillende theoretische kaders overstijgt.

De procesgedachte van empowerment blijkt uit haar definitie:

*Een proces van versterking waarbij individuen, organisaties en gemeenschappen greep krijgen op de eigen situatie en hun omgeving en dit via het verwerven van controle, het aanscherpen van kritisch bewustzijn en het stimuleren van participatie”.*  
(Van Regenmortel, 2002)

Centraal staat het versterkingsproces, participatie vormt hierbij een kernaspect. Zonder participatie geen empowerment. Geloof en vertrouwen krijgen in eigen mogelijkheden om invloed te kunnen uitoefenen (controleaspect) en het zicht krijgen op beschikbare steun- en hulpbronnen om dit te verwezenlijken met de nodige vaardigheden om deze bronnen te kunnen hanteren (kritische bewustwording), zijn hiertoe belangrijke mediërende mechanismen. ‘Agency’, ‘mastery’, regie verwerven zijn nauw verwante concepten. Het vergroten van invloed staat centraal met de betrachting om volwaardig te kunnen participeren in de samenleving, ieder op zijn unieke manier.

Participatie vormt ook in de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid een wezenlijk aspect en zit inherent verweven in het interactionistisch denken. Het niet volwaardig kunnen deelnemen, het gediscrimineerd worden, vormt de essentie van maatschappelijke kwetsbaarheid.

## Eenzelfde doelrichting met prioritair aandacht voor kwetsbare burgers

Empowerment heeft als paradigma een eigen waardeoriëntatie die niet enkel een eigen kijk op de analyse van sociale problemen inhoudt, maar ook interventies gericht op sociale verandering op een specifieke manier inkleurt. Bij de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid wordt de waardeoriëntatie minder geëxpliciteerd, zonder evenwel afwezig te zijn. Zo spreekt deze theorie bv. over een ‘cultuurvariant’ in plaats van over ‘cultuurdeficiëntie’ waarbij wordt beoogd dat de cultuur van kwetsbare groepen niet als minderwaardig mag worden beschouwd en geen basis mag vormen om te discrimineren.

Het empowermentparadigma is in wezen antifatalistisch (geloof in groei en verandering is steeds aanwezig) en gebaseerd op principes als gelijkwaardigheid, diversiteit, pluralisme, kansengelijkheid, democra-

tie, burgerschap. Deze geven enerzijds de richting en doelen van de beoogde sociale verandering aan, maar stellen anderzijds ook grenzen. Het empowerment van een persoon, groep of organisatie mag niet indruisen tegen het empowerment van andere personen, groepen of organisaties. Het versterken van groepen die pleiten voor segregatie, voor kansenongelijkheid en geen ruimte laten voor diversiteit, past niet in het empowermentkader. Anderzijds houdt empowerment wel een aantrekkelijke synthese in van verschillende ethische perspectieven: de individuele bestaansethiek met recht op uniciteit en keuzevrijheid, de zorgethiek met recht op zorg en de zorgplicht van anderen en de rechtenethiek waarbij voor iedereen de sociale grondrechten dienen gerealiseerd te worden.

De centrale betrachting van empowerment is het streven naar volwaardig burgerschap (full citizenship) voor iedereen. Een primaire bekommernis voor maatschappelijk kwetsbare groepen (bv. mensen met een beperking, mensen in armoede, dak- en thuislozen, etnisch-culturele minderheden, kwetsbare jongeren) is hierbij een rode draad. Empowerment stelt het versterken van personen en groepen centraal, in het bijzonder van deze meest kwetsbaren. Empowerment bepleit hiertoe een dynamische samenleving en beleid die creatief inspelen op de capaciteiten van personen, groepen, buurten en organisaties, die ruimte laten voor autonomie, samenwerkingsverbanden stimuleren, maar zeker ook versterking en ondersteuning bieden waar nodig. Het maken van diverse verbindingen is het middel om versterkingsprocessen te verwezenlijken. Positieve ontmoeting en dialoog, respect en wederkerigheid kleuren de manier waarop deze verbindingen tot stand gebracht dienen te worden.

De theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid zoomt in op maatschappelijk kwetsbare groepen (i.c. jongeren) en focust in haar (theoretische) analyse op falende bindingen. Empowerment sluit hierop aan en geeft als handelings- of interventiekader richting aan de te volgen stappen, met name het (opnieuw) versterken van verbindingen. De doelrichting van aansluiting zoeken voor kwetsbare jongeren kadert in de centrale betrachting van empowerment dat ‘ieder een erbij moet horen en kan meedoen’.

## Integratieve kaders

De integratie van diverse psychologische, culturele, sociologische factoren bij de totstandkoming van complexe sociale problemen hebben beide kaders gemeen. De theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid duidt hierbij helder het belang van de culturele component, empowerment doet dit complementair met de psychologische component.

De theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid stelt dat de negatieve ervaringen met maatschappelijke instellingen een psychologische impact krijgen doordat ze leiden tot specifieke copingmechanismen ‘kenmerken’ die een steeds groter risico op maatschappelijke uitsluiting inhouden. Maatschappelijk kwetsbare groepen hebben systematisch meer te maken met



deze negatieve ervaringen gezien de maatschappelijke instellingen gericht zijn op een middenklassecultuur én andere culturen of subculturen minder waarderen. Daardoor profiteren bepaalde groepen in onze samenleving, met name deze die zich onderaan de maatschappelijke ladder bevinden, minder van het positieve aanbod en worden ze geconfronteerd met afwijzing en controle. Binnen het maatschappelijk kwetsbaarheidproces kan dit op het microniveau leiden tot copingmechanismen (o.a. delinquent gedrag) en een zwakkere sociale positie (o.a. op de arbeidsmarkt) binnen de bredere samenleving. Dit cumulatieve proces past volledig in het empowermentkader waarbij sociale problemen worden geanalyseerd door processen op micro- en mesoniveau af te zetten tegen de bredere macrosociologische context.

Empowerment vraagt expliciete aandacht voor psychologische factoren bij de totstandkoming van sociale problemen als bv. armoede. Een voorbeeld is het mechanisme van verinnerlijkte onderdrukking of surplus powerless (Lerner, 1979). Kwetsende ervaringen leiden tot specifieke copingmechanismen waarin het risico schuilt op intensievere uitsluiting bv. als men steeds te horen krijgt of voelt dat men er niet bij hoort, dat men niets waard is, kan men dit gevoel gaan verinnerlijken. Men voelt zichzelf waardeloos waardoor men niet meer gemotiveerd is om nog iets uit te proberen, men gaat niet (meer) in op kansen die worden aangeboden, omdat men niet gelooft dat iets nog kan lukken. Dit mechanisme wijst ook naar de zogenaamde 'tweede klap' van een trauma, waarbij niet zozeer het trauma an sich, maar wel de botte en vernederende reacties van de omgeving nadien traumatiserend zijn (Cyrułnik, 2000). Deze psychologische mechanismen spelen een wezenlijke rol bij de voortzetting van de neerwaartse armoedespiraal en maatschappelijke uitsluiting (Schuyt & Voorham, 2000).

Empowerment heeft uitdrukkelijk oog voor deze psychologische dimensie zonder dat dit gepaard gaat met individualisering van de problematiek en culpabilisering van de doelgroep. Het betekent wel een onderkenning van de psychologische gevolgen van leven in maatschappelijk kwetsbare situaties en het uitklaren van psychologische mechanismen die een rol spelen bij de bestrijding van sociale problemen. Zo werden in het licht van de armoedeproblematiek of thuisloosheid onder meer de mechanismen van gehechtheid ('attachment') (Geenen, 2007; Roorda-Honée, 2001), interne/externe beheersingsoriëntatie ('locus of control') en veerkracht of 'resilience' bestudeerd en uiterst relevant gevonden (Van Regenmortel, 2002). Ook vanuit het contextuele kader worden belangrijke mechanismen aangereikt. Denk bijvoorbeeld aan destructieve gerechtigheid, parentificatie, de balans van geven en nemen of ontvangen, loyaliteiten. Zo stellen Heyndrickx en zijn collega's (2005) dat maatschappelijk kwetsbare personen veelal meervoudig gekwetst zijn: gekwetst door mensen uit de onmiddellijke omgeving, gekwetst door maatschappelijke structuren, maar vooral gekwetst in de ziel. Het basale vertrouwen in zichzelf en de omgeving zijn hierdoor aangetast. De samenleving dient oog te hebben voor deze kwetsuren en er respectvol mee om te gaan. Dit vraagt

om inzicht in de mechanismen die tot deze kwetsingen leiden. Het noopt tot een attitude (bv. in de hulpverlening) van onder meer meerzijdige partijdigheid, het geven van erkenning, ontschuldigen en verbindend werken.

## Empowerment als positief krachtgericht denk- én handelingskader

De krachtgerichte kijk bij empowerment primeert op de probleemgerichte kijk, zowel in haar analyse als in haar antwoorden op complexe sociale vraagstukken. Empowerment gaat in haar analyse en interventies in tegen de klassieke probleemgerichte kijk en aanpak (problemen benoemen en tegengaan) en benadrukt het belang van 'positieve interventies' (versterkend en verbindend werken). De theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid focust als analysekader vooral op problemen, nl. een groep wordt gekwetst. Voor de aanpak wordt vooral een positieve benadering onderstreept (zie o.a. adviezen in Vettenburg, 1988 waar vooral een stimulerende en structurele aanpak wordt benadrukt). Ook de kaders en praktijken die verder bouwen op deze theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid, zie bv. bij de wenselijke preventie (Vettenburg et al, 2003), benadrukken tevens positieve interventies (o.a. participatief en offensief werken)<sup>3</sup>. Preventie neemt ook bij empowerment een belangrijke plaats in. Dit kadert in het proactieve karakter van empowerment.

Eerder dan de analyse van risicofactoren en processen, focust empowerment op -en gaat ook actief op zoek naar- beschermende processen en contexten. Bij empowerment staat het versterken, vooral van maatschappelijk kwetsbare mensen en groepen voorop. Dit gebeurt vanuit een fundamenteel geloof in krachten en potenties van mensen, ook in de meest grauwe contexten en als deze krachten niet onmiddellijk zichtbaar zijn. Het krachtenperspectief staat bij empowerment centraal. Geloof in groei en verandering staat voorop samen met het geloof dat men steeds verder kan groeien in het versterkingsproces (het zogenaamde 'open einde' van empowerment).

Empowerment legt de focus op gezondheid, adaptatie, competentie en natuurlijke helpsystemen en vraagt om een bottom-up benadering (in plaats van top-down). Een empowermentbenadering gaat de negatieve aspecten van een situatie verbeteren door positieve zaken te zoeken en wordt gekarakteriseerd door het benadrukken van welzijn in plaats van zich op problemen te fixeren, het identificeren van krachten in plaats van het catalogiseren van risicofactoren en het zoeken naar omgevingsinvloeden in plaats van victimalisering. In tegenstelling tot reactieve benaderingswijzen zoals het behandelings- of ziektemodel, is het empowermentconcept positief en pro-actief (Israel et al, 1994).

Empowerment besteedt bijzondere aandacht aan mensen die ondanks hun moeilijke levensomstandigheden toch weten te 'overleven' (survivor's) en een zinvol bestaan weten uit te bouwen. Deze positieve kijk



kadert in een meer algemene tendens binnen de psychologie: de positieve psychologie. Positieve psychologie legt mechanismen bloot waardoor psychologische weerstand kan worden opgebouwd. We hebben dit benoemd als 'psychologisch kapitaal' en verder bestudeerd aan de hand van het concept veerkracht. Veerkracht is het vermogen van een mens of een systeem (groep, gemeenschap) om een goed bestaan te leiden en zich, ondanks moeilijke levensomstandigheden, positief te ontwikkelen en dit op een sociaal aanvaardbare wijze. Belangrijke bouwstenen voor veerkracht zijn een veilige gehechtheid en interne beheersingsorientatie (gevoel van controle over het eigen leven en de omgeving), naast steunende sociale contacten. Verder zijn er het actorschap (met het niet opnemen van de slachtofferrol), de kracht van het geven (naast het ontvangen), de opbouw van een positieve identiteit met toename van zelfvertrouwen enz.

Het belang van ervaringskennis en -deskundigheid wordt vanuit empowerment sterk gewaardeerd en biedt een belangrijke bouwsteen voor de veerkracht en het empowerment van kwetsbare groepen. De inbreng van het insidersperspectief laat ook toe om in de context van kwetsbaarheid krachten te zien en het geeft meer ruimte om de structurele factoren te zien. Zo kan een levensverhaal beluisteren een hulpverlener of beleidsmaker helpen inzien dat er naast een eigen aandeel ook heel wat andere factoren op meso- en macroniveau meespelen bij de armoedesituatie. Zogenaamde 'outsiders' krijgen meer zicht op en begrip voor de leef- en betekeniswereld waardoor een meer positieve beeldvorming ontstaat en structurele verklaringen worden gegeven aan armoede.

### Vruchtbare handvatten voor de praktijk

Het empowermentparadigma en de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid geven concrete handvatten voor de praktijk. Bij de verschillende bouwstenen van veerkracht en bij de maatschappelijke kwetsingen heeft de omgeving een grote verantwoordelijkheid. Het stimuleren van veerkracht gaat dan ook hand in hand met gedeelde verantwoordelijkheid van de bredere sociale en institutionele omgevingen.

Zo worden als basis voor veerkracht sociaal ondersteunende netwerken gesteld. Naast het belang van steunende ouders, zijn er belangrijke invloeden buiten het gezin: steunende contacten, positieve rolmodellen (de zogenaamde 'mentoring' factor). In schoolcontext kunnen leerkrachten of begeleiders van CLB (zie o.a. Driessens, Vansevenant & Van Regenmortel, 2009) in deze een belangrijke functie hebben. De theorie van maatschappelijk kwetsbaarheid stelt dat leerlingen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen net geen aanvaardende houding ervaren en gestigmatiseerd worden als 'dom' of 'ongedisciplineerd'. Leerlingen gaan zich minder inzetten, ontwikkelen een negatiever zelfbeeld, leven de schooldiscipline minder na wat meer straffen en slechte schoolprestaties inhoudt. Dit illustreert hoe een disempowerende schoolcontext het versterkings- en bindingsproces hypothetiseert tussen leerling en leerkracht. De theorie van

maatschappelijke kwetsbaarheid biedt evidence dat deze niet-aanvaardende houding van de leerkracht fundamenteel te maken heeft met de afwijzing van de cultuur van kwetsbare groepen. Deze wordt als deficiënt beschouwd, en niet als variant van de dominant aanwezige middenklassecultuur in de school en bij de leerkracht. Vanuit empowerment wordt dan ook sterk een leefwereldbenadering bepleit met sterke erkenning van ervaringskennis en -deskundigheid. Het bestrijden van stigma's, vooroordelen vormt ook een belangrijk onderdeel in de praktijkvertaling van empowerment.

Dit alles noopt tot een positieve basishouding gebaseerd op respect, presentie, gelijkwaardigheid en geloof in krachten van iedereen. Positieve ontmoeting tussen school en de maatschappelijk kwetsbare gezinnen (en thuiscontext), maken dat leerlingen en ook hun ouders niet veroordeeld worden. Ook aanleunende of schoolexterne voorzieningen kunnen deze brug met de leerkracht en hun ouders helpen maken en het gezin ondersteunen en dit tevens op andere levensdomeinen (bv. geestelijke gezondheid, materiële hulp, opvoedingsondersteuning). Het concept van de 'brede school' (Nicaise & Desmedt, 2008) sluit hierop aan.

### De paradoxale aard van empowerment: krachten én kwetsbaarheden

en heersende misvatting is dat empowerment en kwetsbaarheid tegenover elkaar zouden staan terwijl deze net inherent verweven zijn. Meer nog het is net door en ondanks de kwetsbaarheid en de gekwetstheid dat er krachten en potenties worden aangesproken. Het is de uitdaging om deze zichtbaar te maken en in verbinding te brengen met krachten van anderen, de omgeving en de samenleving. Zo kan de kwetsbaarheid gedragen worden en kan door de betrokkene een betekenisvolle rol in de samenleving worden opgenomen. Krachten én kwetsbaarheden zijn bij empowerment dus in het geding. Empowerment geeft ruime erkenning aan de individuele kwetsbaarheid, maar gaat deze niet individualiseren zodat de betrokken persoon of groep ook niet wordt geculpabiliseerd. Er is oog zowel voor individuele als voor sociale en maatschappelijke kwetsbaarheid. Zowel de psychologische dimensie, de relationale dimensie als de structurele dimensie van sociale uitsluiting zijn steeds in het vizier.

De paradoxale aard van empowerment zit tevens in het gegeven dat het gaat om controle krijgen, maar evenzeer om ondersteuning. Een pleidooi voor meer autonomie gaat bij empowerment ook hand in hand met een sterkere verbondenheid in samenleving en zorg (sociale cohesie). Bij empowerment gaat een streven naar meer gelijke kansen en waardering samen met respect voor uniciteit en verscheidenheid in de samenleving. Empowerment is dus een rijk, maar tevens complex theoretisch concept. Wetenschappers, professionals, beleidsmensen en niet in het minst doelgroeporganisaties dienen samen te werken om dit uitdagend kader voor moderne zorg en sociale inclusie verder te vertalen in concreet handelen en richtlijnen voor beleid. Dit is nodig om de intergeneratio-



nele overdracht van kwetsbaarheden een halt toe te roepen.

Empowerment en maatschappelijke kwetsbaarheid zijn bruikbare en complementaire kaders voor de analyse van de complexe problematiek van maatschappelijke uitsluiting (en armoede). Daar empowerment (in tegenstelling tot maatschappelijke kwetsbaarheid) ook een handelingskader is, biedt deze concrete handvatten voor passende positieve interventies en vult hierbij de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid naadloos aan.

**Tine VAN REGENMORTEL**

Hoofd van de onderzoeksgroep 'Armoede, maatschappelijke integratie en migratie'  
 Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA) -  
 K.U.Leuven  
 Parkstraat 47 3000 Leuven

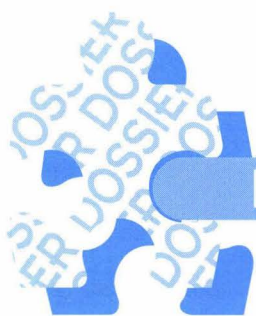
#### Bibliografie

- Cyrulnik B. (2002), *Veerkracht. Over het overwinnen van jeugdtrauma's*, Ambo, Amsterdam.
- Driessens K. & Van Regenmortel T. (2006), *BIND-KRACHT in armoede. Leefwereld en hulpverlening*, LannooCampus, Leuven.
- Driessens K, Vansevenant K. & Van Regenmortel T. (2009), Bind-Kracht in het onderwijs. De CLB medewerker als verbindende en versterkende brugfiguur, *Welwijs*, 20, nr.1, p.24-28.
- Geenen, G. (2007). *Intergenerationele overdracht van gehechtheid bij Belgische moeders en kinderen die in extreme armoede leven. Een meervoudige gevalstudie*. Proefschrift aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Doctor in de Psychologie. Leuven: K.U.Leuven, Centrum voor Psychoanalyse en Psychodynamische Psychologie.
- Heyndrickx, P., Barbier, I., Driesen, H., Van Ongevalle, M. & Vansevenant, K. (2005). *Meervoudig gekwetsten. Contextuele hulpverlening aan maatschappelijk kwetsbare mensen*, Lannoo Campus, Leuven.
- Israel B.A., Checkoway B., Schulz A. & Zimmerman M. (1994), Health education and community empowerment: conceptualizing and measuring perceptions of individual, organizational, and community control, *Health Education Quarterly*, 21, 2, p. 149-170.
- Lerner M.P. (1979), Surplus powerlessness, *Social Policy*, 9, 4, p. 18-27.
- Nicaise I. & Desmedt E. (red.) (2008), *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*, Plantyn, Mechelen.
- Rappaport J. (1987), Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory for community psychology, *American Journal of Community Psychology*, 15, 2, p. 121-148.
- Roorda-Honée, J. (2001). *Gehechtheid, sociale relaties en thuisloosheid: een onderzoek naar ontwikkelingsantecedenten van thuisloosheid*, University Press Nijmegen.
- Schuyt C.J.M & Voorham C.A. (2000), *Sociale uitsluiting. Essay en interviews*, Uitgeverij SWP Amsterdam.
- Van Regenmortel T. (1996), *Maatzorg. Een methodiek voor het begeleiden van kansarmen. Theorie en praktijk in het OCMW van Genk*, Acco, Leuven/Amersfoort, 188 p.
- Van Regenmortel T. (2002), *Empowerment en Maatzorg. Een krachtgerichte psychologische kijk op armoede*, Acco, Leuven/Leusden, 216p.
- Van Regenmortel T. (2008a), *Zwanger van empowerment. Een uitdagend kader voor sociale inclusie en moderne zorg*, oratieboekje, Fontys Hogescholen.
- Van Regenmortel T. (2008b), Empowerment in de zorg. Krachten en kwetsbaarheden, in de *WelzijnsGids-Methodiek*, Afl.67 (januari), Reg.1-Reg.24 (p.111-134).
- Van Regenmortel T. (2009), Verbindingen herstellen tussen arm en rijk. Veerkracht en positieve basishouding, *SPES-Cahier 11: Spiritualiteit en Soberheid: Bruggen tussen vrijwillige en onvrijwillige armoede* (Spiritualiteit in Economie en Samenleving), januari 2009, p. 43-51.
- Vettenburg N., Burssens D., Goris P., Melis B., Van Gils J., Verdonck D. & Walgrave L. (2003), *Preventie gespiegeld. Visie en instrumenten voor wenselijke preventie*, Leuven: LannooCampus.

#### NOTEN

- <sup>1</sup> Dit artikel is gebaseerd op verschillende publicaties van empowerment: o.a. Van Regenmortel (2002, 2008a en 2008b, 2009) en Driessens & Van Regenmortel, 2006.
- <sup>2</sup> Maatzorg is een krachtgerichte methodiek, ontwikkeld voor de begeleiding van personen in armoede, met vijf basisprincipes: positieve basishouding, integraal werken, participatie, gestructureerd en gecoördineerd werken (Van Regenmortel 1996 en 2002).
- <sup>3</sup> Zie ook het themanummer over preventie van Welwijs in september 2008 (jaargang 19, nummer 3).





# KWETSBAARHEID EN GEWELD: EEN UITDAGING VOOR ELKE SCHOOL

In de media verschijnen regelmatig berichten over weinig gemotiveerde leerlingen, ernstig spijbelgedrag, over brutale, ja zelfs gewelddadige leerlingen. Het klimaat in sommige scholen is zodanig verpest, wordt dan gezegd, dat men er nog amper toekomt om les te geven maar vooral in het defensief wordt gedrongen. Leerkrachten voelen zich onveilig, zodanig zelfs dat sommigen een bijzondere verzekering overwegen.

In deze bijdrage proberen wij eerst enig zicht te geven op de aard en de omvang van geweld op school. Vervolgens leggen wij het verband tussen antisociaal gedrag op school en maatschappelijke kwetsbaarheid en tenslotte geven wij enkele suggesties om antisociaal gedrag op school te voorkomen en aan te pakken<sup>1</sup>.

### Stijgt het geweld op school?

Er is geen wetenschappelijk onderzoek voorhanden dat kan aantonen dat tuchtproblemen of geweld in de secundaire scholen zouden toenemen. Om daar een uitspraak over te doen zouden we moeten beschikken over een reeks opeenvolgende betrouwbare metingen, en die is er niet. Maar er zijn wel enkele aanduidingen.

#### Antisociaal gedrag bij leerlingen

In een breedschalig jeugdonderzoek<sup>2</sup> werd een representatief staal van bijna 5000 leerlingen uit het secundair onderwijs in Vlaanderen bevestigd over een groot aantal topics, o.m. over hun probleemgedrag op school (De Witte, Hooge en Walgrave, 2000). Op deze gegevens hebben wij verdere analyses (Vettenburg & Huybregts, 2001) uitgevoerd. Wij stelden vast dat 64% van de leerlingen quasi geen van de zes bevestigde normovertredende feiten beging. Ongeveer 15% van de leerlingen stoort opzettelijk de les, spijbelt of is brutaal tegen de leerkrachten.

Tabel 1. Omvang van antisociaal gedrag op school

Feiten	Percentage
1. opzettelijk de les storen	15,5
2. spijbelen	14,7
3. brutaal tegen leerkracht	14,5
4. medeleerlingen hinderen	12,9
5. pesten medeleerlingen	10,4
6. vandalisme op school	6,7

Noot: De feiten zijn gerangschikt naar mate van voorkomen.

Wij vonden ook dat minder meisjes dan jongens en meer leerlingen uit het bso dan uit het tso en aso dit soort gedrag stellen. Het normovertredend gedrag neemt -met uitzondering van het spijbelen- af rond de leeftijd van 17 jaar.

Een klein aantal leerlingen (5,5%) begaat minstens vier normovertredende feiten op school per jaar. De groep scoort op alle feiten hoger dan hun medeleerlingen die minder dan vier feiten begingen, maar de verschillen zijn het grootst voor vandalisme en pesten van medeleerlingen en het kleinst voor spijbelen. De groep 'veel'plegers bestaat ook hier overwegend uit jongens en is procentueel sterker vertegenwoordigd in het bso en tso dan in het aso.

De vermelde cijfers laten niet toe een uitspraak te doen over de toe- of afname van (bepaalde vormen van) antisociaal gedrag. Dit vraagt longitudinaal onderzoek. De vergelijking van deze resultaten met de bevindingen uit buitenlands onderzoek, laat toe algemeen te besluiten dat het in Vlaanderen inzake antisociaal gedrag bij jongeren niet erger gesteld is dan in de ons omringende landen. Dit kan geruststellend werken, maar het betekent niet dat de mate waarin het antisociaal gedrag voorkomt in de scholen geen probleem zou vormen voor leerkracht en directie.

#### Onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten

In 2000 bevroegen wij 1432 leerkrachten over hun onveiligheidsgevoelens, en brachten de resultaten daarvan in verband met de gegevens over werkelijk probleemgedrag door de leerlingen (Vettenburg en Huybregts, 2001). Duidelijk bleek dat de onveiligheidsgevoelens bij de leerkrachten afhangen van een aantal subjectieve welzijnsfactoren, zoals de beleving van



het werk, de ervaren steun door collega's, enz. De onveiligheidsgevoelens worden nauwelijks beïnvloed door objectieve factoren, ook niet door objectief vaststelbaar probleemgedrag door de leerlingen. Leerkrachten kloegen vooral over toenemende stress door verhoogde werkdruk door leerplan, klasseraden, administratieve taken, vakvergaderingen, enz.

Het is bijgevolg plausibel dat het geweld op school niet echt toeneemt maar dat de klachten over toenemende onveiligheid op school in grote mate terug te voeren zijn tot toenemende stress en afnemende draagkracht bij de leerkrachten.

## Negatieve schoolervaringen verhogen het risico op probleemgedrag

In meerdere onderzoeken (Vettenburg, 1988; Vettenburg & Huybregts, 2001; Vettenburg, Gavray, 2007) vonden wij dat de houding van de leerkracht een belangrijke rol speelt voor de verklaring van probleemgedrag binnen en buiten de school. Naarmate leerlingen van oordeel zijn dat er leerkrachten zijn die naar hen luisteren, met hen in gesprek gaan, hen au sérieux nemen, hen 'eerlijke' straffen geven, enz., stellen zij minder antisociaal gedrag. Verder bleek het feit dat moeders (of ouders) op de hoogte zijn van het doen en laten -tijdens hun vrije tijd en op school- van hun kinderen remmend te werken op het stellen van antisociaal gedrag. Wij illustreren dit hier in volgende table met materiaal uit het vermeld jeugdonderzoek (Vettenburg & Huybregts, 2001).

**Tabel 2.** Resultaten van de meervoudige regressies m.b.t. probleemgedrag op school - na selectie\*

Criterion: probleemgedrag op school (6 feiten)			
Predictoren	R <sup>2</sup>	Bèta	Rangorde
Relatie met leerkrachten	.156	-.269	1
Opvolgen van de jongere	.193	-.155	2
Onderwijsvorm a/aso	.214	-.133	3
Geslacht (1 = jongen)	.232	.115	4
Inzet	.237	-.071	6
Schools welbevinden	.241	-.073	5
Autonomie	.244	.058	7
R <sup>2</sup> : 24%			
Adjusted R <sup>2</sup> : 24%			
p ≤ .001			

\* van predictoren met significante bèta-waarden

In het algemeen hing het probleemgedrag van de leerlingen (in en buiten de school) veel sterker samen met de schoolervaringen dan met de gezinskenmerken. Deze onderzoeksresultaten liggen in de lijn van wat ook elders is gevonden (o.m. Lindström, 1995; Jenkins, 1997).

Het belang van de leerling-leerkrachtrelatie voor het stellen van antisociaal gedrag werd bevestigd tijdens de *groeps gesprekken* met de leerlingen. In de groeps gesprekken werd gepeild op welke manier leerlingen het leerkrachten moeilijk maken op school (Vettenburg & Huybregts, 2001). De creativiteit die leerlin-

gen aan de dag leggen om het lesgeven door de leerkracht af te remmen of onmogelijk te maken, lijkt grenzeloos. Verder halen leerlingen ook heel wat voorbeelden aan van verbaal geweld en pesterijen van leerkrachten en medeleerlingen.

Ter illustratie enkele uitspraken van leerlingen tijdens de groeps gesprekken:

*"Leerkrachten die saai lesgeven, daar wordt ge am-betant van."*

*"We moeten weten tot waar we mogen gaan. Als de leerkracht niet laat voelen tot waar we mogen gaan, dan moeten we ze wel uittesten."*

*"Sommigen kunnen niks verdragen. Die vliegen direct uit en geven overdreven en stomme straffen."*

*"Een leerkracht maakte eens opmerkingen over de opvoeding die mijn ouders me geven en dat leidt natuurlijk tot ruzie."*

Op de vraag hoe ze ertoe komen om dergelijk gedrag te stellen, wijzen de leerlingen tijdens de groeps gesprekken in eerste instantie naar *de leerkracht*. Leerlingen geven heel duidelijk aan dat ze niet bij elke leerkracht voortdurend moeilijk doen. Zij maken een heel duidelijk onderscheid tussen enerzijds 'goede' leerkrachten, die op hun sympathie, respect en medewerking kunnen rekenen en anderzijds 'slechte' leerkrachten, die het vaak moeten ontgelden. Alles heeft te maken met de persoon en de stijl van de leerkracht: de manier waarop deze lesgeeft, omgaat met afspraken en regels en leerlingen bejagent.

Leerlingen hekelen 'saai' leerkrachten die alleen bezig zijn met de leerstof en geen ruimte laten voor andere zaken. Ze verwachten dat leerkrachten hen boeien. Dit kan, zo suggereren de leerlingen, door de link te leggen met de actualiteit, de interesses of de leefwereld van de jongeren en/of door ruimte te laten voor een grapje hier en daar.

Autoritaire leerkrachten enerzijds en leerkrachten die leerlingen te vrij laten anderzijds kunnen op weinig respect rekenen en lokken reactie uit. Leerlingen verwachten dat leerkrachten duidelijke grenzen en verwachtingen stellen en consequent optreden wanneer deze grenzen overschreden worden. Leerkrachten die leerlingen positief bevestigen bij prosociaal gedrag, die leerlingen een verwittiging geven, alvorens hen te sanctioneren voor antisociaal gedrag, die consequent en rechtvaardig optreden, genieten duidelijk de voorkeur. Tegen machtsvertoon en -misbruik gaan leerlingen in verzet.

In tweede instantie verklaren leerlingen hun grensoverschrijdend gedrag vanuit *de studiedruk* die ze dagelijks ondervinden. Leerlingen voelen zich overvraagd door de (te) hoge eisen vanuit het leerplan, te lange 'werk'dagen, het gebrek aan ontspanningsmogelijkheden tussen en na de lessen, huiswerk, testen en examens.

Verder wordt ook een aantal elementen op *schoolniveau* aangewezen. Leerlingen reageren vooral op de veelheid van -naar hun aanvoelen vaak achterhaalde en zinloze- verboden en geboden, die hun vrijheid op school te veel inperken. Dat heel wat van deze regels en afspraken niet gelden voor de leerkrachten, vinden ze (in bepaalde gevallen) onrechtvaardig. Ver-



der pleiten leerlingen niet alleen voor meer vrijheid, maar ook voor meer inspraak op school. Daarnaast doen leerlingen een aantal suggesties ter verbetering van de accommodatie en infrastructuur op school. Niet zelden gaat het hierbij om een vraag naar elementair comfort.

Naast de leerkracht, de studiedruk en de school zoeken enkele leerlingen een verklaring voor hun gedrag ook in hun *vrienden op school* en hun *gezinssituatie*. Vooral de druk die ze ervaren van klasgenoten om mee op de kar te springen tegen leerkrachten en moeilijkheden thuis worden daarbij aangegeven. Pas in laatste instantie en bij nadrukkelijke navraag, wijst een (zeer beperkt) aantal leerlingen op het aandeel van de *leerlingen zelf*.

De gevonden resultaten zijn te interpreteren vanuit de *theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid* (Vettenburg en Walgrave, 2002; Vettenburg & Walgrave, 2009; in dit nummer p. 6 e.v.). De negatieve schoolervaringen leiden tot een gebrek aan sociale bindingen en een ongunstig maatschappelijk perspectief. Daardoor ontstaan sociaal-psychologische verwerkingsmechanismen en psychologische 'kenmerken', die het risico inhouden op intensievere delinquentie. Maatschappelijk kwetsbare leerlingen riskeren dus in hun schoolloopbaan bijkomend gekwetst te worden. Wanneer het onderwijs daar niet adequaat op inspelt, dan kan de school als het ware een 'criminogene' invloed hebben. Maar vanzelfsprekend zit daar ook een positieve keerzijde aan vast: de school is ook een uitgelezen kans tot preventie (zie verder).

In de schoolloopbaan van maatschappelijk kwetsbare jongeren kunnen leerkrachten het verschil maken, ook in positieve zin. Het ontstaan van een positieve binding tussen de leerkracht en de leerlingen is van cruciaal belang voor het schoolengagement en het conform gedrag van de leerlingen. Dat deze binding bij sommige leerlingen niet ontstaat, heeft te maken met de *depreciatie van de cultuur* van de leerling en zijn milieu door de leerkracht. Een noodzakelijke voorwaarde voor het slagen van de relatie leerling en leerkracht ligt in de erkenning van de cultuur van maatschappelijk kwetsbare milieus als een cultuurvariant en niet als een cultuurdeficiëntie. Maatschappelijk kwetsbare jongeren hebben reeds heel wat negatieve schoolervaringen opgelopen. Het zelfwaardergevoel van deze leerlingen is erg laag en bovendien ontbreekt bij hen de intrinsieke motivatie voor het schoollopen. Dit gegeven vraagt extra aandacht van de leerkracht voor deze doelgroep.

## Niet uitsluiten, maar insluiten

De school staat voor de uitdaging maatregelen te ontwikkelen die er toe bij dragen dat de leerkracht de beschreven positieve binding, ook met maatschappelijk kwetsbare leerlingen, kan opbouwen om zo de spiraal van de maatschappelijke kwetsbaarheid om te buigen. Dit geldt voor alle onderwijsvormen en -richtingen. Vanuit preventief oogpunt moet daarbij in eerste instantie gedacht worden aan het investeren in

leerkrachten. Deze investering zal bijdragen tot zijn professionele ontwikkeling en zijn werkcomfort en welbevinden verhogen.

Hieronder geven wij enkele ideeën die wij eerder uitwerkten als mogelijke elementen om het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid te doorbreken (voor de verdere uitwerking: zie Vettenburg, 1988; Vettenburg & Huybregts, 2001).

### Lerarenopleiding

De positieve binding bij de leerling zal maar tot stand komen of versterkt worden als hij respect en aanvaarding ervaart. Dit vraagt van een leerkracht een grotere communicatievaardigheid dan het meer afstandelijk lesgeven. Tijdens de opleiding zou deze vaardigheid aangeleerd en getraind moeten worden.

### Nascholing en ondersteuning

Nascholing, zowel op pedagogisch als op vaktechnisch vlak is noodzakelijk voor de professionele ontwikkeling van iedere leerkracht en moet structureel mogelijk gemaakt worden. Thema's die binnen de nascholing een plaats moeten krijgen zijn o.a. maatschappelijke kwetsbaarheid, probleemgedrag bij adolescenten, conflicthantering, enz.

Een steeds terugkerende vaststelling in onderzoeken en bevragingen is de ontevredenheid van en de stress bij leerkrachten en de hieraan gekoppelde vraag naar ondersteuning. Leerkrachten moeten weten dat de schoolleiding achter hun aanpak staat. Zij moeten zich hierin gewaardeerd voelen en bij moeilijkheden moeten zij ook op daadwerkelijke steun kunnen rekenen. CLB's, pedagogische begeleiders, externe personen en organisaties kunnen een belangrijke ondersteuningsfunctie opnemen.

### Samenwerking met schoolexterne diensten

Als een school een beleid wil uitbouwen waarin getracht wordt zowel problemen te voorkomen als aan te pakken en waar alles in het werk wordt gesteld om leerlingen kansen te geven om zich optimaal te ontwikkelen, dan is advies en ondersteuning van en samenwerking met schoolexterne diensten een krachtige hefboom. Binnen de welzijnssector zijn er organisaties die inzichten en methodieken ontwikkelden die goed bruikbaar zijn in het onderwijs.

### Leerlingenbegeleiding

Leerlingenbegeleiding dient gedragen te worden door een 'begeleidend' schoolklimaat. Het creëren van een aparte functie voor leerlingenbegeleiding of het oprichten van een Cel leerlingenbegeleiding in een school waarin het begeleidend omgaan met leerlingen geen basiscomponent is voor de dagelijkse interactie in de klas en daarbuiten, riskeert een maat voor niets te worden. Het is noodzakelijk dat iedereen die betrokken is bij de leerlingbegeleiding zich in zijn visie en uitwerking gesteund weet door de schoolleiding, anders wordt het moeilijk vol te houden en/of wordt het effect verminderd.

Als een leerling hulp nodig heeft, kan ons inziens de school best werken met het drielijnen-model en kiezen voor de minst ingrijpende interventie. Hiermee wordt bedoeld dat de hulp eerst gegeven wordt door





de leerkracht (eerste lijn), dan door een begeleidingsdienst binnen de school (tweede lijn), en pas dan wordt beroep gedaan op externe diensten (derde lijn).

### Optimalisering van de conditionele factoren

Uit onderzoek - vooral uit de gesprekken met leerlingen en leerkrachten - blijkt dat een aantal omstandigheden belemmerend werken voor leerkracht en leerlingen om optimaal te functioneren in de klas (Vettenburg & Huybregts, 2001). Het gaat o.m. over de heterogeniteit van de klasgroepen, de klasgrootte, la-waai-bevorderende elementen, enz. Leerkrachten vinden dat de werkdruk toeneemt en hun arbeidsvreugde aantast. Verwachtingen vanuit de leerplannen en de vele bijkomende taken maken het voor een aantal quasi onhoudbaar. Ook de leerlingen vragen studiedrukverlaging. Teveel lestijden, teveel leerstof en huiswerk zijn weerkerende klachten. Vanuit deze klachten zou kunnen onderzocht worden of het onderwijsprogramma niet nodeloos overbelast wordt. Meerdere experimenten geven immers aan dat meer tijd voor sport en andere creatieve bezigheden gepaard gaat met beter gedrag en betere leerprestaties.

### Maatregelen die een wegzending kunnen voorkomen

Als preventie niet volstaat en er zich toch ernstige incidenten voordoen kan een time-out (Deceur, Decraene & Vettenburg, 2005) of een herstelgericht groepsoverleg (hergo) een adequaat antwoord bieden (Burssens & Vettenburg, 2004). Hergo's zijn gebaseerd op onderling respect en vertrouwen. Dit betekent niet dat jongeren onvoorwaardelijk worden gevolgd, zij kunnen hun verantwoordelijkheid opnemen

en hiertoe gestimuleerd worden. Maar dergelijk overleg verloopt in constructieve sfeer die het mogelijk maakt de dader weer 'in te sluiten' in plaats van 'uit te sluiten'.

## Besluit

De school heeft een belangrijke rol in de ontwikkeling van probleemgedrag bij jongeren. Wanneer respectvol omgaat met leerlingen, hen au sérieux neemt, met hen in dialoog gaat, hen hun verantwoordelijkheid laat opnemen, enz. dat zullen leerlingen zich ook beter voelen op school, zich meer engageren in schooltaken en minder probleemgedrag stellen. Hier ligt een belangrijke preventieve uitdaging voor het onderwijs en een opdracht om met het probleemgedrag zo adequaat mogelijk om te gaan. Een dergelijke preventieve en curatieve aanpak vraagt inzicht in de ontstaansgrond van dit problematisch gedrag. De theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid is hiervoor een inspirerend denkkader.

### BIBLIOGRAFISCHE REFERENTIES

- Burssens, D. & Vettenburg, N. (2004). Hergo op school. Herstelgerichte antwoorden op tuchtproblemen in de school. Herstelgericht groepsoverleg als case-study. Leuven: Onderzoeksgroep jeugdcriminologie.
- De Witte H., Hooge J. & Walgrave, L. (eds.) (2000). *Jongeren in Vlaanderen gemeten en geteld*, Leuven, Leuven Universitaire Pers.
- Decœur, E., Decraene, S., Vettenburg, N. (2005). *Evaluatieonderzoek Time-outprojecten in Vlaanderen*, Vakgroep sociale agogiek, UGent, 2005, 186p. + bijlagen
- Gavray, C. & Vettenburg, N. (2007). La délinquance juvénile autorévolée: le cas de la Belgique. *Carrefours de l'éducation*, 24, juillet-décembre, 1-21
- Jenkins, P. (1997). School delinquency and the school social bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 337-367.
- Lindström, P. (1995). *School context and delinquency. The impact of social class structure and academic balance*, Stockholm, Univ. of Stockholm: depart. of sociology.
- Vettenburg, N. (1988). *Schoolervaringen, maatschappelijke kwetsbaarheid en delinquentie*, K.U.Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.
- Vettenburg, N. (2002). Maatschappelijke kwetsbaarheid, schoolervaringen en delinquentie. In P. Goris en L. Walgrave (eds.), *Van kattenkwaad en erger*, Leuven, Garant.
- Vettenburg, N. en Burssens, D. (2003). *Preventie van antisociaal gedrag op school, Handboek Leerlingenbegeleiding Twee*, 4, 109-126.
- Vettenburg, N. & Huybregts, I. (2001). *Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag*, K.U.Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.
- Vettenburg, N. & Walgrave, L. (2002). *Een integratie van theorieën over persisterende delinquentie: maatschappelijke kwetsbaarheid*. In P. Goris en L. Walgrave (eds.), *Van kattenkwaad en erger*, Leuven, Garant.
- Vettenburg, N. & Biermans, N. (1994). *Samenwerking Onderwijs en Welzijnswerk*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.

### NOTEN

- <sup>1</sup> Wij maken hierbij gebruik van reeds bestaande publicaties: zie Vettenburg, 1988; Vettenburg & Huybregts, 2001; Vettenburg & Walgrave, 2002.
- <sup>2</sup> Onderzoeksteam was samengesteld uit promotoren en medewerkers van Centrum Godsdienstpsychologie, Centrum Ontwikkelingspsychologie, Centrum Gezinspedagogiek, Onderzoekscentrum voor Secundair en Hoger Onderwijs, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Hoger Instituut voor de Arbeid, alle K.U.Leuven



# BREDE SCHOOL = HET VERSMALLEN VAN MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID?

In deze tijden moet een school wel bijna schizofreen worden. Enerzijds wordt onderwijs gepropageerd als de hefboom naar gelijke kansen en anderzijds blijkt uit onderzoek onderwijs net de boosdoener door het reproduceren van maatschappelijke ongelijkheid. Een school staat voor een enorme uitdaging om binnen de maatschappelijke opdracht die zij krijgt, zichzelf bijna opnieuw uit te vinden.

## Binding en verbinden: centrale begrippen in Brede School

De binding realiseren tussen leerling en leerkracht die zo noodzakelijk blijkt te zijn volgens de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid blijkt niet zo evident. Met brede schoolprojecten proberen we hierbij ondersteunend te werken. Door kansen te bieden om ook naast de onderwijs- of klascontext binding op te bouwen, om meer kans te hebben op positieve ervaringen zowel voor leerling als leerkracht. De brede school vertrekt van de idee dat ontwikkelingskansen van kinderen bevorderen een gedeelde verantwoordelijkheid is van diverse actoren. Door samenwerking tussen actoren te stimuleren willen we komen tot een omgeving -in de ruimste zin van het woord- waar kinderen zich maximaal kunnen ontplooiën.

Concreet: de kennis, vaardigheden en attitudes die een school, kinderen wil meegeven, worden versterkt en verruimd door ervaringen die kinderen ook buitenschools opdoen. En omgekeerd. Ideeën, methodieken, kennis en vaardigheden... die kinderen buitenschools en in de buurt ervaren of gebruiken, bieden voedsel en inspiratie voor het leerproces in de school. Dit heen-en-weerverkeer is in een bredeschoolproject bewust intentioneel, bovenop de spontane leerprocessen van kinderen die sowieso optreden.

Dat bewust en intentioneel is heel belangrijk omdat hierdoor bijkomend voor sommige groepen kinderen net het verschil kan gemaakt worden. Een aantal kinderen komt niet zomaar in contact met jeugdwerk of sportclubs of muziek. Voor een aantal kinderen is lezen enkel een schoolse bezigheid. Voor een aantal kinderen is spelen in het groen iets exotisch. Omgekeerd associëren sommige leerkrachten gamen niet altijd met het hebben van een pak ICT-vaardigheden of zien leerkrachten niet altijd dat opgroeien in een

“kansarme” wijk ook aanleiding kan geven tot een boeiend toneelproject met toepassing van verscheidene eindtermen op het vlak van taal en sociale vaardigheden.

De noodzakelijke binding is misschien niet meteen op school maar soms wel in bijvoorbeeld het jeugdwerk gerealiseerd. Door school en in dit geval jeugdwerk met elkaar in contact te brengen werken we mee aan bouwstenen om ook binding op school te realiseren.

Het bredeschoolconcept biedt ook mogelijkheden om verbindend te werken ruimer dan de context leerling-leerkracht. In brede school worden verbindingen gelegd tussen thema's (inhouden), tussen organisaties of professionelen onderling, tussen ouders- kinderen, tussen ouders-kinderen- verenigingen allerhande, enz. Kortom brede school stimuleert individuele en collectieve leerprocessen op zeer diverse niveaus en plaatsen.

In het praktijkvoorbeeld hieronder wordt geschetst hoe we in een bepaalde wijk van Gent hieraan werken<sup>1</sup>. Eerst een voorstelling van de wijk, vervolgens een verhaal van vallen en opstaan, van enthousiast volhouden en van vinden en voeden van engagement.

## De wijk: breed in zijn uitdagingen!

De Brugse Poort is een arbeiderswijk, die deel uitmaakt van de 19<sup>de</sup> eeuwse gordel in Gent. Het is een dichtbevolkte wijk, met veel kleine arbeidershuisjes, en relatief weinig groen. Ondanks de inspanningen van de stad in het kader van het stadsvernieuwingproject 'Zuurstof voor de Brugse Poort' blijven een aantal knelpunten bestaan. Het aantal parken en speelplaatsen blijft beperkt, de bevolkingsdichtheid is sterker dan het Gentse gemiddelde, er is veel verkeer, er wonen veel mensen uit kansengroepen in de wijk. Enkele cijfers<sup>2</sup> illustreren dit:

	Cijfer Brugse Poort	Gent
Bevolkingsaantal	16.721	239.905
Oppervlakte (km <sup>2</sup> )	2,54	157,96
Bevolkingsdichtheid (aantal inwoners per km <sup>2</sup> )	6583	1519
Aandeel niet-Belgen (bevolkingsregister)	16,22%	10,01%
Aandeel ECM* (bevolkingsregister)	28,58%	14,9%
Aandeel Belgen onder ECM (bevolkingsregister)	50,6%	48,22%
Gemiddeld inkomen (2006)	18.642	23.606

\* staat voor etnisch culturele minderheden



## Het ontstaan van de Brede School als wijkproject

De idee voor een brede school in de Brugse Poort is ontstaan vanuit de vaststelling dat de schoolprestaties van kinderen sterk beïnvloed worden door allerlei factoren die exogeen zijn aan het onderwijs. De ontwikkeling van kinderen wordt beïnvloed door variabelen die zich situeren in de ruimere maatschappelijke context van de leerlingen: de (pedagogische) draagkracht van de ouders, de thuistaal, het materiele comfort, de sociale netwerken van kinderen, hun gezondheid, het culturele kapitaal van hun gezin,... Uit een wijkanalyse van de Brugse Poort, uitgevoerd door het schoolopbouwteam, in 2001, bleek dat de deelname van kinderen aan het brede aanbod van (georganiseerde) vrije tijd gering is. Gemiddeld genomen was de leerachterstand van kinderen in deze wijk groter dan het Gentse gemiddelde. Dit was ook het geval voor de sociale ongelijkheid in meerdere omgevingsfactoren (opleiding ouders, moedertaal, behuizing, financiële middelen, sociale contacten, woonomgeving e.d.). De wijk had weinig groen en speelruimte. Kinderen van allochtone afkomst maakten minder gebruik van buitenschoolse opvang binnen de schoolinfrastructuur en de schoolpopulatie van de Brugse Poort gaf geen weerspiegeling van de bewoners van de wijk.

De pedagogische begeleidingsdienst (PBD) van de stad onderzocht de mogelijkheid om in de Brugse Poort te starten met een bredeschoolwerking. Dit leek een geschikte wijk, aangezien het sociale weefsel sterk werd uitgebreid o.m. door stadsvernieuwingproject 'Zuurstof voor de Brugse Poort'.

Uit verkennende gesprekken met de directeurs van de verschillende scholen, de verantwoordelijken van de stedelijke initiatieven voor buitenschoolse opvang (Stibo) en de pedagogische begeleidingsdienst, bleek dat men openstond voor de idee van een Brede School en het accent in eerste instantie wou leggen op vrije tijd en opvang.

Er werd een coördinator – sommigen spreken liever van ondersteuner – voor het project aangesteld (eind 2004) en de Brede School kon van start gaan.

## De Doelstellingen

Tijdens de opstartfase, werden in overleg met de scholen, de Dienst Kinderopvang en de PBD onderstaande omschrijving en doelstellingen voor het project geformuleerd. Deze doelstellingen werden eind 2008 tijdens een tussentijdse evaluatie met alle partners grondig geëvalueerd en behouden.

De 'Brede School' in de Brugse Poort is een netoverschrijdend samenwerkingsverband tussen scholen uit de buurt (2 stedelijke basisscholen, 1 stedelijke basisschool voor bijzonder onderwijs type 8, twee stedelijke kleuterscholen en twee vrije basisscholen) en organisaties in de wijk die werken rond opvang en vrije tijd van kinderen.

Doelgroep zijn alle kinderen tussen 2.5 en 12 jaar (en hun ouders), die wonen of naar school gaan in de Brug-

se Poort, met aandacht voor de sociaal-culturele mix van de wijk en extra zorg voor de kansengroepen.

De strategische doelstelling werd en wordt zeer ambitieus omschreven als: 'de gelijkwaardige en actieve deelname van alle kinderen aan de samenleving bevorderen'.

De operationele doelstellingen worden als volgt omschreven: Brede school

- optimaliseert het naschoolse aanbod van vrije tijd,
- stelt het bestaande vrijetijdsaanbod beter op elkaar af en breidt uit indien nodig en mogelijk,
- vergroot de deelname van kinderen aan het vrijetijdsaanbod,
- boort allerlei talenten aan van kinderen tijdens naschoolse activiteiten,
- vergroot de sociale vaardigheden van kinderen,
- verbetert hun zelfbeeld en eigenwaarde,
- creëert kansen opdat kinderen talenten kunnen ontwikkelen,
- doet scholen meer voeling krijgen met de leefwereld van de kinderen uit de buurt,
- stimuleert het 'breed leren'.

## De netwerkvorming: van "ik" naar "wij"

De coördinator startte met een individuele kennismakingsronde met alle organisaties in de wijk (scholen, kinderopvang, jeugdwerk, buurtwerk, sociaal artistiek werk...). Tijdens deze gesprekken werd de visie van het project goed doorgesproken. Dit was belangrijk voor de opbouw van het vertrouwen tussen de verschillende partners, wat de slaagkansen op samenwerking vergrootte. Dit proces van verbinden was tijdsintensief en vroeg van de coördinator een vaardigheid om ieders agenda te erkennen, gemeenschappelijkheden te zien en verschillen niet onoverkomelijk te laten worden.

Uit deze contacten is een eerste netoverschrijdend overleg tussen de scholen gegroeid. Tevens ontstond er een maandelijks overleg met de brugfiguren van de scholen<sup>3</sup> en werden de eerste contacten gelegd met het buurtteam (overleg van alle actoren in de wijk), de Werkgroep Jeugd (overleg van actoren actief rond jeugd in de wijk) en verschillende andere wijkorganisaties.

Brugfiguren waren en zijn zeer belangrijke schakels in het bredeschoolverhaal. Het brugfigurenproject loopt in Gent al sinds 1997. Een brugfiguur is iemand die in een school werkt aan kwalitatieve en kwantitatieve toename van

- het contact en ontmoeting tussen de ouders en de leerkrachten,
- de informatie-uitwisseling, communicatie en het overleg tussen ouders en leerkrachten,
- de medewerking van ouders op pedagogisch-didactisch vlak,
- de inspraak en adviesmogelijkheden van de ouders op de school,
- het versterken van ouders in hun rol als partner in het leer-en opvoedingsproces van hun kind(eren),
- de samenwerking tussen de school en haar relevante partners binnen de buurt, vanuit de noden en behoeften van ouders en kinderen (bredeschoolontwikkeling).



Het brugfigurenproject werkt netoverschrijdend. Alle scholen in de wijk hebben een brugfiguur. De rol van de brugfiguur in de brede school is erg belangrijk. Iedere brugfiguur werkt eigenlijk binnen haar opdracht aan de “verbreding” van de eigen school. Zij zijn een belangrijke schakel tussen alle initiatieven in de buurt, de kinderen, de school en de ouders.

Ondertussen werd een stuurgroep opgericht, die samengesteld is uit de partners die van af het begin een belangrijke rol speelden in het hele concept. Deze stuurgroep bestaat uit de directies van de verschillende scholen, de verantwoordelijken van de Stibo's (Stedelijk initiatief voor buitenschoolse opvang), de verantwoordelijke van het lokale jeugdwerk (VZW Jong) en de verantwoordelijke van de buurtbibliotheek. Zij komen 3 maal per jaar samen. Tijdens dit overleg worden de doelstellingen van de Brede School bewaakt, worden gezamenlijke initiatieven besproken en wordt een planning opgemaakt.

Dit overleg biedt de mogelijkheid aan de verschillende partners om ervaringen uit te wisselen. Om de verschillende leer- en leefervaringen met elkaar te verbinden is het belangrijk dat de school een goed zicht krijgt op datgene dat zich buiten de schoolmuren afspeelt. De Brede School kan een hulpmiddel zijn om ervaringsgericht onderwijs te stimuleren. Ook de Stibo's proberen meer buurtgericht te werken en worden mede door het bredeschoolproject gestimuleerd om hun netwerk uit te breiden en samen te werken met partners uit de buurt.

Omgekeerd krijgt het jeugd(welzijns)werk meer zicht op de werking van de scholen en buitenschoolse opvang en groeit het vertrouwen tussen deze partners. De buurtbibliotheek heeft van het begin een belangrijke rol gespeeld in het bredeschoolverhaal (zie verder) en wordt door alle partners als een meerwaarde gezien.

Elke 6 weken is er een netoverstijgend brugfigurenoverleg. Tijdens deze vergaderingen, telkens op een andere school, worden ervaringen uitgewisseld, wordt informatie doorspeeld van initiatieven in de buurt en worden nieuwe initiatieven van de Brede School besproken en geëvalueerd.

Andere partners die een onmiskenbare rol in de samenwerking van de Brede School spelen zijn lokale culturele partners: Bij De Vieze Gasten (sociaal artistieke werking), de Circusplaneet, de Creabar, muziekhuis Goeste Majeur, enz. Jaarlijks breidt deze groep nog uit.

Daarnaast heb je het buurtwerk dat een belangrijke rol speelt in de sociale cohesie in de buurt, de Kringloopwinkel, VZW Trafiek, de speltheek, het Inloopteam, Dienst asiel- en vluchtelingenbeleid, wijkgezondheidscentrum, OCMW,...

De veelheid van partners laat misschien vermoeden dat dit een voorwaarde is om een succesvol bredeschoolproject te realiseren maar dit is geen issue. Uiteraard kunnen vele partners helpen omdat je dan ook een ruim scala van mogelijke verbindingen kan realiseren wat verrijkend is maar uiteindelijk is de kwaliteit van je verbinding veel belangrijker.

In wat volgt illustreren we met een paar voorbeelden hoe we zowel op vlak van inhoudelijke werking als op vlak van organisatorische aanpak samen brede school maakten.

## Acties met breedbeeldperspectief

### Zomeractiviteiten

Vanaf het eerste werkingsjaar van de Brede School werd gestart met een samenwerking voor de planning van de zomervakantie voor de kinderen.

Op initiatief van de Brede School wordt jaarlijks een vakantiekrant 'Groeten uit de Brugse Poort' ontworpen en verspreid met daarin een overzicht van alle zomeractiviteiten voor kinderen in de wijk. De bedoeling is dat zoveel mogelijk kinderen en hun ouders de weg naar dit aanbod vinden. De krant wordt op grote schaal in de wijk verspreid ism de brugfiguren van de scholen en via de wijkorganisaties.

Vanuit dit initiatief groeide er een vertrouwen tussen de partners. Partners die elkaar niet kenden stelden deuren voor elkaar open. Kinderen die naar de speelpleinwerking gingen mochten deelnemen aan activiteiten in de Stibo's en omgekeerd.

Het aanbod werd uitgebreid met verschillende activiteiten die al in de buurt bestonden, maar nog niet exclusief voor kinderen: muziek (er bestaat een fanfare van de Vieze Gasten en een muziekhuis Goeste Majeur), circusinitiaties (i.s.m. de Circusplaneet), capoeira, crea-lessen door een particulier initiatief de Creabar, hiphoplessen door vzw Jong, ballet, djembé, enz.

En het idee hier achter: kinderen hoeven zich niet te vervelen tijdens de vakantie in de Brugse Poort. Ook als je niet op reis gaat kun je een fijne vakantie hebben.

Dit jaar wordt voor de 5<sup>de</sup> maal een gezamenlijke krant uitgebracht en de vakantie voorbereid.

Bij de organisatie van de 'lessen' vinden we het belangrijk dat de lesgevers bekwaam zijn in hun vak en voeling hebben met de kinderen uit de wijk. Dit laatste om de kans op binding weer te vergroten. We houden de groepen bewust klein, zodat de kinderen veel aandacht kunnen vragen en krijgen. De lessen gaan, in de mate van het mogelijke, door op het adres waar de organisatie gehuisvest is, zodat de kinderen hun weg naar het aanbod leren kennen en hun wijk op een positieve manier leren zien: *wij wonen in een leuke wijk waar veel gebeurt.*

### Teasers op school + naschools aanbod

Tijdens het schooljaar worden de zomeractiviteiten herhaald als 'teasers' tijdens de schooltijd. De bedoeling is dat de kinderen tijdens de lessuren, kunnen kennismaken met een nieuw aanbod van leuke en interessante vrijetijdinitiatieven. Tevens hopen we dat de leerkrachten en de begeleiders van de Stibo's en de ouders deze activiteiten leren kennen.

Daarna worden deze activiteiten onmiddellijk na schooltijd aangeboden, in reeksen van 5 sessies. Het voordeel hiervan is, dat de brugfiguren of leerkrachten de kinderen kunnen stimuleren om hier naar toe te gaan en meestal gaat er ook een brugfiguur mee. Uiteindelijk hopen we dat sommige kinderen door deze 'prikkel' later hun weg zullen vinden naar het reguliere aanbod. Maar daar zijn we nog niet! Voorlopig proberen we het aanbod naar de wijk te halen.



Het blijft zoeken en het project loopt met vallen en opstaan. Onze ervaring leert ons dat kinderen zich niet zo gemakkelijk engageren voor langlopende projecten. Dat zij ondanks het aanbod, dat vaak op hun vraag tot stand komt, niet inschrijven.

Zonder de inspanningen van de brugfiguren, die de kinderen mee aansporen om in te schrijven en deel te nemen, zou het niet lukken. We moeten blijven bewaken dat kinderen met 'minder kansen', een extra duwtje krijgen, om mee te doen. We moeten opletten dat het niet altijd dezelfde kinderen zijn die meedoen. We moeten nog meer inspanningen doen opdat ouders de meerwaarde van deze 'vrijtijdsbesteding' inzien en hun weg naar het aanbod vinden.

Ook de leerkrachten zouden nog meer zicht moeten krijgen op datgene dat zich buiten de schoolmuren afspeelt. Het is voor de kinderen ongelofelijk belangrijk wanneer hun leerkrachten zien dat zij talenten hebben, die op school niet altijd aan bod komen. Hierdoor verhoogt het zelfvertrouwen en het zelfbeeld van de kinderen. Het is op dit moment dat er binding ontstaat: mijn leerkracht/ mijn ouders enz. zien dat ik iets kan!

Ook tijdens buurtfeesten zoals de 'dag van de jeugd', het Sinterklaasfeest, de feesten op de verschillende pleintjes, proberen we het aanbod van naschoolse activiteiten aan kinderen en ouders bekend te maken. Steeds meer organisaties zijn bereid om op deze festiviteiten aanwezig te zijn en hun aanbod bekend te maken aan een groter publiek.

## De Brugse Poort Vertelt

Enkele maanden voordat de Brede School van start ging werd in de Brugse Poort een buurtbibliotheek geopend. In deze bibliotheek werden twee medewerkers aangesteld die ook een specifieke taak naar de buurt hadden. Zij hadden o.a. de opdracht om meer mensen de weg naar de bibliotheek te laten vinden. Ondertussen is de bibliotheek uitgegroeid tot een centrale ontmoetingsplaats voor jong en oud.

Snel na onze opstart zaten wij rond de tafel en werd duidelijk dat samenwerken een meerwaarde kon betekenen voor beide projecten. Eén van de eerste gezamenlijke initiatieven was een Vertelfestival. De bedoeling van de bibliotheek was "op donkere winterse dagen, mensen en kinderen verhalen laten horen en laten vertellen". Onze samenwerking leek evident. Brede School ging op zoek naar partners binnen de scholen, Stibo's en Jeugdwelzijnswerk en de bibliotheek zochten andere buurtpartners. Ondertussen heeft dit Vertelfestival haar vierde editie achter de rug. Wat begon als een voorzichtig initiatief, waarin de bibliotheek en de Brede School vooral de trekkers en organisators waren, kunnen we nu spreken van een initiatief dat door iedereen wordt gedragen. De bibliotheek organiseert een schrijfwedstrijd met vrij podium en voordrachten van verschillende schrijvers en vertellers. Brede School neemt een deel van de organisatie en coördinatie op zich. De scholen en Stibo's hebben ondertussen een heel vertelparcours binnen hun organisatie uitgebouwd, waar ouders, grootouders, leerkrachten, vrijwilligers en begeleiders zich inzetten voor een hele week voorlezen. En ook de buurt

vertelt, bewoners werken mee vanuit de samenwerking met o.a. het buurtwerk, het opbouwwerk en 'Bij de Vieze Gasten'.

## L, XL, XXL?

Naast deze acties kunnen we nog andere initiatieven opsommen, maar waarschijnlijk geeft dit al een beeld van wat een Brede School kan (mee) mogelijk maken. De Brede School speelt steeds meer in op behoeften en noden die vanuit de buurt gesignaleerd worden, rond thema's school-ouder-kind-buurt, opvang,...

Brede school is voor ons meer dan een vrijblijvende samenwerking gericht op "leuke" projecten (hoe waardevol dit op zich ook kan zijn). Het gaat om een voortdurend strategisch zoeken naar hoe een maximaal "rendement" in ontwikkelingskansen kan gehaald worden zonder daarbij het schoolse leren te veralgemenen of als enige leerstijl te weerhouden; zonder het aantasten van basisfuncties van diverse partners en zonder het eenzijdig benadrukken van één bepaald ontwikkelingsaspect.

Brede School in de Brugse Poort is nog steeds aan het groeien.

Er zijn al interessante netwerken op poten gezet, interessante contacten gelegd en een aantal projecten lopen erg goed. Door de initiatieven die genomen werden, wordt de sociale cohesie in de wijk, mee vergroot: diverse groepen ontmoeten elkaar op toonmomenten, mensen worden aangesproken op hun "ouder zijn" eerder dan hun "allochtoon zijn", professionals en bewoners leren elkaar op een andere wijze kennen e.d.

De samenwerking kan nog uitbreiden. Het project kan nog meer bekend gemaakt worden; bij de ouders, de kinderen, de leerkrachten en begeleiders en de buurtbewoners. Er zijn nog enorme groei mogelijkheden. De kwaliteit van de verbindingen kan nog sterker gemaakt worden, de individuele rol en engagement van diverse partners nog verder uitgediept.

Brede school wil realistisch zijn maar ambitieus. In die zin durven we stellen dat het concept kansen biedt om maatschappelijke kwetsbaarheid aan te pakken of hoe we door te verbreden, maatschappelijke kwetsbaarheid kunnen versmallen.

**Mary-Ann DE MEIJER\* & Karolien LECOUTERE\*\***

\* Coördinator Brede School Brugse Poort

\*\* Coördinatie Brugfigurenproject en

Brede Schoolwerking Gent

Brede schoolwerking Gent, PBD Gent

Jubileumlaan 215 B - 9000 Gent

Karolien.Lecoutere@gent.be

## NOTEN

<sup>1</sup> Momenteel lopen zes Brede School wijkprojecten in Gent.

Brede school Brugse Poort is er één van. Meer informatie op [www.pbdgent.be](http://www.pbdgent.be)

<sup>2</sup> cijfers 2008: Stad Gent, Stafdiensten, ABIS, data-analyse & GIS

<sup>3</sup> Zie voor meer informatie: "Beroepsprofiel Brugfiguur in het basisonderwijs", Helena Op den Kamp, Guy Van Gyes en Ella Desmedt, Leuven, HIVA 2007.



# MOTIVEREN TOT STUDIE-IJVER EN TOT EEN SUCCESSVOLLE STUDIEKEUZE BIJ MAATSCHAPPELIJK KWETSBARE LEERLINGEN

## Situatie van het CLB Genk – Maasland

### Situering van het CLB Genk – Maasland

Het CLB Genk-Maasland begeleidt al de scholen die ressorteren onder Scholengroep 14 van het Gemeenschapsonderwijs.

Onze scholen liggen in het gebied Oost-Limburg (van Maaseik en Maasmechelen tot Genk, Houthalen en Bree). Het is een redelijk uitgestrekte regio waarvan een groot deel gelegen is in de vroegere mijnstreek. Maasmechelen, Genk en Houthalen zijn vroegere mijngebieden en tellen daardoor ook een zeer multiculturele bevolking. Op één atheneum na tellen al onze scholen dan ook GOK-leerlingen. Naast de multiculturaliteit is een deel van de leerlingenpopulatie ook gekenmerkt door armoede. Maatschappelijke kwetsbaarheid en kansarmoede zijn voor onze scholen geen vreemde begrippen, maar toch weegt deze problematiek in de concentratiescholen veel sterker door dan in de scholen met een gemengd publiek. De concentratiescholen in onze regio tellen in hoofdzaak Turkse leerlingen, een beperkte groep Marokkaanse en Vlaamse leerlingen, met daarnaast een kleine groep leerlingen met een zeer diverse culturele achtergrond. In ons CLB werken ook Turkse en Marokkaanse medewerkers.

Door de structuur binnen Scholengroep 14 kan de samenwerking tussen CLB en scholen op directieniveau gericht uitgebouwd worden. Al de directies zijn georganiseerd in adviescommissies om samenwerkingsmogelijkheden uit te tekenen. Er is ook een adviescommissie “pedagogisch beleid”. Voorstellen van de adviescommissies worden op het College van Directeuren besproken en daar worden de afspraken vastgelegd.

De CLB-directeur participeert aan de adviescommissie pedagogisch beleid.

### Ervaring in de scholen

Als CLB hebben wij het geluk om te kunnen werken met zeer geëngageerde schoolteams. In het basisonderwijs zijn de schoolteams gedreven om goed onderwijs te geven en de leerlingen ontwikkelingskansen te bieden. Om ieder kind ondanks al de beperkingen toch zoveel mogelijk leerkansen te geven is er een breed zorgbeleid uitgebouwd met een gestructureerde intense samenwerking tussen schoolkernteam en CLB. Dit leidt geregeld tot overbevraging van de school en het CLB omdat er zoveel ‘zorgkinderen’ zijn.

Ondanks het grote engagement en de goede samenwerking zijn leerkrachten geregeld de moed kwijt omdat ze vaak weinig vooruitgang boeken bij de leerlingen.

## Probleemstelling vanuit de CLB-wereld

De kloof tussen kansrijk en kansarm binnen het onderwijs wordt niet kleiner. De discriminatiemechanismen binnen het onderwijssysteem in Vlaanderen worden niet afgebouwd.

Het discriminatieverbod in de Belgische grondwet en in meerdere internationale verdragen houdt de verplichting in tot gelijke behandeling van gelijke gevallen en tot ongelijke behandeling van ongelijke gevallen.

Het discriminatieverbod is ook één van de uitgangspunten in het Internationaal Verdrag voor de Rechten van het Kind of het IVRK.<sup>1</sup> In het CLB-decreet wordt uitdrukkelijk vermeld dat de CLB-medewerker in alle omstandigheden rekening houdt met het IVRK. Dit is één van de belangrijkste uitgangspunten van ons handelen. Centraal hierbij staat dat het belang van het kind de leidraad vormt van ons handelen. Het CLB heeft bovendien de opdracht prioritaire en intensief die leerlingen te begeleiden die in hun ontwikkeling en leerproces bedreigd zijn.<sup>2</sup>

De opdracht van de CLB's draagt hierdoor in zich de verwachting van een emanciperende werking. De CLB's staan hier niet alleen want het IVRK werd door België geratificeerd en kreeg daardoor kracht van wet. Het IVRK geeft daarom aan de CLB's (maar ook aan de scholen en de ouders) een universeel kader van te respecteren waarden en normen in de omgang met kinderen en jongeren: het verbod op discriminatie (art. 2), het handelen in het belang van het kind (art. 3), het recht op overleven en ontwikkeling (art. 6) en het recht op een eigen mening als kind (art. 12). Fundamenteel gaat het voor het CLB om het ondersteunen van het leer- en ontplooiingsproces bij jongeren en het creëren van basisvoorwaarden om jongeren tot ‘ontwikkeling’ én tot ‘recht’ te laten komen.<sup>3</sup> Het CLB-decreet omschrijft ook wat het CLB *minimaal* als begeleidingsopdracht heeft: “*met het oog op het verhogen van de slaagkansen en het beperken en het voorkomen van risicogedrag van leerlingen, organiseert het centrum een adequaat begeleidingsaanbod voor leerlingen, ouders en schoolpersoneel*”<sup>4</sup>.

Het PISA-rapport van 2003 oordeelt dat Vlaanderen wel een hoge onderwijskwaliteit heeft maar op wereldvlak het slechtst scoort op gebied van gelijke kansen. De kloof tussen kansrijk en kansarm is nergens zo groot als hier. Het kan nochtans anders. De meest succesvolle onderwijssystemen zoals Finland en Canada combineren een hoge onderwijskwaliteit met een goede spreiding van leerkansen.

Het meritocratisch onderwijssysteem in Vlaanderen, de verschillende concurrerende onderwijsnetten en de opdeling in studieafdelingen vanaf 12 jaar zijn zo ne-



fast dat onze leerlinggerichte begeleidingen door het CLB vaak werken als pleisters op een houten been. Het boek 'De school van de ongelijkheid'<sup>5</sup> geeft heel wat cijfermateriaal en analyses waardoor blijkt dat het onderwijssysteem in Vlaanderen de reproductie van ongelijkheid naar sociale en etnische afkomst in stand houdt. Iedereen krijgt wel toegang tot het onderwijs en men tracht ook de kosten voor de leerlingen op school in te perken, maar de discriminatiemechanismen binnen het onderwijssysteem worden niet afgebouwd. Een gelijke behandeling voor leerlingen die ongelijk starten is discriminerend. Als we degelijke prestaties eisen van alle leerlingen maar de leerlingen met minder basiskennis niet ondersteunen om een inhaalbeweging te maken dan zijn we hen steevast aan het discrimineren. Degelijke begripsvulling laten verwerven van de Nederlandse woordenschat en inzicht in de grammatica zijn hiervan een voorbeeld. Zo zien we vaak dat taalarme leerlingen studeren zonder al de woorden te begrijpen. Woorden met een correcte begripsinvulling zijn echter de bouwstenen van het abstract denken. Als je alsmaar zonder inzicht van buiten leert roei je jezelf op termijn vast. De beginsituatie van de leerling speelt ook een belangrijke rol bij het leren van een nieuwe taal. Om de Franse grammatica vanuit het Nederlands vlot te leren moet je eerst de Nederlandse grammatica goed begrijpen.

Groenez stelt "Alhoewel de scholingsgraad in Vlaanderen de laatste eeuw enorm gestegen is, blijft de verdeling van kennis en diploma's nog steeds zeer ongelijk. De hogere sociale groepen stromen talrijker door naar de hogere onderwijsniveaus en weten zo een permanente voorsprong te bewaren. De arbeiderskinderen stromen vooral door naar het technisch en beroepsonderwijs."<sup>6</sup>

De instroom in het secundair onderwijs is zeer onevenredig verdeeld. Van de autochtone meisjes start 8,4% in de B-stroom (1B), van de Turkse meisjes is dit 49,6%<sup>7</sup>.

Aansluitend bij dit probleem van discriminatie in het onderwijs reflecteer je als CLB over je eigen werking en overweeg je mogelijke koerswijzigingen om een grotere meerwaarde te kunnen bieden rond kansengelijkheid. Dit is geen eenvoudige oefening omdat je als CLB zeer geïntegreerd in de scholen werkt en je de stroom van zorgvragen niet kunt stopzetten. GON-leerlingen, leerlingen met leerstoornissen, leerlingen met gedragsmoeilijkheden, hun aantal stijgt ieder jaar. De werkdruk in het CLB ligt reeds hoog, zodat de draagkracht om ook preventief te werken beperkt is. Binnen CLB Genk-Maasland kiezen we vanuit onze visie op leerlingenbegeleiding desondanks voor een offensieve en structuurgerichte aanpak.

## Visie-ontwikkeling

In het CLB Genk-Maasland trachten we deskundig en kwaliteitsvol te werken vanuit een bepaalde visie op leerlingenbegeleiding. Onze visie omvat twee kernprincipes.

Het eerste kernprincipe is *emancipatorisch* werken, dit is met respect voor de eigenheid en de competenties van de leerling en voor de deskundigheid van de part-

ners in de begeleiding (ouders en school). Het tweede kernprincipe is *proactief* werken. 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, studie-ijver en studiekeuze die het welzijn van alle leerlingen nastreven. We trekken hierbij vanuit de krachten van de schoolteams, en we bundelen deze krachten schooloverstijgend. Ons streefdoel is een actieve leer- en levenshouding bij de leerlingen te stimuleren.

Aansluitend bij de bestaande schoolwerking ontwikkelen we vanuit deze visie met de schoolteams initiatieven om meer kansen te bieden aan onze grote groep GOK - leerlingen.

Voordien hebben we al beperkte initiatieven uitgebouwd met enkele scholen. Maar we willen nu een meer doordachte werking op poten zetten en met een breder draagvlak.

Inhoudelijk vraagt zowel het onderwijsproces als het leerproces aandacht als je meer kansengelijkheid wilt bieden. Organisatorisch bundelen we binnen Scholengroep 14 onze krachten schooloverstijgend om elkaar te versterken.

## Concrete werking in een project 'leren en kiezen' binnen de 3<sup>de</sup> graad lager onderwijs

### Het proces

In 2005 beslissen de directies in Scholengroep 14 dat gemotiveerd studeren en een vlotte overgang van lager naar secundair onderwijs in de scholengroep de prioritaire pedagogische aandachtspunten zijn voor de volgende jaren. Dit betekent dat we de leerlingen van 10 tot 14 jaar specifiek gaan ondersteunen om hun kansen op een succesvolle schoolloopbaan te vergroten. We zetten hiervoor een werking op poten samen met de leerkrachten.

We werken verschillende initiatieven schooloverstijgend uit in de schooljaren 2005-2006 en 2006-2007. Zo organiseren we uitwisselingsmomenten en vormingen voor de leerkrachten van de 3<sup>de</sup> graad basisonderwijs en de 1<sup>ste</sup> graad secundair onderwijs rond de thema's studeren via mindmapping, interactieve werkvormen en competent gericht evalueren. In samenwerking met de pedagogische begeleidingsdienst bespreken deze leerkrachten de leerlijnen wiskunde, Nederlands en Frans en stemmen we de werking tussen het lager onderwijs en het secundair onderwijs af op elkaar. Tot slot laten we de leerkrachten van de middenscholen hospiteren in de basisscholen om kennis te maken met de meer leerlinggerichte werkvormen in het lager onderwijs.

In het CLB overleggen we intern om onze proactieve visie op leerlingenbegeleiding te concretiseren in een werking rond studie en studiekeuzebegeleiding in de 3<sup>de</sup> graad lager onderwijs. In het schooljaar 2006-2007



is er vooral aandacht voor visie- en materiaal- ontwikkeling. Een interne CLB-werkgroep ontwikkelt materiaal: een praktische handleiding voor de leerkrachten en een werkboekje voor de leerlingen<sup>8</sup>. Inhoudelijk sluit dit materiaal aan bij de leergebied-overschrijdende eindterm 'leren leren'. De aandacht gaat zowel naar de leerstrategieën als naar de zelfsturing. We leggen ook de link naar de studiekeuze in het secundair onderwijs.

*Uitgangspunt van onze werking is dat je maar echt kan kiezen als je op basis van je leerresultaten ook een reële kans maakt in de studierichting van je keuze.* De werkingen van het 5<sup>de</sup> leerjaar en van het 6<sup>de</sup> leerjaar vullen elkaar aan. De oefeningen passen alle in de doelstellingen 'leerlingen leren leren en leren kiezen'. In het 5<sup>de</sup> leerjaar besteden we aandacht aan studieplanning, studieomgeving en je eigen interesses ontdekken, in het 6<sup>de</sup> leerjaar ligt er meer accent op studietechnieken en het studie-aanbod in het secundair onderwijs.

In mei 2007 geven we een vorming voor al de basisscholen rond het motiverend begeleiden van leerlingen in de 3<sup>de</sup> graad lager onderwijs en we stellen het concreet materiaal voor dat we ontwikkeld hebben. Begin schooljaar 2007-2008 starten we de werking met 13 basisscholen. School en CLB sluiten een convenant af om samen leerlingen motiverend te begeleiden tot volgehouden studie-ijver en tot een bewuste studiekeuze. Dit convenant omschrijft de doelstelling, de taken en de manier van evaluatie. Het schoolkernteam (directie, de zorgcoördinator en de GOK-leerkracht) ondersteunt de werking op schoolniveau. De klasleerkrachten van de 3<sup>de</sup> graad engageren zich om in de klas de beschreven didactische motivatiestrategieën te gebruiken en nieuwe motiverende werkvormen toe te passen. De taken van het CLB zijn enerzijds schooloverstijgend en anderzijds schoolbetrokken. *Schooloverstijgend* organiseert het CLB vormingen en ervaringsuitwisseling. Dit kan gaan rond motivatiestrategieën, motiverende didactische werkvormen, evaluatievormen,... Daarnaast ontwikkelt het CLB ondersteunend materiaal: de handleiding voor de leerkracht en de werkboekjes voor de leerlingen, een elektronisch logboek waarmee de motiverende en ondersteunende materialen, die in de verschillende scholen zijn ontwikkeld, onderling uitgewisseld worden. *Schoolbetrokken* coacht het CLB de betrokken leerkrachten en het schoolkernteam rond de uitbouw van het project. Afhankelijk van de noden van de school zoekt het CLB ook steun in het netwerk. Samen engageren school en CLB zich tot regelmatig overleg en tot het organiseren van infomomenten naar en debat met de ouders.

Bij een project met zoveel partners is het belangrijk dat iemand de werking coördineert. Deze rol werd in eerste instantie opgenomen door de CLB-directie. Tijdens het schooljaar 2008-2009 heeft het CLB met steun van het Limburgplan<sup>9</sup> een maatschappelijk werker deeltijds vrijgesteld. Dit geeft de ruimte om zowel CLB-intern als met de scholen de werking meer uit te bouwen naar effectmeting en het project te verbreiden naar de eerste graad secundair onderwijs. In het schooljaar 2009-2010 stopt de steun van het Limburgplan. Binnen het CLB zien de collega's de meerwaarde van dit project en beseffen dat de werking een

coördinator nodig heeft. Daarom willen de collega's binnen het CLB de vaste taken van de huidige projectcoördinator overnemen zodat deze haar huidige werking als coördinator kan verderzetten.

### **De motiverende uitgangspunten**

Motivatie is het kernbegrip omdat de ervaring ons leert dat het onderwijssysteem in de 3<sup>de</sup> graad lager onderwijs explicieter prestatiegericht wordt met echte 'blokvakken' zoals Frans, aardrijkskunde, geschiedenis en dat onze allochtone leerlingen veel intenser en gemotiveerder moeten studeren om deze leerstof te verwerken. Blijven de ongekende woorden opzoeken en de basisbegrippen in de leerstof inhoudelijk trachten te vatten. Het merendeel van de leerlingen zijn hier nog gemotiveerd en via die motivatie willen wij hun basiskennis verbreden om succesvol te kunnen starten in het secundair onderwijs en een echte keuze te hebben tussen de verschillende richtingen. Waar bij de tien- tot twaalfjarigen 65 procent van de jonge kinderen zelf zegt graag naar school te gaan, is dit bij de veertien- tot achttienjarigen nog maar 33 procent. De knak komt er dus op 13 jaar, juist bij de overgang naar het secundair onderwijs. Deze knak is het grootst bij meisjes: daar gaat van de 10 tot 12-jarigen nog 71 procent graag naar school. Dit percentage daalt naar 34 procent. Bij de jongens daalt het aantal gemotiveerde leerlingen van 59 naar 32 procent.<sup>10</sup>

Het is van cruciaal belang dat we investeren in de leerkrachten zodat zij de competenties bezitten om hun leerlingen breed te observeren en te evalueren met betrekking tot hun welbevinden, motivatie en zelfvertrouwen, dat zij ook ontwikkelingsgericht leren kijken en niet enkel resultaatgericht vanuit cognitief perspectief. Hierdoor kunnen kansarme en taalarme leerlingen meer kansen krijgen in het onderwijs. Dit is een langdurig proces van intervisie, ondersteuning en vorming. We vertrekken van volgende uitgangspunten.

#### ***1) Stimuleren van de leergierigheid door prestatietaken af te wisselen met leertaken.***

*Leertaken en prestatietaken.* Een belangrijk deel van de activiteiten die van de leerlingen verwacht worden in de klas en de studeerkamer, kan worden opgedeeld in twee categorieën: leertaken en prestatietaken.

Leertaken dienen om kennis en vaardigheden op te doen. Men kan er niet in slagen of mislukken. Men kan alleen maar groeien, bijleren, verstandiger of vaardiger worden. Fouten maken is niet erg, want men kan eruit leren en ze worden niet bestraft met slechte punten.

Toetsen en examens (en helaas al te vaak ook huistaken) dienen om na te gaan hoe goed de leerlingen de leerstof verwerkt hebben. Dit zijn *prestatietaken*. De resultaten van de leerlingen worden geëvalueerd en vergeleken met een criterium of norm van uitmuntendheid. Men kan slagen of mislukken, goed of minder goed presteren, veel of weinig punten halen.

Voor de studiemotivatie is dit onderscheid 'leertaken-prestatietaken' zeer belangrijk, vooral voor de minder begaafde leerlingen of leerlingen met minder ba-



siskennis. Directies en leerkrachten hebben wat dit betreft veel meer invloed, met langdurige effecten op hun leerlingen, dan ze soms zelf schijnen te beseffen. Leerkrachten en ook ouders hebben de sterke neiging om vooral te wijzen op de gemaakte fouten, de onvolmaaktheden. Te veel leerlingen krijgen te weinig positieve en te veel negatieve commentaar. Beter is eerst en vooral te wijzen op wat goed is, wat beter is dan vorige keer. Een spellingsproef met twee fouten op twintig woorden is eerst en vooral een spellingsproef met achttien correct geschreven woorden. Leren zou alleen maar mogen leiden tot positieve gevolgen. Negatieve, onaangename gevolgen zoals mislukkingen, afkeuring of straf veroorzaken immers weerstand en gebrek aan inzet. Daarom is het belangrijk bij het beoordelen van leerprestaties en schooluitslagen rekening te houden met de individuele intellectuele mogelijkheden van de leerlingen. Het gebruik maken van individuele criteria bij het beoordelen van resultaten laat toe veel frequenter positieve commentaar te geven aan de leerlingen.

Ook de minder begaafde leerlingen kunnen dan ervaren dat het de moeite loont om zich in te zetten, dat vooruitgang mogelijk is en zich daar goed bij voelen. Daardoor wordt de intrinsieke studiemotivatie gestimuleerd.

Negatieve commentaar daarentegen verhindert gevoelens van competentie en doelmatigheid. Ze ondermijnt de studiemotivatie.

*Leertaken als huiswerk.* Voor de leergierigheid is het een groot probleem, dat veel leerlingen leertaken opvatten als prestatietaken en dat heel wat leerkrachten leertaken aanbieden als prestatietaken, zonder zich daarvan bewust te zijn. Daardoor ontstaan er bij leertaken prestatiedoelen in plaats van leerdoelen, en een ik-betrokkenheid in plaats van een taak-betrokkenheid. En dit is nefast voor de intrinsieke leergierigheid. Men is dan tijdens het leren niet meer motivationeel gericht op het opdoen van nieuwe kennis en het ontwikkelen van capaciteiten en vaardigheden. Men is niet meer betrokken op de taak op zich, op het verwerven van kennis en vaardigheden, maar wel op het laten zien aan anderen en aan zichzelf hoe goed men is.

In het project vatten we huistaken op als leertaken. De leerlingen oefenen thuis zaken die ze op school geleerd hebben. Ze werken met een oefenschrift en de leerkracht kijkt hoe ze gestudeerd hebben. De wijze van studeren en de inzet krijgen aandacht. Leerlingen hebben wel een inspanningsplicht, moeten tonen dat ze oefenden op het verwerken van de leerstof. Punten geven op hun resultaat ondermijnt de leermotivatie en bovendien discrimineert het de leerlingen die thuis geen hulp kunnen inroepen bij het maken van hun huistaken. Een leerkracht van het 5<sup>de</sup> leerjaar vroeg de leerlingen dagelijks een klein beetje het Frans te oefenen in hun kladschrift. Ze werkten enkel met aanmoedigingen en waardering naar de kinderen die oefenden. Dit gaf een zeer positief resultaat. Frans werd het lievelingsvak voor heel de klas en de ouders kwamen de leerkracht bedanken omdat hun kind zo gemotiveerd studeerde thuis.

In de klas worden de opgaven van de huistaak nadien gezamenlijk opgelost en leren de kinderen via de bijkomende informatie die ze dan krijgen uit de fouten.

Leerkrachten die huistaken als leertaken opvatten, hebben vooral oog voor de werkwijze en voor de gemaakte vorderingen. Ze geven vooral positieve feedback aan de leerlingen. Ze bekrachtigen of vergroten de gevoelens van competentie bij hun leerlingen. Dit is zeer belangrijk voor de intrinsieke studiemotivatie. Foutieve antwoorden of oplossingen worden aangegrepen om het leerproces bij te sturen. De kinderen leren van de gemaakte fouten.

De leerkrachten, die huistaken als prestatietaken opvatten, hebben vooral oog voor gemaakte fouten en tekortkomingen. Zij geven hoofdzakelijk negatieve feedback die de gevoelens van competentie en zelfvertrouwen ondermijnt en daardoor ook de intrinsieke studiemotivatie. Een kind maakte gisteren zeven fouten in een dictee van twintig woordjes. Vandaag oefende men de woordjes weer in en nu schreef dat kind nog drie woordjes foutief. Het eerste type van leerkrachten zal het kind eerst en vooral wijzen op de gemaakte vordering en pas daarna aanduiden wat er fout is geschreven.

## 2) *Competentiegevoel versterken door gebruik van individuele evaluatiecriteria en in kaart brengen van de groepsvorderingen*

Het gevoel de studies aan te kunnen heeft een belangrijke positieve invloed op de studiemotivatie. Het gevoel of de verwachting de studies niet aan te kunnen, het zich niet opgewassen weten tegen de moeilijkheden ervan, werkt demotiverend.

De behoefte aan competentie wordt maar aangesproken en uitgelokt door taken met een middelmatige moeilijkheidsgraad. Al te gemakkelijke of monotone en al te moeilijke of complexe taken doen dat niet. De taken moeten een uitdaging inhouden. Ze moeten moeilijk zijn, maar ook oplosbaar. Het kind moet de indruk hebben de niet gemakkelijke taak toch aan te kunnen, mits het leveren van de nodige inspanningen.

*Naast objectieve ook individuele evaluatiecriteria* Hier rijst het grote probleem dat de moeilijkheidsgraad van een gegeven taak sterk kan verschillen van leerling tot leerling. Taken die voor sommige leerlingen te gemakkelijk zijn, kunnen toch nog te moeilijk zijn voor andere leerlingen in dezelfde klas. Taken die een optimale moeilijkheidsgraad hebben voor de grote middengroep in een heterogene klas, zullen te gemakkelijk zijn voor de snelle leerlingen en te moeilijk voor de trage leerlingen, om hun behoefte aan competentie te stimuleren. Dit is een haast onoverkomelijk probleem voor leerkrachten met relatief grote en heterogene samengestelde klassen. Om het competentiegevoel van alle leerlingen te ondersteunen kan de leerkracht individuele criteria hanteren bij het evalueren van de resultaten van leertaken en prestatietaken.

Om de behoefte aan competentie te stimuleren is het heel belangrijk dat de leerlingen vooruitgang vaststellen. Bij het evalueren of scoren van prestaties moeten leerkrachten natuurlijk een objectief criterium gebruiken dat hetzelfde is voor alle leerlingen. Maar de vorige prestaties van een leerling, en niet de resultaten van de andere leerlingen, zijn de belangrijkste maatstaf om de huidige score of prestatie te beoordelen. Bij het toekennen van punten aan toetsen gebruiken we in het project dezelfde criteria voor alle leerlingen, ongeacht hun capaciteiten en vroegere re-



sultaten. Maar bij het bespreken van die “objectieve” scores houden we rekening met de persoonlijke capaciteiten en vorige prestaties van de leerling. Sommige leerkrachten helpen de kinderen om hun resultaten voor de hoofdvakken in een grafiek uit te tekenen, zodat ze de evolutie duidelijk zien. Het gebruik van individuele criteria laat toe om frequenter en aan veel meer leerlingen positieve feedback te geven. Dan kunnen ook de minder begaafde leerlingen ervaren dat ze vooruitgang gemaakt hebben, dat ze beter of competenter geworden zijn. En dat is zeer belangrijk voor hun intrinsieke studiemotivatie.

Toch willen we het belang van objectieve criteria niet ontkennen. Het blijft zeer belangrijk voor de kinderen zelf en voor hun ouders, te weten waar hun resultaten zich ongeveer situeren in een grotere groep van leeftijdsgenoten. Vooral bij het realistisch kiezen tussen verdere studiemogelijkheden en daarmee samenhangende beroepen is het een zeer belangrijk gegeven. Dus het is zinvol het eigen scoreproces te tonen naast het groepsproces en naast de objectief te halen norm.

*Naast de individuele vorderingen ook de groepsvoor-  
ringen tonen* In de puberteit ontstaat vaak een negatieve groepsdruk ten aanzien van studeren. Ons streefdoel is een positieve studiesfeer in de klas te creëren door het samen leren en samen vooruitgaan te bevorderen.

Je kan het groepsresultaat tonen, bv. voor wiskunde staan we met heel de klasgroep op 60%. Je kan dit zelfs visueel ondersteunen door bv. een lege fles voor 60% met zand te vullen. Met de klasgroep trachten we 65% te halen. Zowel de leerling die van 70% naar 80% evolueert als de leerling die van 30% naar 40% evolueert brengt het resultaat van de klasgroep vooruit. Leerlingen gaan in dit scenario ook veeleer geneigd zijn om elkaar te helpen: er is een gezamenlijk streefdoel. Om de klasgroep aan te moedigen tot meer inzet om tot hogere resultaten te komen werken activiteitenbeloningen uitstekend. De leerlingen bepalen samen met de leerkracht de beloning en op welk meetpunt deze wordt toegekend. Bijvoorbeeld als we samen onze resultaten voor Nederlands kunnen verhogen van 6 naar 7 als klasgemiddelde dan gaan we pannenkoeken bakken. Leerkrachten zijn zeer creatief in het motiveren van de klasgroep en ze zijn zelf ook enthousiast over deze aanpak. Om de leerprestaties van de klasgroep te visualiseren hebben de leerkrachten verschillende materialen ontwikkeld die opgenomen zijn in het logboek<sup>11</sup>.

### 3) *Interactie leerkracht-leerling gericht op de versterking van het zelfvertrouwen en het wederzijds vertrouwen.*

Als de interactie leerkracht-leerling positief is heeft dit bij de leerling een gunstige invloed, zowel op het vertrouwen in de leerkracht als op het zelfvertrouwen. Als de leerling er vertrouwen in heeft dat de leerkracht het goed met hem voorheeft, gaat hij meer bereid zijn de controle van de leerkracht en de regels van de klas/school te aanvaarden, als zijnde voor zijn eigen bestwil. Als de leerling meer vertrouwen heeft in zichzelf dan zal hij ook veerkrachtiger optreden wanneer taken niet lukken. De leerling gelooft meer in het eigen kunnen en weet dat het haalbaar is om

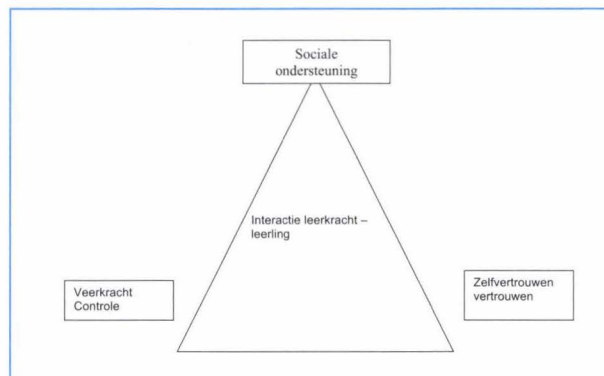
positieve waardering te krijgen van de leerkracht. Binnen dit interactiepatroon gedragen de leerlingen zich volgens de regels, zetten zij zich in voor de studieopdrachten en gaan zij ook kunnen rekenen op ondersteuning van de leerkracht waardoor het vertrouwen zowel in de leerkracht als zichzelf kan groeien.

Het komt erop neer om de relatie tussen leerkracht en leerling warm te houden, om leerlingen sociale ondersteuning te bieden. Sociale ondersteuning bieden vraagt een aanpak op drie sporen.

Ten eerste duidelijke afspraken maken waardoor er duidelijkheid en veiligheid is in de klas. Enkel de noodzakelijke regels die consequent toegepast worden en waarvoor je het draagvlak binnen de groep versterkt dienen te worden afgesproken. Bijvoorbeeld: de regel “wij lachen elkaar niet uit omwille van een (domme) vraag”.

Ten tweede sturen zonder te betuttelen, te kleineren, te dreigen... zonder blokkades in de communicatie.

En ten derde informeren over het leerproces en over de sociale interacties. Bv. fouten bespreken om eruit te leren of toelichten dat we elkaar niet uitlachen omdat iedereen zich dan veilig voelt om mee te denken en omdat we zo samen ons streefdoel kunnen halen. Dit is binnen het project dan ook het focuspunt van de werking. ‘Hoe kan ik als leerkracht leerlingen motiveren tot volgehouden studie-ijver en studiekeuze?’ Welke vaardigheden en strategieën heb ik nodig om leerlingen te motiveren, zowel individueel als in groep?



### 4) *Aandacht voor de studiekeuze van de leerlingen in het secundair onderwijs*

Leerlingen hebben ook recht op informatie en begeleiding over hun overgang naar het secundair onderwijsniveau. In de PMS-tijd gaven de volwassenen van school en PMS als de deskundigen aan de leerlingen een advies over “wat voor hen de beste keuze is”. Vaak werden de mogelijkheden van maatschappelijk kwetsbare leerlingen onderschat en werd een beperkend advies gegeven. Als reactie op dit gegeven vormt het geven van studie-advies geen opdracht meer voor het CLB sinds de start in 2000. Actueel laait de discussie terug op dat leerlingen een advies moeten krijgen over de geschikte richting voor hen. Vanuit de literatuur weten we dat dit de discriminatie naar maatschappelijk kwetsbare leerlingen weer zal versterken.

In het project begeleiden we de leerlingen om zelf doordacht en consequent te leren kiezen.

CLB en school werken samen de onderwijsloopbaanbegeleiding uit. Dit is een beleid op 3 pijlers.



Ten eerste conceptverheldering: wat doe ik graag, wat kan ik goed, wat zijn mijn valkuilen en mijn werkpunten, waarin wil ik later werken?

Ten tweede horizonverruiming: welke mogelijkheden zijn er op gebied van studies en in de beroepsweld?

Ten derde keuzebegeleiding: wat zijn de consequenties van mijn keuze? Hoe kan ik mijn zelfsturing verhogen zodat ik mijn keuze ook daadwerkelijk kan realiseren?

De onderwijsloopbaanbegeleiding werkt vanuit een emanciperende en pro-actieve visie: met de leerlingen stilstaan bij de eigen sterke kanten en interesses. De leerlingen versterken in hun groeimogelijkheden door hun blik te verruimen en hen te motiveren om doordacht te kiezen en om hun zelfsturing te verhogen zodat ze hun keuze ook kunnen waarmaken. Want echt kiezen kan je maar als je op basis van je leerresultaten ook een reële kans maakt in de studierichting van je keuze.

### 5) Samen met de ouders op weg

Het is voor de leerlingen een grote steun om goed gemotiveerd te blijven voor hun studies als hun ouders interesse tonen voor wat er op school gebeurt. Ouders kunnen vragen hoe het geweest is, wat de kinderen geleerd hebben, hoe de vriendjes het doen op school. Het is voor de motivatie van leerlingen van cruciaal belang hun ouders te betrekken bij het schoolleven van hun kind.

Naast de werking in de klas werken school en CLB daarom samen met de ouders, zodat de ouders geïnformeerd zijn over de werking en thuis hun kind kunnen motiveren tot studie-ijver en het gericht kiezen van een studierichting in het secundair onderwijs. De ouders komen 2 tot 3 keer per schooljaar samen met hun kind in de klas de leervorderingen overlopen en afspraken maken tot verdere aanmoediging van de leerling. De werking naar de ouders tekenen de betrokken school en het CLB-team op maat uit.

De leerlingen zijn altijd sterk betrokken bij deze ouderwerking. Zij stellen de uitnodigingen op, ontvangen de ouders creatief of gezellig, zij maken een toneeltje waarin ze een boodschap over het studeren of de studiekeuze aan hun ouders geven. Iedere school werkt dit anders uit maar als de leerlingen betrokken zijn is de opkomst van de ouders altijd groter.

We vinden het belangrijk om het zelfwaardegevoel van het gezin te versterken. Ouders zijn de grootste ervaringsdeskundigen en de enige blijvende begeleiders van hun kind. Zij zijn de grootste pleiters voor hun kind. Dit zijn hun krachten, van waaruit we vertrekken.

## Besluit

Met deze werking waarin we als CLB met de leerkrachten op weg gaan om leerlingen te motiveren tot studie-ijver en tot een doordachte studiekeuze trachten wij de discriminatiemechanismen ten aanzien van taalarme en kansarme leerlingen in ons onderwijssysteem een beetje te neutraliseren.

Door met de leerkrachten op weg te gaan om maatschappelijk kwetsbare leerlingen expliciet aanmoedigend te coachen in hun leerproces trachten we de richt-

lijnen van het Internationaal Verdrag voor de Rechten van het Kind te concretiseren. We willen via hun actieve participatie, via het ervaren leersucces en via de waardering voor hun studie-inspanningen deze leerlingen meer kansen bieden op een positieve ontwikkeling en een succesvolle schoolloopbaan.

Hiermee veranderen wij de onderwijsstructuren niet en daardoor blijft het resultaat van onze werking beperkt tot de schoolteams en leerlingen waarmee wij samenwerken.

We sommen kort de belangrijkste resultaten op uit de tevredenheidsbevraging eind schooljaar 08-09 bij de leerkrachten die meewerkten in het project. Binnen de klas zien we dat het project een positief proces te weegbracht en dat de leerkrachten dit als geslaagd ervaren. De meeste leerkrachten werkten een huiswerkbeleid uit gericht op leertaken. Verder trachtten zij vooral het competentiegevoel van de leerlingen te stimuleren, zowel individueel als groepsgericht. Volgens hen verhoogt de projectwerking sterk het competentiegevoel en hebben hun leerlingen daar veel nood aan. Verder wordt de samenwerking school – ouders – CLB als cruciaal ervaren om succes te boeken: het gezamenlijk zoeken naar stimulansen voor de kinderen, het uitwisselen van informatie en ervaringen, de projectwerking uitbouwen en telkens trachten te versterken.

Het effect van de werking wordt door de leerkrachten als positief ervaren. Zowel de motivatie als het welbevinden en het groepsgevoel zijn positief geëvolueerd. Ook geven de leerkrachten aan dat zij tevreden zijn omdat de resultaten van de meeste leerlingen gestegen zijn en omdat de leerlingen elkaar motiveren om het klasgemiddelde van de resultaten te verhogen.

**Marijke LUYKX\* &  
Ann BILIRIS\*\***

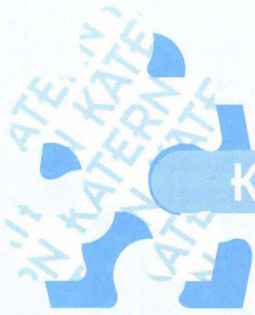
\* Directeur, CLB Genk – Maasland

\*\* Maatschappelijk werker, projectcoördinator,  
CLB Genk – Maasland

## NOTEN

- 1 Meer informatie over IVRK: [www.kinderrechtencommissariaat.be](http://www.kinderrechtencommissariaat.be)
- 2 Decreet CLB (1998) artikel 22
- 3 Vranken M. 'Van PMS-centra tot Centra voor Leerlingenbegeleiding' p 325, in De Fever F., Hellinckx W., Grietens H. (2001) "Handboek Jeugdhulpverlening. Een orthopedagogisch perspectief", Leuven, ACCO.
- 4 Decreet CLB (1998) artikel 17
- 5 Hirt N, Nicaise I., De Zutter D. (2007) *De school van de ongelijkheid. Berchem EPO*
- 6 Groenez, S. (2008). *Onderwijsexpansie en democratisering in Vlaanderen*, Leuven, K.U. Leuven, HIVA
- 7 Duquet N., Glorieux I., Laurijssen I., Van Dorsselaer Y. (2006) *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*, Antwerpen-Apeldoorn, Garant
- 8 De materialen zijn te vinden op [www.scholengroep14.be](http://www.scholengroep14.be). Handleidingen en werkboekjes zijn een uitbreiding van 'WATHOE leren kiezen', CLB-GO! Zorgproject - Brabant, 2005
- 9 In 2006 werden verschillende kansenbevorderende projecten goedgekeurd door een ministerieel besluit in het kader van het Limburgplan, dd M.B. 27-09-2006.
- 10 Klasse voor leerkrachten, februari 2003, nr 132: cijfers uit enquête voor Yeti en Maks, bij 1600 betrokkenen.
- 11 Het elektronische logboek met motiverende materialen ontwikkeld door de leerkrachten is te vinden op [www.scholengroep14.be](http://www.scholengroep14.be)





# 65 NATIONALITEITEN UITDAGEN OM TE LEREN!

## Naar een succesvolle leercultuur voor alle leerlingen van Leonardo Lyceum Quellinstraat Antwerpen

Na een periode van zes jaar als adjunct-directeur in een beroeps- en technische school in Antwerpen werd ik in september 2004 directeur van de stedelijke middenschool in de Quellinstraat, in het hartje van Antwerpen. Als oud-leerling van deze school was dat een bijzondere uitdaging.

Het startmoment was ideaal. In juni 2004 had de inspectie de school doorgelicht; via het doorlichtingverslag had ik meteen zicht op de sterke en zwakke punten van de school. Hierdoor kon ik onmiddellijk vanaf mijn aantreden als directeur de sterke punten stimuleren en de zwakke punten verbeteren. Dat was slechts het begin van een permanent veranderings- en bijsturingsproces. In dit artikel vertel ik wat er de voorbije vijf schooljaren allemaal veranderde in onze school.

### Profiel van de school: van middenschool naar zesjarige structuur

Op dit ogenblik heeft onze school een volledige eerste en tweede graad; vanaf dit schooljaar organiseren we ook het 5<sup>de</sup> jaar secundair van de derde graad. Maar toen ik in september 2004 als directeur begon, was de Quellinstraat nog een middenschool met een eerste graad (A- en B-stroom) en een OKAN-afdeling (onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers). Bij de officiële telling van 1 februari 2005 hadden we 284 leerlingen. Een aanzienlijk deel hiervan waren anderstalige nieuwkomers: jongeren die onze taal komen leren om dan zo snel mogelijk door te stromen naar het regulier onderwijs. Ook is onze school sterk op inclusie gericht: leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, bijvoorbeeld leerlingen met een handicap, volgen gewoon mee les en andere leerlingen dragen zorg voor hen.

We evolueerden de voorbije schooljaren snel naar een school met een moderne leercultuur. Wat aanvankelijk een strategie was om anderstalige leerlingen een succesvol leertraject aan te bieden, werd een hefboom voor een leercultuur voor alle leerlingen. Door deze aanpak zijn we plots erg in trek bij Belgische tweeverdieners. Onze leerlingenpopulatie evolueert daarvoor steeds meer naar een doorsnee van de Antwerpse samenleving: 60% kinderen van vreemde oorsprong en 40% autochtonen.

In september 2007 startten we met een 2<sup>de</sup> graad 'aso' (zo geschreven, omdat deze term verwijst naar een klassieke visie die nog steeds ons aller referentiekader is...). Op 1 februari 2009 telde onze school 350 leerlingen. Op 1 september 2010 zal onze school een zesjarige structuur hebben. Wat maakt onze school zo bijzonder dat dit allemaal mogelijk is?

'Mijn' kapitaal, 'mijn' deskundigheid, 'mijn' tools, 'mijn' fierheid, dat zijn mijn 62 personeelsleden, 31 vrouwen en 31 mannen(!), een bewuste (aanwervings)politiek. Zij moeten het elke dag opnieuw waarmaken, zoals zal blijken uit dit verhaal...

### Ken uw organisatie

Metten is weten. Je kan pas een doordacht beleid voeren als je je school door en door kent. In het schooljaar 2004-2005 besteedde ik mijn tijd hoofdzakelijk aan het beter leren kennen van mijn organisatie. De omgevingsanalyse van LOP Antwerpen was hierbij erg belangrijk. Via het LOP en de 'Databank Sociale Planning' kregen we een duidelijk beeld van de woonplaats en de socio-economische context van onze leerlingen en op de samenstelling van de populatie in andere stadswijken (rekruteringskaart). Ook de GOK-bevraging leverde veel interessante informatie op.

Door al deze gegevens kreeg ik een uitstekend beeld van het leerlingenprofiel van onze school. We telden



meer dan 80% GOK-leerlingen, m.a.w. sociaal zwakke leerlingen (zie locomotietekst). De instroom van nieuwe leerlingen verliep hoofdzakelijk via twee kanalen: OKAN-leerlingen uit onze onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers en leerlingen uit een verscheidenheid aan basisscholen van Antwerpen Noord (lees 'Seefhoek', lees 2060 Antwerpen: een regio met grote kansarmoede, grote werkloosheid, bevolkt door meer dan 100 nationaliteiten,...).

Vreemd genoeg was de doorstroming van leerlingen uit basisschool De Wereldreiziger (nochtans onze naasten burens in hetzelfde schoolgebouw!), marginaal. Welk beleid moesten we hiertegenover stellen?

## Werk maken van het doorlichtingsverslag (2004-2005)

Het doorlichtingsverslag van juni 2004 wees ons de weg naar kwalitatieve verbeteringen. Er waren 'quick wins' nodig om de slagvaardigheid van het nieuwe beleid aan te tonen en om het bewijs te leveren van een nieuwe wind op het vlak van omgang met leerlingen en leerkrachten.

### Leerlingbegeleiding

Mijn zesjarige ervaring als adjunct-directeur die vooral met leerlingenzaken was belast, wierp nu vruchten af. We reorganiseerden de leerlingbegeleiding, o.a. door meer rekening te houden met de lokale context. We verfijsden het sociaal-emotioneel vangnet en evolueerden van een cultuur van sanctioneren naar een cultuur van begeleiden:

- leerkrachten werden geschoold in het begeleiden van en communiceren met en over leerlingen;
- het schoolreglement werd op maat van de leerlingen herschreven, vanuit het gewenste gedrag (handelingsgericht concept); al te vaak ziet onze samenleving 'juist gedrag' als iets vanzelfsprekends, we leggen niet uit wat onze verwachtingen zijn en we wijzen voortdurend op foute gedragingen; door gedrag te expliciteren en ook duidelijk te maken wat leerlingen van de school mogen verwachten krijgt dit schoolreglement eerder een preventief karakter, we haalden alle items uit vakoverschrijdende eindtermen;
- de leerlingenbegeleiding werd geprofessionaliseerd via stappenplannen, begeleidingstrajecten en een samenhangend begeleidings- en sanctioneringsbeleid, het is duidelijk de bedoeling om kwetsbare jongeren te ondersteunen.

Hoofddoelstelling: 'als je je goed voelt op school, zal je goed presteren'.

Zich goed voelen op school betekent dat er een sfeer is van vertrouwen en wederzijds respect. Jongeren moeten zich begrepen voelen, laat ze dan ook partner zijn bij het nemen van een aantal beslissingen die hen aanbelangen (voorbereiding van items in de leerlingenraad en een volwaardige gesprekspartner zijn in de Lyceumraad = 'het schoolbestuur'). Een warm en positief schoolklimaat vloeit voort uit de omgang

van de leerkrachten met de leerlingen, luisteren en rekening houden met... zijn belangrijke kwaliteiten. Waar een leerling ook vandaan komt, zich welkom voelen is een eerste stap, samen bewijzen dat een vreemde afkomst een hefboom kan zijn naar hard werken een tweede. Door hard werken en motivatie kan je het bewijs leveren van je talent. Je hebt als leerling een positief zelfbeeld en je komt terecht in een positieve spiraal.

### Personeelsmanagement

Er moest ook snel werk worden gemaakt van betere communicatiekanalen. Wantrouwen en onderlinge spanningen moesten stap voor stap worden getransformeerd naar een sfeer van openheid en heldere communicatie. In dat kader was het logisch om ook een beter beeld te krijgen van alle leerkrachten: hoe gaan leerkrachten met leerlingen en met elkaar om? en hoe geven ze les?

Ik observeerde op de speelplaats, in de gangen en in de klaslokalen. Ook leerde ik alle leerkrachten en andere personeelsleden van de school beter kennen en waarderen via functioneringsgesprekken en de evaluatie van de vakgroepwerking.

Tegelijk is 'gender' een belangrijk facet in mijn aanwervingsbeleid. Aangezien er ongeveer evenveel jongens als meisjes op school zijn is het noodzakelijk om ook evenveel mannelijke als vrouwelijke leerkrachten aan te werven. Beiden hebben belangrijke competenties op professioneel vlak maar beiden hebben zeker ook troeven in de omgang met de verscheidenheid aan culturen in de school.

## GOK-doorlichting (januari 2005)

De GOK-doorlichting van januari 2005 was opnieuw een belangrijk moment van tussentijdse evaluatie. De conclusies waren bijzonder gunstig en er waren veel 'quick wins' op het vlak van de leerlingenbegeleiding. De nieuwe stijl van het schoolreglement werd bijzonder gewaardeerd: er sprak respect uit voor jonge mensen van alle culturen. Ook het taalbeleid werd gunstig geëvalueerd.

## Het potentieel van het team is mijn kapitaal

Tijdens het bijwonen van lessen was ik verheugd om zoveel goede voorbeelden van *blended learning* (op dit concept kom ik later terug) te zien. Een zevental leerkrachten toonde aan de rest van het schoolteam hun onderwijsstijl, wijze van evaluatie en attitudemeting als good practice. Dit inspireerde ook andere leerkrachten tot intervisie. Om het inzicht in en het respect voor het werk van alle leerkrachten binnen de school te stimuleren, organiseerden we verplichte kijkmomenten onder de naam 'Over het muurtje kijken'. Wie les gaf in de A-stroom maakte afspraken met collega's uit de B-stroom en OKAN om lessen te komen bijwonen; wie les gaf in de B-stroom ging op zoek



naar expertise in de A-stroom en bij OKAN; en OKAN kwam op zijn beurt inzicht verwerven in het lesgeven in de A- en B-stroom. Collega's beslisten vrij bij wie ze op bezoek gingen. Alle leerkrachten kwamen met nieuwe, inspirerende werkvormen in contact.

Leerkrachten die in het open leercentrum (OLC) wilden lesgeven, werden extra ondersteund. Eén klas werd ingericht volgens de principes van begeleid zelfstandig leren (BZL). De strategie die we met de belangrijkste leerkrachten uitwerkten leverde snel een grote dynamiek op. De olievlek werd groter.

## Samenwerking met basisschool De Wereldreiziger

### *Doorstroming stimuleren*

Ondertussen probeerden we ook meer leerlingen aan te trekken van basisschool De Wereldreiziger. Logisch, want deze basisschool bevindt zich...in hetzelfde schoolgebouw! Permanent overleg met de directeur van De Wereldreiziger leidde tot een gemeenschappelijke visie. Via *Accent op Talent* (proeftuin) gingen we op pedagogisch-didactisch vlak samenwerken en kregen we een beter zicht op creatief leren in de...kleuterschool. Dit was erg inspirerend, omdat de creativiteit soms ook in basisscholen al snel verdwijnt en vaak helemaal dood is in de secundaire scholen, waar leren bijna uitsluitend gericht is op kennis.

### *Gezamenlijke innovatie*

Via Baobab-gelden (extra financiering door de lokale overheid voor innoverende projecten) konden we vele van onze gezamenlijke ideeën ook realiseren. Met als belangrijke bijkomende doelstelling: beide scholen profileren als één school, omdat dit zowel voor leerlingen, leerkrachten als ouders veel voordelen heeft. Het vergemakkelijkt de overstap van lagere naar middelbare school. We namen o.a. volgende initiatieven.

### *Aantoonbare effecten en netwerking*

Deze aanpak was erg succesvol, zoals blijkt uit volgende effecten: een betere, meetbare doorstroming, de beschotten tussen de onderwijsniveaus verdwijnen, een virtuele 4-4 structuur zorgt voor een zachte overgang naar het secundair onderwijs voor **alle leerlingen** uit het basisonderwijs en welbevinden, respect en vertrouwen van de schoolteams neemt toe.

Ook werd er in het zog van deze successen, over de niveaus heen, een gelijkgestemd evaluatie- en registratieproces ontwikkeld via de proeftuin competentieportfolio. En er volgde een interessante netwerking met andere basisscholen. Jaarlijks bekijken we verbeterpunten en formuleren we nieuwe actiepunten.

## Verbetering van de doorstroming naar de tweede graad

We gingen ook steeds meer werk maken van het verbeteren van de doorstroming naar de tweede graad. We ondernamen volgende acties: leerlingstromen naar vervolgscholen analyseren, knelpunten detecte-

ren, studiekeuze en studieresultaten opvolgen, noden van de leerlingen detecteren en een traject van schoolloopbaanbegeleiding uittekenen.

Hierdoor gingen we onze schoolstructuur steeds meer in vraag stellen. We wilden met het volledige schoolteam de schoolstructuur hertekenen. Er waren vier vergaderingen met een kernteam om dit overleg voor te bereiden en twee pedagogische studiedagen o.l.v. OVSG.

In het schooljaar 2005-2006 was Leonardo Lyceum Quellinstraat pilootschool voor een project i.v.m. leerloopbaanbegeleiding in een secundaire middenschool. Twee voormalige coördinerende directeurs van het stedelijke secundair onderwijs stelden een rapport op over studiekeuze en -resultaten: 'Kiezen kan je leren'. Dit rapport gaf indicaties voor rationalisering in de A-stroom: (enkel belangstellingsgebied talen = Latijn of belangstellingsgebied wetenschappen) en de B-stroom (keuzes beroepenvelden en infrastructuur van andere scholen gebruiken). Het resultaat was een meer logische en transparante schoolstructuur die de doorstroming binnen de eigen school moest bevorderen.

Het viel ons op dat een grote groep leerlingen zijn studies voortzette in dezelfde vervolgschool. We wilden de slaagkansen in die specifieke vervolgschool verbeteren door ondersteuning te bieden aan het schoolteam. Via interviews met leerlingen, ouders en leerkrachten wilden we talentvolle aso-leerlingen beter begeleiden.

### *Bezorgdheden*

We probeerden een antwoord te vinden op volgende prangende vragen:

- Hoe kunnen we onze leerlingen klaarstomen voor aso?
- Welke leertrajecten in aso zijn geschikt voor ex-OKAN-leerlingen?
- Hoe bereiden we kinderen met een grote socio-culturele achterstand voor op aso?
- Hoe kunnen we B- en C-attesten in de vervolgschool vermijden?
- Hoe kunnen al onze doelgroep leerlingen de eindtermen halen?

We investeerden uren om leerlingen in de vervolgschool op te volgen. Een vaste leerkracht had wekelijkse overlegmomenten met leerlingen en leerkrachten, woonde klassenraden bij en gaf na de lessen ondersteuning aan leerlingen en collega's. Slechts 50% van onze leerlingen slaagde echter na het eerste jaar in de tweede graad, niet bij gebrek aan talent, maar omdat de knowhow (of de wil?) in de vervolgschool ontbrak om deze leerlingen deskundig te begeleiden. Via overzitten slaagden verscheidene leerlingen uiteindelijk toch, maar hadden we dit niet kunnen vermijden? Anderstalige leerlingen hebben door hun taalachterstand ook vaak een leerachterstand opgebouwd; door het ontbreken van creatieve leertrajecten 'faalden' deze leerlingen en bouwden ze nog 'leerachterstand' op. De pedagogisch-didactische aanpak was te klassiek en de klassen waren te groot. En er was onvoldoende individuele aandacht voor deze leerlingen. Misschien konden we dit beter zelf aanpakken?



## Nascholingsbeleid: een impuls tot schoolbrede verandering

Om de deskundigheid van het eigen schoolteam te verhogen en de pedagogisch-didactische visie beter te stroomlijnen, organiseerden we op twee jaar tijd zes studiedagen, altemnerend drie studiedagen per jaar: een pedagogisch luik door Luk Bosman (ervaringsgericht leren)

en een ICT-luik op maat van elke leerkracht

Deze aanpak had een gunstig effect: het resulteerde in een duidelijke pedagogische visie (zie kader).

### Hoe leren de leerlingen?

- Een leerling wordt begeleid tot zelfstandig leerder (proces).
- Een leerling:
  - krijgt les op maat;
  - wordt uitgedaagd om te leren;
  - werkt samen met anderen in team (coöperatief leren);
  - leert reflecteren;
  - studeert op eigen tempo;
  - is ook zelf verantwoordelijk voor zijn leren;
  - ...
- Basisvragen:
  - Wat is het doel van dit vak?
  - Wat leer ik in deze les?
  - Wat verwacht de leerkracht van mij?
  - Wat moet ik kennen, kunnen, doen?
  - ...
- De leerling werkt actief volgens heldere doelen en verwerft inzicht in zijn leerproces.
- De leerling moet de resultaten van dit zelfverantwoordelijk leren kunnen aantonen.
  - evaluatie door leerkrachten
  - self-, co- en peerassessment
  - portfolio en portfoliogesprek

### Hoe geven de leerkrachten les? (blended learning)

- De leerkracht is een coach die een mix van traditionele en nieuwe werk- en evaluatievormen gebruikt met aandacht voor de leerstijl van de leerlingen.
- De leerkracht werkt met:
  - heldere doelen en criteria
  - instructiefiches, denkmodellen, stappenplannen...
  - geïntegreerde opdrachten
  - studiewijzers i.f.v. zelfstudie
  - probleemopgaven of casussen
  - ICT als geïntegreerd middel
  - opdrachten gelinkt aan de leefwereld (authenticiteit)
- De leerkracht werkt in team en in samenwerking met anderen.

## E-learning in het OLC (Open Leercentrum)

Een groep van 18 begaafde leerlingen kreeg les via e-learning: ICT-geïntegreerde lessen met aandacht voor zelfstandig werk. Belangrijkste doelen: kritisch leren omgaan met teksten op het internet en zo zelfstandig mogelijk leerstof leren verwerken.

Via e-learning konden leerlingen: zelfstandig leren, op eigen tempo studeren, een eigen studiementaliteit ontwikkelen en samenwerken met anderen.

Leerkrachten konden zich engageren om aan de slag te gaan met leerlingactieve werkvormen in een goed evenwicht met 'klassiek' lesgeven. Indien je keihard wilde werken volgens dit concept dan kreeg je ook de kans om aan deze dankbare groep leerlingen les te geven. Al snel bleek dat de bereidheid en de motivatie van het team groeide ook naar de andere klasgroepen toe.

Het gebruik van computers is een evidentie geworden in onze samenleving. Het is een tool waar we niet meer buiten kunnen. Niet alle kinderen hebben thuis een computer, daarom willen we het gebruik faciliteren. Er zijn ICT-toepassingen in alle algemene vakken. Deze lessen gaan door in open leercentra maar ook in de 'vrije ruimte' (1-3 lessen in de lessentabel van de leerlingen en in alle graden, we dagen hier uit om extra te leren, we remediëren als het even moeilijk gaat voor een vak en zo krijgt elke leerling een persoonlijk ontwikkelingsplan). Als je meer en meer elektronisch werkt moet je er ook voor zorgen dat de leerlingen na de lessen terecht kunnen op deze locaties om aan hun huiswerk en aan projecten te werken).

## Nieuw concept voor de tweede graad

(mei 2006)

In diezelfde periode kregen we van het college van directeurs en van de lokale overheid het fiat om op maat van onze leerlingen een concept uit te werken voor een 2<sup>de</sup> graad. We vertrokken hierbij vanuit de noden van onze leerlingen en vanuit een moderne visie op onderwijs. Het concept van een autonome middenschool leek ons achterhaald; een middenschool moet een sterk onderdeel zijn van een scholencluster met een ruim aanbod, zodat er voldoende doorstromingskansen zijn.

### Alternatief concept voor de klassieke Vlaamse onderwijsstructuur?

Tijdens mijn contacten met basisscholen was meermaals gebleken dat veel ouders op zoek waren naar een degelijke secundaire school met een zesjarige structuur, hoewel er in één en dezelfde school zelden dergelijke kant-en-klare leertrajecten voor zoon- of dochterlief voorhanden zijn. Hoe dan ook, wij 'verloren' leerlingen, omdat we op dat ogenblik slechts een tweejarige structuur aanboden. Ook een ander gegeven zette ons aan het denken: uit een bevraging van ouders en leerlingen bleek dat 86% van onze leerlingen liever niet van school wilde veranderen.

Daarom realiseerden we via een proeftuin (ondersteuning door het Ministerie om vernieuwend te werken), de 'A-tuin' een eigen aso-aanbod in de tweede graad (met een sterkere integratie van leren kiezen). Inmiddels is deze tweede graad structureel ingebed.

Ons concept bestond erin dat we de belangstellingsgebieden talen en wetenschappen voor alle leerlin-



gen behielden, zodat de definitieve studiekeuze kon worden uitgesteld.

Deze langere basisopleiding werd versterkt door een originele aanpak:

- aandacht voor alle capaciteiten van onze leerlingen, zodat iedereen zijn talenten verder kan ontwikkelen;
- via diverse werkvormen inspelen op de leerstijl van de leerlingen, zodat iedereen voldoende de kans krijgt om de eindtermen te behalen;
- bij het opstellen van de lessentabellen hielden we er rekening mee dat een keuze voor het belangstellingsgebied talen niet ten koste zou gaan van het aanbod wetenschappen en omgekeerd.

### Zelfconceptverheldering

We organiseerden een voorlichtingscampagne over vakken en doorstromingsmogelijkheden. We adviseerden leerlingen en ouders over mogelijke leerloopbanen. We gingen daarbij uit van de sterke punten van de leerlingen en stimuleerden 'zelfconceptverheldering': we hielpen hen bij het ontwikkelen van een realistisch zelfbeeld. We doen dit vooral door de leerling inzicht te geven in zijn eigen leren. Leerlingen moeten voortdurend reflecteren over hun werk om zo inzicht te verwerven in hun talenten en werkpunten. Op basis hiervan kunnen we ook hun leren bijstellen: verder uitdagen om te leren voor sterke talenten,... zelf om remediëring vragen bij minder sterke talenten.

Dit leidde tot een enorme horizonverruiming; leerlingen leerden beter omgaan met omgevingsinvloeden en ontwikkelden hun keuzevaardigheden (leren kiezen, leren herkennen van keuzesituaties, keuzestrategieën leren hanteren, leren beslissen). Het keuzeproces en de zelfevaluatie werden via een portfolio begeleid.

### 'Zalmtrapsysteem' versus 'waterval'

Bij het uittekenen van de tweede graad verruimden we het principe van de eerste graad, nl. 'het aanbieden van een brede vorming voor alle leerlingen'. En we werkten zoveel mogelijk op maat van de individuele leerling. Zo vermeden we het 'watervalstelsel' en creëerden we het tegenovergestelde, nl. een 'zalmtrapsysteem' (een voorbeeld: 4 maanden OKAN volgen, in hetzelfde schooljaar doorstromen naar het 1<sup>ste</sup> leerjaar A en in het 2<sup>de</sup> jaar overstappen op Latijn). Om dit te realiseren is er de bereidheid nodig van leerkrachten om ondersteuningspakketten aan te bieden, de leerling en zijn ouders moeten ook ondersteunen.

In plaats van een 'schakelklas' organiseerden we een inhaaltraject met ondersteuningsmechanismen (bv. extra lessen in de vrije ruimte als onderdeel van het persoonlijk ontwikkelingsplan of extra lessen na de normale schooluren of de lessen volgen in een lagere klas om gemiste leerstof op te halen), waarbij er gemikt werd op het behalen van de eindtermen op het einde van het vierde jaar. Dan moet het duidelijk zijn of de leerling eerder praktisch of theoretisch gericht is. Leerlingen met andere talenten die de norm niet

bereiken, kunnen aansluiten op een selectie van tso-richtingen, nl. die richtingen waar een instroom in een 5<sup>de</sup> leerjaar zonder veel hinder mogelijk is.

### Transparantie en succeservaring

De invoering van de tweede graad zorgde voor een transparante structuur Latijn & Wetenschappen als kwaliteitslabel in de eerste twee (ondertussen drie) graden. Zo maken we het ouders en leerlingen makkelijker om na de basisschool voor onze school te kiezen. Het lestijdenpakket van de tweede graad is uitgekend: noden en remediëring liggen erin vervat, maar ook uitdagingen, zoals de lessen in het OLC. Binnen de twee belangstellingsgebieden zijn er in het complementaire deel twee lessen ter beschikking om in te spelen op de noden én de talenten van de leerlingen; leerstof kan worden herhaald of verder worden uitgediept:

- belangstellingsgebied talen (Nederlands, Frans en Engels) *en/of*
- belangstellingsgebied wetenschappen (biologie, chemie, en fysica).

Doorstroming gebeurt in functie van talenten, niet van tekorten. Voor de tweede graad kozen we ook bewust voor een goede mix van regenten en licentiaten/masters.

### Taalbeleid: alle leerlingen de eindtermen helpen bereiken

In de talenbeleidsnota van minister Vandenbroucke staat dat het taalbeleid van de school als ultiem doel heeft om de leerlingen te helpen bij het bereiken van de eindtermen en leerplandoelstellingen van alle vakken, niet enkel van de taalvakken. Precies dat proberen we sinds het opstarten van het GOK-beleid in september 2002 na te streven. De doorstroming vanuit de basisschool en van de eigen afdeling voor Anderstalige Nieuwkomers (de grootste groep in het stedelijk secundair onderwijs) maken een goed uitgekend taalbeleid noodzakelijk. In de werkgroep Q-NED werken de vakgroepen OKAN en Nederlands samen aan een éénduidige strategie. Onze leerlingen praten thuis immers zelden Nederlands, omdat hun ouders vaak de taal niet of onvoldoende machtig zijn. De meeste leerlingen uit de B-klassen hebben behalve een leerachterstand ook een taalachterstand. Daarom kozen we in de taalarmste klassen voor een aanpak waarbij twee leerkrachten een klas coachen. We namen in alle graden en in alle klassen veel maatregelen om het taalniveau van de leerlingen op te krikken: 1) met de binnengehaalde KIO- (Kansen in onderwijs, ondersteuning van taalbeleid projecten vanuit de Provincie) en BAOBAB-projecten proberen we de leesbereidheid en het leesplezier van onze kinderen te vergroten, 2) in samenwerking met basisschool De Werelreiziger zetten we een jeugdbibliotheek op; voor de nabije toekomst hebben we plannen om samen te werken met de plaatselijke openbare bibliotheek, het stappenplan lezen, dat in het vak Nederlands of PAV wordt aangeleerd, is geïntegreerd in alle vakken, leerlingen met specifieke noden ondersteunen we via zogenaam-



de 'cluburen': een systeem van extra (taal)lessen en een cultureel of sportief aanbod bovenop de 32 lessen; dit schooljaar bestaat het aanbod uit: technisch lezen (opkrikken van het AVI-leesniveau + stimulatie van het leesplezier), huiswerkbegeleiding, leren leren, huiswerkklas, bijwerklessen voor Frans, theaterprojecten, een creatief project, extra lessen muziek en extra sport.

Dit vangnet helpt de leerlingen om beter aan te sluiten bij de reguliere lessen; het biedt hen de mogelijkheid om op school huiswerk te maken, omdat dit thuis door de woon- en leefomstandigheden vaak onmogelijk is, of gewoon omdat de ouders het Nederlands niet beheersen om hen hierbij te begeleiden.

### Een krachtig beleid met gunstige gevolgen

Wetenschappelijk onderzoek heeft meermaals aangetoond dat slechts weinig anderstalige leerlingen met succes doorstromen naar het aso en het Hoger Onderwijs. De successen die wij met onze leerlingen bereiken doen ons hopen op een beter perspectief. Ook onze leerlingen kunnen na het secundair een bachelor of master behalen. Via creatieve leertrajecten tonen wij aan dat hersenen geen kleur hebben: *een succesvol leertraject is mogelijk voor alle leerlingen.*

Het invoeren van de tweede graad op 1 september 2007, de maatregelen op het vlak van de leerlingenbegeleiding en het taalbeleid hebben alvast gunstige gevolgen voor het aantal inschrijvingen. Op 1 oktober 2008 hadden we 60 leerlingen meer dan het schooljaar daarvoor. De instroom van leerlingen is een gezonde mix van de Antwerpse bevolking, 62 nationaliteiten in een mix met Belgische kinderen: 1 op 3 leerlingen is Belg;

de instroom van leerlingen uit stedelijke basisscholen uit het zuidelijk en oostelijk deel van de stad neemt toe; er zijn meer inschrijvingen in de A-stroom; de instroom van leerlingen uit basisschool De Werelreizi-ger groeit; meer OKAN-leerlingen komen in de A-stroom terecht; meer Belgische gezinnen uit de middenklasse kiezen voor onze school.

Dit succes vertaalde zich ook in erkenning. Tijdens schooljaar 2007-2008 was onze school laureaat van de Evens-prijs, een geldprijs die ons werd toegekend voor onderwijsvernieuwing, meer bepaald voor ons concept van creatieve leertrajecten voor GOK- en OKAN-leerlingen.

Kortom, het concept van de 'zalm' slaat aan! Het 'waternalddenken' is verdwenen. Onze pedagogische visie, die gedragen en waargemaakt wordt door het ganse team, zorgt voor succes en kwaliteit.

### Een sterke derde graad

Bij het programmeren van de derde graad hebben we de lat opnieuw erg hoog gelegd. We kiezen niet voor een versnippering van studierichtingen, maar gaan re-

soluut voor de sterke opleidingen Latijn-wiskunde en wetenschappen-wiskunde. Leerlingen uit deze studierichtingen hebben doorgaans de beste slaagkansen in het hoger onderwijs. Zelfs hun resultaten voor talen zijn beter dan die van leerlingen van Moderne Talen. We zijn van mening dat zelfs wanneer we 'zwakkere' leerlingen in deze richtingen afleveren, deze leerlingen toch voldoende zullen voorbereid zijn op verdere studies. Een sterk programma met o.a. gerichte aandacht voor academische taal en studievastigheden moet hier garant voor staan.

Het college van directeurs van het Leonardo Lyceum gaf een positief advies. Zij steunen het versterken van de stedelijke aso-poot in het centrum van Antwerpen. We hebben er alle vertrouwen in dat dit opnieuw een succes wordt.

Opnieuw zullen we vernieuwend denken en handelen. Om de studiekeuze van onze leerlingen te versterken implementeren we werkplekleren in... aso. Met de steun van dbo hebben we hiervoor een traject uitgewerkt.

### Tot slot

Onderwijsvernieuwing is geen eenmalige actie, maar een constante stroom van frisse ideeën die we samen met het schoolteam op de werkvloer bedenken. Dat dit extra werkdruk met zich meebrengt is juist, maar het zorgt ook voor passie en motivatie. We zijn ons als schoolteam vooral bewust geworden van de kracht van samenspel. Daarom bundelen we liever onze talenten in zinvolle projecten in plaats van ons te verliezen in de onpraktische ideeën van eizelgänger. Dat zorgt voor veel dynamiek binnen het team en voor gelijke(re) onderwijskansen voor al onze leerlingen...

**Ronny DU JARDIN**

Directeur Leonardo Lyceum Quellinstraat in  
Antwerpen  
ronny.dujardin@so.antwerpen.be

### NOOT

Mijn bijzondere dank gaat uit naar Luc Ulenaers die mijn verhaal van meer structuur voorzag.



# BUITENGEWOON BIJZONDER

Binnen de visie van onze school voor buitengewoon onderwijs is elk kind bijzonder. Om het optimale ontwikkelingskansen te geven, wordt het in zijn individuele eigenheid, capaciteiten en tempo benaderd en aangemoedigd. Vanuit de denkplaatje dat het leerproces onderdrukt wordt door sociaal-emotionele belasting, is het psychisch welbevinden van het kind een groot punt van alertheid binnen het hele team.

Omdat onze kinderen steeds meer naar de marge van de hulpverlening dreigen verbannen te worden, trachten we binnen onze school in een uitgebreider hulpaanbod te voorzien. Op die manier kan een houvast aangeboden worden opdat het kind zich ten volle tot een individu met een eigen identiteit, dus tot subject, kan ontplooiën. Enerzijds trachten we vanuit enkele gevalfragmenten de impact van het emotionele disfunctioneren op het leerproces bij het kind te kaderen. Anderzijds willen we de nood tot ondersteuning van het team, om de kwetsuren van deze kinderen mee te helpen dragen, in kaart brengen.

Om de blokkades van het kind te doorbreken, moet ook het pad naar een samenwerking met de ouders geëffend worden. Veel van onze kinderen herhalen immers wat hun doorheen hun familiegeschiedenis - over verschillende generaties - wordt meegegeven, meestal zonder woorden. We trachten een spreekcultuur te installeren, zodat een brug kan geconstrueerd worden tussen school en thuismilieu, waardoor een kind niet in een kloof tussen twee werelden verzeild raakt.

## Maatschappelijk kwetsbare kinderen

Door hun beperking in mentale mogelijkheden, is de toekomst van onze kinderen gehypothecerd, waardoor ze maatschappelijk kwetsbaarder zijn.

Vaak krijgen we kinderen uit het gewoon onderwijs, die uitgeblust zijn en dreigen af te haken in het leerproces omdat de lat te hoog lag. Vrij snel gaan kinderen weer aanpakken als ze hun faalangst overwonnen hebben door succeservaringen op het gebied van de leerstof, aangepast aan hun niveau. Vanuit enthousiaste aanmoediging en bevestiging in hun mogelijkheden, is het verbazend hoe snel een kind weer vorderingen maakt, vanuit een hernieuwd zelfvertrouwen. Voldoende ruimte krijgen als individu om te kunnen zijn wie men is, biedt meer kans op aanvaarding van de individuele eigenheid.

We trachten heel voorzichtig te zijn in diagnosestelling, om een kind er niet mee te laten samenvallen, om het niet te laten dichtkleven door zijn etikettering, om plaats te laten voor elke nieuwe ontmoeting met het kind op zich. Een kind-dossier kan nuttige informatie bevatten om een aantal algemene zaken te kaderen, maar de nodige omzichtigheid is geboden. Bovendien moeten we er rekening mee houden dat in sommige gevallen de mentale beperktheid als een dikke mist boven de psychische structurering hangt. Een reeds gestelde diagnose kan een eventuele richtingaanwijzer zijn, maar de weg van de voortdurende ontdekking, van de ontwikkeling van het kind samen met hem bewandelen, is zoveel fascinerender. Het is de motor van de creativiteit en de inspiratie van diegene die met het kind werkt om het te laten schitteren in zijn zijn. Door een psychisch disfunctioneren (psychotische structuur, autisme, borderline-problematiek of zware hechtingsstoornis) dreigen kinderen buiten de sociale band te vallen. Bepaald door hun sociaal-culturele achtergrond (multi-problemgelzinnen, anderstaligheid, allochtone gemeenschap) merken we dat de woorden hen niet altijd gegeven zijn om hun emoties te kunnen uitdrukken, wat hen noopt tot acting-out om het teveel te kunnen ontladen.

Gesprekken bij de psychologe bieden elk kind de ruimte en de mogelijkheid tot vrij spreken. Dit impliceert dat het kind weet en voelt dat het individueel beluisterd

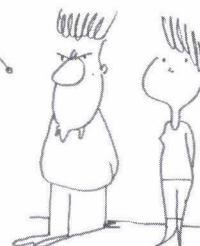
IN HET BUITENGEWOON  
ONDERWIJS IS ELK KIND  
BIJZONDER.



ALS HET BUITEN-  
GEWOON ONDERWIJS  
DUS GOED WIL ZIJN



MOET HET  
BIJZONDER  
GOED ZIJN



wordt, waardoor het in alle geborgenheid en veiligheid op verhaal kan komen, wat op zich al een therapeutisch effect kan hebben. Vermits het kind centraal staat, wordt van zijn/haar waarheid uitgegaan en hoe hij/zij het beleeft, veeleer dan dat een morele maatstaf wordt gehandhaafd om de zwaarte van de problematiek te meten. De hiaten bij het kind worden via allerhande hulpbronnen bijeengesprokkeld, vanuit de ethiek dat een kind recht heeft op zijn eigen waarheid, een waarheid die het psychisch kan dragen (F. Dolto), omdat dit een relais kan betekenen in een psychisch functioneren. Van daaruit kan het zich loswrikken uit de beladenheid van zijn of haar familieverhaal om te komen tot eigen keuzes. Binnen het schoolse gebeuren tracht de psychologe steeds de kantelbeweging te bewerkstelligen om het kind tot een dermate zelfreflectie te bewegen dat een groepsfunctioneren na de individuele interventie weer mogelijk wordt. Met akkoord van het kind wordt de topic van de problematiek meegegeven aan de klastitularis en adviezen naar aanpak meegegeven.



Indien in een verder reikende hulp (inschakelen vertrouwenscentra Kinder mishandeling, Bijzondere Jeugdzorg,...) moet worden voorzien, wordt dit steeds met het betrokken kind besproken.

Maar ook binnen het netwerk van de hulpverlening dreigen onze kinderen buiten boord te vallen.

## Psychiatrische hulpverlening

Ook al hebben de psychologische interventies geen therapeutische doelstelling, vaak hebben ze dit wel door hun frequentie of intensiteit. Waar de limieten van de school dreigen overschreden te worden en waar meer nodig is voor een kind, krijgen we stevast te horen dat onze kinderen "te beperkt" zijn voor diepgaandere psychologische of psychiatrische hulp. Kinderen kunnen daar blijkbaar maar aanspraak op maken vanaf een IQ van 85. Slechts uitzonderlijk vindt men een kinderpsychiatrie die zijn deuren opent voor het psychisch lijden van kinderen, die zich situeren onder deze benedengrens. Hoeft het gezegd dat de wachtlijsten daar dan ook zodanig lang zijn, dat het bijna onmogelijk lijkt om hulp te bieden aan een kind wanneer de nood hoog is en de hulpvraag het meest prangend? Intussen trachten we binnen onze school deze kinderen op te vangen, zonder dat we daartoe over de nodige werking, middelen of infrastructuur beschikken, wat ons doet stuiten op de onmogelijkheid ervan...

*Kenny werd jarenlang door zijn grootvader seksueel misbruikt. In confrontatie met zijn eigen ontluikende seksualiteit in een problematisch opstartende puberteit én na het nieuws dat zijn opa weer op vrije voeten was na het uitzitten van zijn gevangenisstraf omwille van de gepleegde feiten, brak de psychose van de jongen uit. Overmand door pure angst liep hij meermaals weg om te vluchten voor zijn achtervolgers in zijn hallucinaties en waandenkbeelden. Wetend dat hij zijn weg zocht in de dood, gingen we hem telkens weer achterna, soms ondersteund door zoekacties van politie. Om hem te beschermen tegen zichzelf en hem tot rust te kunnen laten komen, drongen we er bij de ouders op aan om hem te laten opnemen en hem psychiatrisch te laten begeleiden. Binnen het kinderpsychiatrische veld stuitte zijn IQ van 68 telkens op een weigering, waardoor Kenny van de ene PAAZ-afdeling naar de andere versast werd. Samen met de behandelende psychiater van het laatste ziekenhuis bleven we aanklappend de nood van een dringende behandelingsopname onderstrepen. Uiteindelijk kon hij vervroegd in F. worden opgenomen, waar hij al maanden op de wachtlijst stond. Momenteel gaat hij daar zijn vierde behandelingsjaar in, want men vindt geen plaats meer voor hem binnen een school van het Vlaams Fonds door zijn leeftijd, maar vooral door de immense wachtlijsten voor een plaatsje op hun internaat, waar kinderen ook in de weekends en de vakanties kunnen worden opgevangen. Het systeem dreigt dicht te slibben...*

## Bijzondere Jeugdzorg

Doordat een internaat aan onze school verbonden is, krijgen we meer en meer een instroom van geplaatste kinderen door het Comité Bijzondere Jeugdzorg of door de Jeugdrechtbank. Ook binnen instellingen BJZ vallen onze kinderen uit de boot, "want de leefgroepwerking is niet aangepast aan de beperkingen van het kind". Vooral mentaal geretardeerde kinderen worden verwezen naar een Vlaams Fonds instelling. Doordat instellingen BJZ hun deuren sluiten voor onze kinderen, worden de wachtlijsten voor de Vlaams Fondsinstellingen steeds langer. Daar waar onze kinderen extra moeten gestimuleerd worden, extra moeten beschermd worden in hun grotere kwetsbaarheid, worden ze in een wachtstation geplaatst door de hiaten in de hulpverlening...

De internaten van de MPI's moeten een uitweg bieden, ook al zijn we er binnen het GO naar infrastructuur, naar personeelsomkadering en naar werkingsmogelijkheden niet echt op voorzien.

Kinderen, die van hun ouders moeten gescheiden worden omdat ze er gevaar bij lopen, zijn vaak diep gekwetste kinderen, zwaar getekend door hun voorgeschiedenis. Voortdurend zijn ze op zoek naar hun plaats als subject in het verlangen van de Ander. In vele gevallen ontbrak de basisveiligheid, het ankerpunt van waaruit een kind zich psychisch als individu ontplooit. Op de puinhoop van de ouders – want zelf getourmenteerd door hun verleden – lijkt de subjectwording (de ontwikkeling van het kind tot individu met een eigen ik, met een eigen persoonlijkheid) in te storten. Ouders verwachten van hun kinderen te krijgen, wat ze zelf niet kunnen geven. Hun eigen bodem ontbreekt, dus welke basis kunnen ze doorgeven. In "L'enfant et la souffrance de la séparation" stelt Maurice Berger dat deze kinderen de essentiële elementen ontbreken om zich te oriënteren in tijd en ruimte, om het gevoel te hebben een effect te kunnen hebben op hun omgeving, om te kunnen functioneren los van de ander. Vaak geeft dit nefaste gevolgen op het schools functioneren, door het ontbreken van de band in het denken. Vanuit een onveilige hechtingsstoornis en vanuit hun traumatische ervaringen samenhangend met verwaarlozing en/of mishandeling, hebben deze kinderen niet geleerd om te vertrouwen op het gaan en de terugkeer van de moeder (of de eerste opvoedingsfiguur), hun geliefd object. Ze durven zich geen voorstelling te maken ervan, waardoor de nabijheid van het object noodzakelijk blijft. Het abstract denken wordt daardoor verstoord.

Om psychisch te kunnen overleven, trachten deze kinderen een positief beeld van hun ouders te laten voortbestaan om ze trouw te kunnen blijven, d.m.v. "de clivage" of het klieven van het psychisme, wat impliceert dat tegengestelde gedachten naast elkaar kunnen blijven bestaan, zonder met elkaar in contact te komen. De ouder wordt of geïdealiseerd of gevreesd en gehaat. Door de clivage wordt het denken geblokkeerd en krijgt het kind geen toegang tot de ambivalentie, waarin er zowel positieve als negatieve kanten van de ouder zouden kunnen genuanceerd en geaccepteerd worden. Het kan enkel balanceren tussen extremen. Het is "zijn of verdwijnen", wat maakt dat deze kinderen zich overmatig manifesteren om hun bestaan te onderstrepen, of zich daartegen krampachtig vastklampen aan de ander om niet te verdwijnen, om de leegte in te vullen en om te kunnen bestaan.

*De vader van Dylan overleed twee zomers geleden aan kanker. Zijn emotioneel uitgeputte en uitgevlakte moeder gaf aan dat ze de opvoeding van haar vier kinderen niet aankon. Toen vader op zijn sterfbed lag, werden de kinderen uit huis geplaatst. Nadien werd Dylan als oudste zoon geparentificeerd en "gepromoveerd" tot de plaats van de vader om zijn nagedachtenis in ere te houden. Bij ons op school neemt hij de zorg op voor zijn broer en zus, maar is ook extreem bazig daarin. Hij zou vechten om de plaats naast de juf te kunnen bekomen, maar gaat tekeer als een wildeman wanneer hem zijn plaats als kind wordt gewezen. We menen zijn uitbarstingen te kunnen kaderen binnen zijn angst om zijn papa voor altijd te verliezen, als hij zich niet als zijn evenbeeld kan manifesteren. Door zijn jonge leeftijd komen geleidelijk aan gaten in de herinnering aan zijn papa. Door haar gelatenheid lijkt de mama voor de kinderen afwezig en onbereikbaar te zijn, waardoor ze geen compensatie kan bieden voor het verlies. De kinderen hebben geleerd dat ze slechts haar aandacht kunnen capteren in extreem negatief gedrag, ook al lijkt moeder daarop enkel een zware straf als enig mogelijk antwoord te kunnen geven. Na een weekend*



thuis moet de jongen stevast ontladen bij de psychologe, vooraleer hij aan zijn schoolweek kan beginnen. Geleidelijk aan wordt hij in de klas en in de leefgroep via positieve bekrachtiging gestuurd om als kind binnen een groep te kunnen functioneren. Omdat de jongen zodanig aan het vechten is om zich psychisch staande te houden, opteren we er tijdelijk voor om de lat voor zijn leerstof iets te verlagen, zodat hij zijn rust en evenwicht kan hervinden.

In tegenstelling tot Dylan, die voortdurend turbulentie veroorzaakt in zijn drang zich te manifesteren, kleeft Kelly zich aan iedereen vast om niet te verdwijnen. Als kleuter werd zij door haar moeder zwaar mishandeld in een onverbidelijke verwerping. In haar niet aflatende vraag naar moederlijke liefde, zoekt ze het te krijgen van iedere volwassene die haar pad kruist. In de herhaling van het trauma en door het afklien van de verwerping ervan, richtte ze haar vernietigingsdrang op zichzelf door zich te bevullen, door niet te eten, door zichzelf pijn te doen. Na jaren werken met haar in een poging iets voor zichzelf te kunnen constitueren, werd zij met alle kracht teruggeworpen op het oorspronkelijk trauma toen zij dit jaar haar moeder terugzag, die het toezicht van de jeugdrechter had weten te omzeilen. Kelly bestreed elke emotionele band om zich te reserveren voor haar mama. Tegelijkertijd begon zij verwoed te automutileren, als wilde ze haar moeder aanwezig stellen via haar lichaam, in de enige emotie die ze bij haar had gekend, nl. de pijn. Moeder weigert pertinent om in te gaan op het voorstel van de Jeugdrechtbank om haar dochter te zien onder toezicht, zodanig dat het meisje emotioneel kan opgevangen en begeleid worden. Wetend dat ze opnieuw niets meer van haar mama te verwachten heeft, richt ze zich opnieuw tot haar juf, waar ze al haar hoop op richt. Ze trekt zich voortdurend terug in regressie. Door een raterende ik-ontwikkeling tracht ze in de terugkeer van een eerdere ontwikkelingsfase de zorg en de koestering bij een "surrogaatmoeder" te kunnen opeisen in een één-een-relatie. De puberteitsleeftijd genaderd willen we haar vanuit dit gevoel van veiligheid en vertrouwen bewegen tot separatie, tot een zich losmaken van de moederfiguur, zodat ze kan aanhechten bij leeftijdsgenoten, wat zo cruciaal is in het sociaal functioneren in deze leeftijdsfase.

Het spreekt voor zich dat binnen het Buitengewoon onderwijs heel veel gevegd wordt van het onderwijzende en opvoedende personeel naar draagkracht toe. In een sfeer van respect en erkenning voor de eigenheid van elk kind op zich, wordt er ruimte gelaten om op adem te komen, wordt er geluisterd naar het verdriet en de frustratie. De verhalen zijn soms schrijnend, beklijvend. De communicatie over de kinderen wordt voortdurend in circulatie gebracht, waardoor problemen van en met de kinderen samen gedragen worden en waardoor elk teamlid op elk tijdstip weet hoe een kind juist te benaderen. Doordat we in onze hulpverlening heel ver gaan om iets voor een kind in beweging te brengen, om iets te kunnen veranderen, wordt het pedagogisch team hierin ontlast. Daardoor kan het zich focussen op het bieden van een duidelijke structuur, waarin de voorspelbaarheid en begrenzing zoveel veiligheid biedt voor een kind. Het kind voelt zich vooral thuis en gekoesterd door de betrokkenheid van elk van ons, want voor ieder kind gaan we allemaal een stapje verder...

## Maatschappelijk gekwetste ouders

Het is van cruciaal belang om de ouders ten volle te betrekken in het schools functioneren van hun kind. Door ze als partner te zien in de opvoeding kan een relais mogelijk gemaakt worden, zodat een aantal struikelblokken in de ontwikkeling van het kind kunnen omzeild of weggewerkt worden. Om drempelverlagend te werken naar de ouders toe, zijn we een zeer open school, waar ouders kunnen binnenlopen en steeds een luisterend oor ontmoeten. Indien er delicate materie met de ouders moet worden besproken, spreken we binnen het team duidelijk af wie de dialoog met de ouders aangaat, om te voorkomen dat ouders het gevoel krijgen dat ze voor een "jury" terechtkomen, waartegen ze zich moe-

ten gaan verdedigen. Het is pas vanuit een gevoel van vertrouwen en wederzijds respect dat er constructief kan gewerkt worden. Steeds loyaal aan zijn ouders kan het kind pas tot een vrij spreken komen, als het weet dat het hiervoor het fiat van de ouders krijgt.

Wanneer we echter onrustwekkende signalen krijgen of een sterk vermoeden rijst dat een kind seksueel misbruikt, verwaarloosd of mishandeld wordt, moeten we evenzeer als school onze verantwoordelijkheid opnemen en dit melden bij de bevoegde instanties, die het kind hierin kunnen beschermen. In het tweewekelijks multidisciplinair overleg met het CLB wordt het traject hierin afgesproken. We opteren er meestal voor om de problematiek eerst zelf met de ouders af te tasten om eventueel hulpverleningsadviezen te geven of de ouders er de weg toe te wijzen. Wanneer we vrezen voor een gevaarsituatie, doen we beroep op het Vertrouwenscentrum Kindermishandeling. Uitzonderlijk wordt bij heel ernstige feiten het parket ingeschakeld. Uiteraard wordt bij geplaatste kinderen de beslissing aan de plaattende instantie gelaten.

*Toen Kimberly het uitsnikte dat ze zo'n pijn had aan haar "fietje" omdat haar broer haar daar had pijn gedaan, werd de arts van het CLB onmiddellijk ingeschakeld om uitwendige constataties te doen bij het kind. In spoedoverleg contacteerden we de Sociale Dienst van de Jeugdrechtbank, want door deze instantie bij ons geplaatst omwille van de promiscue sfeer bij de ouders en het vermoeden van seksueel misbruik van de meisjes. De Gerechtsdokter stelde een vaginale scheur vast door penetratie met geweld, waardoor de broer via een "als misdadaad omschreven feit" door de jeugdrechter kon bestraft worden en de zusjes voor onbepaalde duur geen contact meer mogen hebben met hem.*

## "Multi-probleemgezinnen"

Veel van onze kinderen komen uit multi-probleemgezinnen. Pol Ghesquière definieert dit als "gezinnen met een chronisch complex van socio-economische en psychosociale problemen, waarvan de betrokken hulpverleners vinden dat ze weerbarstig zijn voor hulp" (p. 234) Zoals reeds hoger aangegeven, ontmoeten we ouders die zelf de kwetsuren van hun verleden met zich meemaken. Zij verwachten van hun kinderen liefde te krijgen, zonder zelf liefde te kunnen geven omdat ze de onvoorwaardelijke ouderlijke zelf hebben moeten ontberen in hun jeugd. Bevroren in hun eigen trauma's dagen ze de hulpverlening voortdurend uit tot zorg vanuit hun eigen kindpositie, niet in de mogelijkheid om als ouder de noden van hun kind te kunnen erkennen in zijn wanhopige vraag om een plaats te kunnen krijgen in het ouderlijk verlangen. Omdat deze ouders zich ophouden in een psychiatrische problematiek of compleet apathisch en afwezig zijn in een emotionele uitvlakking of combattief ten strijde trekken tegen alles wat met hulpverlening te maken heeft, vergt het heel wat energie om hen bij de schoolse en sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kind te betrekken. Vanuit een jarenlange intense samenwerking met een uitgebreid hulpverleningsnetwerk worden – binnen het beroepsgeheim – de verschillende hulpverleningspartners aangesproken om als school een ingang te vinden bij de ouders, zodat de brug kan geslagen worden naar het thuismilieu. Voorbij het verhaal van de ouders, voorbij hun eigen psychisch lijden, trachten we een opening te creëren voor hun kind. Of we al dan niet hun medewerking krijgen, hangt soms ook nauw samen met de financiële nood waarin het gezin verkeert. Van zodra niet meer kan voorzien worden in de basisbehoeften, wordt het sociaal-emotionele naar de achtergrond verschoven.



Aurélien en Amélie zijn vaak ongewettigd afwezig. Afgewezen als vrouw voor haar man, houdt moeder de kinderen thuis, in een poging zichzelf betekenis te geven als moeder: Partnergeweld, alcoholisme, financiële nood en slechte huisvesting kenmerken de gezinssituatie. Mama is al justitieel veroordeeld geworden omdat ze de maîtresses van haar man in razernij te lijf gaat. Hoewel al vijftien jaar in thuisbegeleiding wordt voorzien, blijven de crisissen elkaar opvolgen. Eén van de oudste zonen uit de kinderrij van zeven, heeft dit jaar vastgezetten voor verschillende diefstallen om zijn drugs te kunnen kopen. Amélie (9 jaar) was hier ook in betrokken, want voortdurend mee op straat aan het zwerven. Bovendien is men ten zeerste ongerust voor het meisje omdat ze maar al te vaak gesignaleerd wordt in het gezelschap van een oudere man, van bedenkelijk allooi in casu zijn seksuele interesses en zijn connecties met het prostitutiemilieu. Voor Aurélien (7 jaar) werd een dagcentrum voorgesteld omdat hij als niet-erkende zoon van zijn vader zijn vele slagen moest incasseren. De thuisbegeleiding krijgt pas toegang als ze kan voedselpakketten waarborgen, wat mama schreeuwend opeist... Intussen is de situatie in die mate geëscaleerd, dat een plaatsing voor de vier jongste kinderen wordt vooropgesteld om hun veiligheid te kunnen blijven waarborgen. Moeder is furieus en bedreigt de consulente van de Jeugdrechtbank. Aurélien en Amélie zullen vanaf september bij ons op internaat geplaatst worden. We hopen iets in de strijd van moeder te kunnen laten kantelen, zodat ze haar akkoord hiervoor aan de kinderen kan doorgeven, waardoor ze zich kunnen herstellen. In een sfeer van vertrouwen wordt het tempo van de kinderen gerespecteerd om hun emotionele beladenheid in het woord te laten afvloeien. Aurélien schreeuwde vorig jaar om hulp en herhaalde meermaals de vraag om niet meer thuis te zijn. "Hij wilde spelen met autootjes en blij kunnen zijn." Voor Amélie is er nog een weg af te leggen omdat zij zich verantwoordelijk voelt voor het geluk van haar mama. Ze wil spelen met haar vriendinnetjes, ze wil tekenen en kleuren en hunkert naar aandacht en veilige koestering in het kleine meisje dat ze nog is. Tegelijk wil zij als een mama zorgen voor haar moeder. Het akkoord van en de samenwerking met de moeder zal cruciaal zijn om haar ten volle te kunnen terugplooiën op haar kindpositie en haar daarin de rust te laten vinden.

Raimbault stelt dat elke scheiding van de ouders een kind schade berokkent, maar dat we de balans moeten opmaken van wat voor het kind het schadelijkst is: het bij de ouders te laten of het te plaatsen. We mogen de "familieroman" nooit uit het oog verliezen, als verklaring, maar ook als leidraad in de hulpverlening. Gaat het om wat ouders niet willen of gaat het om een niet-kunnen? Wat is hun vraag? Vooral in de overlegmomenten met de ouders van geplaatste kinderen is de nodige omzichtigheid geboden. Omwille van de versnippering in de hulpverlening is het voor ouders niet altijd duidelijk wie ze voor wat moeten aanspreken. Daarom is het van het allergroutste belang dat de functies duidelijk uitgetekend worden, zodat ouders weten wat ze wel en niet kunnen verwachten. Om voorbij de defensie te geraken, moeten ouders als betrokken partij in een sfeer van vertrouwen en wederzijds respect tot een waarachtig spreken kunnen komen, voorbij de controle en het juist spreken in het verlengde daarvan. Zich erkend wetend in hun positie als ouder, kunnen ze komen tot het aanvaarden van een samen gedragen opvoeding voor hun kind.

## De vraag als ingang voor begeleiding

Door het installeren van een spreekcultuur, waar openheid gecreëerd wordt voor een vrij spreken, niet gesanctioneerd door waarden en normen, zetten ouders meer en meer de stap naar de school met de vraag om hulp voor de sociaal-emotionele begeleiding van hun kind, voor pedagogische adviezen,... In alle discretie worden we deelgenoot gemaakt in de privacy van het gezin als kadering om het kind beter te kunnen opvangen binnen de school. Soms moeten we de ouders helpen in de rouwverwerking in het afscheid van hun imaginair ideale kind om de beperktheid van hun reële kind te kunnen aanvaarden. Waar de vraag van de ouders verder reikt dan wat we vanuit onze werking kunnen bie-

den, wijzen we ze de weg en begeleiden we hen naar meer gespecialiseerde diensten.

Door een goede verstandhouding met ouders en een constructieve samenwerking tussen alle betrokken partijen, kan een kind deblokken om zich verder te ontplooien in de hem geboden ontwikkelingskansen.

## Besluit

Het Buitengewoon Onderwijs moet dus niet alleen *buitengewoon* zijn in zijn professionaliteit inzake psychologische, pedagogische, didactische en paramedische hulpverlening. Het moet ook een expertisecentrum zijn voor het detecteren en erkennen van de kwetsbaarheid van kinderen.

Als kinderen daarenboven afkomstig zijn uit gezinnen met maatschappelijk gekwetste ouders, afkomstig zijn uit kansarme gezinnen, hebben ze extra ondersteuning nodig om zich te kunnen ontplooien. Door de intensiteit en de complexiteit van hun problematiek is een psychiatrische opname of een uithuisplaatsing soms noodzakelijk. Door een steeds groter wordende maatschappelijke nood aan hulpverlening, slibt het systeem dicht, waardoor de plaats voor onze kinderen in het gedrang komt en ze dreigen uitgerangeerd te worden. Thuisbegeleidingsdiensten worden overbevraagd, waardoor hulp nooit kan geboden worden op het moment dat de vraag er zich toe stelt.

Daarom precies moet de school vooral *buitengewoon* meer aandacht besteden aan de uitbouw van deze primaire en *bijzondere* hulpverlening om onze kinderen de kansen te bieden waar ze recht op hebben!!!

**Dirk MOULART & Katrien DELMEIRE**  
MPI 't Craeneveld  
Serpentstraat 63  
9700 Oudenaarde

## BIBLIOGRAFIE

- Adriaenssens, P. (2001). *Opvoeden is een groeiproces. Wegwijzer voor vader en moeders*, Tielt, Lannoo.
- Adriaenssens, P. (2006). *Praten met je tiener. De stap van discussiëren naar onderhandelen*, Tielt, Lannoo.
- Berger, M. (1997). *L'enfant et la souffrance de la separation*, Paris, Dunod
- Boszormenyi-Nagy, I. & Krasner, B.R. (1986). *Between Give and Take. A Clinical Guide to Contextual Therapy*. New York, Brunner/Mazel.
- Broos, D. & Van Dun, K. (1997). *Hou me (niet) vast. Hulpverlening en hechtingsstoornis*, Leuven/Apeldoorn, Garant.
- Dolto, F. (1998). *Kinderen aan het woord. Psychoanalyse, kind en psychose*, Nijmegen, Sun.
- Dolto, F. (1971). *Le cas Dominique*, Paris, Seuil.
- Dolto, F. (1999). *L'enfant, le juge et la psychanalyste*, Paris, Gallimard.
- Dolto, F. (1990). *Lorsque l'enfant paraît*, Paris, Seuil.
- Eliacheff, C. (2000). *A corps et à cris: être psychanalyste avec les tout-petits*, Broché, Odile Jacob.
- Frith, U., (1996). *Autisme. Sleutel tot het raadsel*, Antwerpen, Hadewijch
- Ghesquière, P. (1993). *Multi-problem gezinnen. Problematische hulpverleningssituaties in perspectief*, Leuven/Apeldoorn, Garant.
- Hellinckx, W. (1998). *Pedagogische thuishulp in problematische opvoedingsituaties*, Leuven/Apeldoorn, Garant.
- Loontjens, R. (1999). Over discours, positie en sinthoom. *Debiliteit, geen simpele zaak, Psychoanalytische Perspectieven*, nr. 37/38, 57-77.
- Raimbault, G. (1982). *Clinique du Réel. La psychanalyse et les frontières du médical*, Paris, Seuil.
- Slachtofferhulp, Steunpunt Algemeen Welzijnswerk (2003). *Kinderen helpen na een schokkende gebeurtenis. Practische gids na een misdrijf of een plotseling overlijden*, Tielt, Lannoo.
- Swinnen, L. (2009). *Van kwaad naar erger. Agressie bij kinderen en jongeren*, Leuven, van Halewyck



# HET STRAATHOEWERK VERTELT: DE RELATIE ALS KOEVOET

## Een verhaal

*Joerie zit in het eerste studiejaar. Joerie zit ook, zoals men dat zo mooi omschrijft, in een maatschappelijk kwetsbare positie. Met 5 (Mama en 4 kinderen) wonen ze in een klein appartementje. Mama heeft het niet zo gemakkelijk want 4 kinderen opvoeden, fulltime werken, geen alimentatie ontvangen en tegelijk zorgen voor een ziek kind, is geen gemakkelijke opdracht. En toch slaagt ze er in om haar oudste (Joerie) te ondersteunen in zijn schoolcarrière. De weinige vrije tijd die er is na het afhalen van de kinderen aan de crèche en op school, wordt besteed aan koken, bad- en bedrituelen en, voor Joerie, het begeleiden van de schooltaken. Mama vindt school belangrijk en tegen Joerie zijn goesting in, wordt de agenda dan ook nagekeken op huistaken. Zo goed als mogelijk begeleidt ze hem soms in het invullen van de werkjes.*

*Joerie zit in de klas en de les plastische opvoeding is net voorbij. De juffrouw vraagt aan de eerste van elke rij om de tekeningen van heel de rij op te ruimen. Joerie zit ook vooraan wat met de achternaam Abeel ook niet verwonderlijk is. De twee anderen gaan elke bank af, nemen de tekeningen van hun vriendjes aan en leggen deze proper geschikt op de bank van de juffrouw. Tegelijkertijd neemt ook Joerie al de tekeningen aan en zonder er verder bij na te denken gaat hij naar voor, neemt het klein stapeltje goed vast in zijn 2 handen en scheurt dit dan in 4 stukken om het daarna in de vuilbak te deponeren.*

*De juffrouw staat verbouwereerd te kijken om dan in een woedevlaag te ontsteken. Wie denkt hij wel dat hij is, dat hij zo maar het werk van zijn vriendjes mag kapot maken? De hoek van de klas wordt dadelijk zijn plaatsje want daar kan hij eens goed nadenken wat dat wil zeggen: respect hebben voor het werk van anderen. Joerie probeert nog tussen te komen, maar dit protest ziet de juffrouw alleen maar als bijkomend bewijs voor zijn tegendraadse houding. Een nota in zijn agenda legt de visie van de juffrouw ook nog eens duidelijk uit voor zijn mama. In het rood. Want dit onaangepast gedrag moet dringend veranderen. Anders volgen er zwaardere maatregelen.*

*Joerie is nochtans van thuis uit goed opgevoed. Zijn mama hecht veel belang aan netheid, iets wat volgens haar op school ook van belang is. En in een klein appartementje is er niet veel opslagplaats, dus de tekeningen van de kinderen worden steeds in de vuilnisbak gedeponeerd. 'Opgeruimd staat netjes' zegt zijn mama steeds. En 'orde leidt tot God, en wanorde tot Pietje Snot'. Maar dat opruimen ook kan leiden tot straf, hadden noch Joerie, noch de mama verwacht. En het zou niet de laatste keer zijn, dat Joerie met goede bedoelingen zich de woede van de leerkracht op de hals haalt.*

Dit is één van de verhalen die straathoekwerkers de voorbije jaren wisten op te tekenen. Elke dag werken zij, verspreid over heel Vlaanderen, met die groepen die het meest kwetsbaar zijn. Dat zij dus veel met jongeren bezig zijn (en hun ouders), spreekt dan ook voor zich. De straathoekwerkers luisteren naar deze jongeren en werken samen met hen aan de levensdomeinen die de doelgroep zelf aanbrengt. Schoolverhalen zijn dus voor veel werkers dagelijkse praktijk.

Het schrijnende aan dit verhaal, en aan zo vele andere verhalen, is dat het kwetsingsproces begint bij de goede bedoelingen van de scholier, maar ook bij die van de leerkracht (hoewel we misschien wel een kanttekening kunnen plaatsen bij haar reactie). Joerie wou alleen maar helpen op de manier die hem aangeleerd is. Is Joerie een sloddervos? Zeer zeker niet. Netheid is iets waar hij aandacht aan besteedt. Is Joerie onrespectvol? Nee, hij heeft aan iedereen beleefd de tekening gevraagd. Is Joerie niet behulpzaam? Integendeel, hij wou de juffrouw zo goed mogelijk van dienst zijn. En ook de juffrouw vertrekt vanuit een pedagogische bekommernis. Zij wil Joerie respect bijbren-

gen. En laat dat nu net zijn wat hij bij haar wou bekomen. En toch leverde dit hem niet het respect van de leerkracht op, wat hij nochtans wel verwacht had. Meer nog, ook thuis was zijn mama niet tevreden, hoewel ze zijn gedrag wel begreep. Mama voelde zichzelf persoonlijk getroffen door de verwijtende woorden aan het adres van haar zoon. Voedde ze haar kinderen dan zo slecht op? Het volgende oudercontact was ze dan ook te beschaamd om te gaan. De spreekwoordelijke kat werd gestuurd en de school zag dit diertje als duidelijk symbool voor de desinteresse in de opleiding van haar zoon.

Veel van de verhalen van straathoekwerkers hebben dit thema als onderwerp. Het gedrag van jongeren wordt foutief geïnterpreteerd<sup>1</sup> en op basis van die interpretatie wordt een proces in gang gezet, dat vaak leidt tot zaken zoals schoolverzuim. Geen enkel kind heeft oneindige draagkracht en op een bepaald moment neemt trots het over van verstand. Want wat is het nut om op een schoolbank te zitten, als dat alleen maar leidt tot berispingen, terechte of onterechte.

## Wat gaat hier nu fout?

Zoals het model van de maatschappelijk kwetsbaarheid ons aantoonde, is elk kind op zoek naar affectie, naar hechting. Primair gaat dat over de ouder-kindrelatie, secundair over de kind-leerkrachtrelatie. De hechting met de ouder(s) zal dan als voorbeeld voor of toetssteen dienen van de latere partnerrelatie(s). De binding met de leerkracht wordt het symbool voor de latere bindingen met alle andere maatschappelijke instellingen (arbeidsplaats, politie, verenigingsleven...). Een slecht doorlopen schoolcarrière kan dus een zeer negatieve spiraal in gang zetten. Een kind dat geen respect weet te krijgen op school, of het gevoel heeft dat al zijn inspanningen als negatief bestempeld worden, zal dan ook gemakkelijker wantrouwig staan ten opzichte van de toekomstige werkgevers, agenten en dergelijke.

Het mag ook gezegd worden, onze samenleving van nu verzaakt dit proces nog eens extra waardoor het schoolproces van maatschappelijk kwetsbare mensen nog meer gehypothekeerd wordt.

Eerst en vooral is het belangrijk te wijzen op het feit dat ons onderwijs meer en meer verbonden wordt met arbeid. De minister van onderwijs is tevens minister van werk en geeft in zijn plannen ook duidelijk aan dat beide sectoren beter op elkaar afgestemd moeten worden. Het klopt dat arbeid de motor van onze samenleving is, maar men dient wel te verstaan, indien men onderwijs en arbeid aan elkaar koppelt, dat de uitsluitingsmechanismen die binnen arbeid gelden, dan ook snel die van het onderwijs zullen worden.

Deze liberale gedachtegang, waarbij onderwijs arbeid moet vooruithelpen, lijkt mij een gevaarlijke piste. Of toch op zijn minst één waarbij men een aantal buffers zal moeten inbouwen. Men kan zich zelfs de vraag stellen of onderwijs als voornaamste doel heeft mensen voor te bereiden op het arbeidsproces. Ik denk dat onderwijs een belangrijker functie heeft dan die. Onderwijs moet mensen voorbereiden op een constructieve plaats in de samenleving, en dat is een



veel ruimere invulling dan arbeid alleen. De link onderwijs arbeid lijkt mij dan ook minder zinvol dan de link onderwijs welzijn. Zou onderwijs niet de factor moeten zijn die mensen de mogelijkheid geeft om in het leven op quasi gelijke voet te beginnen, ongeacht de mogelijkheden van afkomst? Zou onderwijs niet het middel moeten zijn om mensen competenties mee te geven, niet alleen om het te maken op hun werk, maar ook, en nog veel belangrijker, om het te maken in hun leven. En dan hebben we het over competenties rond samen leven, respect kunnen opbrengen voor elke mens, aandacht hebben voor het andere, inzicht hebben in sociale mechanismen, kritisch zijn ten opzichte van media en politiek, geëngageerd zijn in de eigen omgeving,... Dat zijn competenties die mensen emanciperen en dus ook voorbereiden op een zinvol leven. En natuurlijk moet het onderwijs voorbereiden op werk, dat spreekt voor zich. Maar dit mag niet de prioritairere doelstelling zijn. Want arbeid is niet altijd het middel om mensen uit de kwetsbaarheid te halen. Zeker in tijden van economische crisis, waar de zwaksten er eerst uitgebond worden, is het redelijk hypocriet om economische activering als voorwaarde te stellen voor een menswaardig bestaan.

Ook de vaststelling dat het individueel schuldmodel weer opgang vindt, maakt het kwetsingsproces alleen maar erger. Waar men twintig jaar geleden de verantwoordelijkheid van de samenleving nog kon invoeren om bepaalde negatieve processen te duiden en dus ook te remediëren, zien we nu de schuld volledig op de schouders van het individu belanden. 'Eigen schuld, dikke bult' is het adagio dat gebuikt wordt voor individueel falen. We merken dit heel duidelijk als het woord kansen gehanteerd wordt. Is het niet opvallend dat het woord rechten al te vaak vervangen wordt door kansen? Geen onschuldige evolutie volgens mij. Het gebruik van het woord recht liet verstaan dat men onvoorwaardelijk gebruik van iets kon maken. Men hoefde hier zelf niets voor te doen. Als men bijvoorbeeld stelt dat vrouwen dezelfde rechten hebben als mannen, wil dit zeggen dat dit zo is, zonder dat vrouwen daar iets voor moeten doen. Die gelijke rechten zijn dus inherent aan het vrouw-zijn. Hier staan geen plichten tegenover. Met de invoering van het woord kans, verdwijnt echter het onvoorwaardelijke dat het woord recht inhield. Men krijgt een kans aangeboden, maar indien men deze kans zelf niet benut, is het dan ook de eigen verantwoordelijkheid. Men heeft dus de plicht de kans te grijpen. Doe je dit niet, dan treft de samenleving ook geen enkele schuld. Een uitholling van gelijke rechten lijkt mij dat.

Ook het onderwijs denkt meer en meer in termen van kansen. En zo krijgt het individu meer en meer de schuld toegeschoven. De vraag wordt echter minder en minder gesteld of mensen in de mogelijkheid verkeren om bepaalde kansen te grijpen. Maar dan zou opnieuw (een deel van) de verantwoordelijkheid bij de samenleving en zijn instellingen komen te liggen.

## Terug naar het verhaal

Joerie werd misbegrepen: hij deed zijn best, zoals hij thuis geleerd had, maar zijn gedrag werd verkeerd geïnterpreteerd en dus werd straf zijn deel. Hij was nochtans gewoon op zoek naar begrip, naar binding, naar aansluiting. Het probleem situeert zich dus in de relatie tussen de leerkracht en de leerling. En laat het begrip relatie nu net dat begrip zijn, waar in de verschillende opleidingen volgens mij

te weinig bij stilgestaan wordt. Ik heb het dan niet alleen over de opleidingen voor het onderwijs, maar bijvoorbeeld ook over die opleidingen die voorbereiden op sociaal werk. Wanneer de relatie binnen die opleidingen aan bod komt, wordt er al te vaak gesproken over 'professionele afstand'. Welke afstand dien ik te bewaren zodat er professioneel gewerkt kan worden. Ikzelf opteer eerder voor het begrip 'professionele nabijheid'. De kans is groot dat beide begrippen hetzelfde beogen, maar door het anders te benoemen, geef je ook aan waar de nadruk op moet liggen: op nabijheid. In het straathoekwerk wordt die relatie de kern van het werk. Het straathoekwerk werkt met die mensen die de (positieve) link met onze samenleving niet (meer) hebben. Vroeger omschreef het straathoekwerk zijn doelgroep door 5 aparte groepen te benoemen: daklozen, maatschappelijk kwetsbare jongeren, jongensprostitués, druggebruikers en voetbalsupporters. Omwille van verschillende redenen gebruiken we geen aparte doelgroepbenamingen meer. Eén van de redenen daarvoor is omdat er nog heel wat groepen bijgekomen zijn zoals illegalen, mensen met een psychische stoornis, veréénzaamde armen... We hanteren nu het begrip sociaal uitgesloten als omschrijving voor de doelgroep van het straathoekwerk. Enerzijds wijzen we dus op het belang van het maatschappelijk schuldmodel: niet alleen de mensen hebben schuld aan hun positie, het is ook de samenleving die hen uitsluit. En anderzijds merk je binnen deze definitie het belang op van aansluiting, binding. In het verhaal van Joerie en in de theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid wordt dit begrip 'relatie' centraal gesteld. Het gaat namelijk om het falen van de hechting tussen leerling en leerkracht. Het is ook deze hechting die symbool staat voor het latere contact met andere maatschappelijke instanties. Gaat het dus op school mis, dan is de kans groot dat het later ook misgaat. Indien het onderwijs deze negatieve spiraal wil doorbreken, zal het dan ook op zoek moeten gaan naar manieren om rond de relatie leerkracht - leerling te werken. Net zoals het straathoekwerk dezelfde denkoefening gemaakt heeft om te kunnen werken met die mensen die overal buitengezet zijn. Wij vonden onze inspiratie in de 'Theorie van de Presentie' van professor Baart. Deze theorie levert een aantal inzichten op die directies en leerkrachten tools aanreikt om ook met die zogezegd moeilijker jongere om te gaan.

## De Presentie Theorie

In 2004 schreef professor Andries Baart 'Een Theorie van de Presentie'. Hij deed toen de vaststelling in Nederland dat er heel wat welzijnswerk sterk geprotocoliseerd was. Efficiëntie en effectiviteit waren de leidraden om het sociaal werk in goede banen te leiden. Tegelijkertijd zag professor Baart dat heel wat mensen niet meer bereikt werden door deze werkers. Sommige groepen vonden de weg niet naar de hulpverlening, andere groepen vonden de weg wel maar vonden geen aansluiting bij het aanbod zodat ze zeer snel opnieuw terug op straat stonden. Anderzijds merkte hij ook op dat er buurtpastores (een soort lekenhulp die sociaal werk verricht) rondliepen in de parochies die blijkbaar wel aansluiting vonden met de meest kwetsbare doelgroepen. Op basis van deze vaststellingen begon hij aan een kwalitatief onderzoek naar de praktijk van deze buurtpastores. En het is dat onderzoek dat uiteindelijk resulteerde in de Presentie Theorie. Een praat van een boek van jammer genoeg ongeveer 900 pagina's. Professor Baart ging dus niet



over een nacht ijs. Ik bespreek slechts een aantal van zijn bevindingen en vermeng deze ook met de bevindingen uit het straathoekwerk. Daarmee hoop ik een eerste aanzet te kunnen geven in het omgaan op school met jongeren uit maatschappelijk kwetsbare milieus. In zijn boek stelt professor Baart het 'present zijn' centraal. Present zijn gaat over nabijheid, aandacht hebben voor, aansluiting zoeken op... Hij stelt dit present zijn (letterlijk dus het aanwezig zijn bij de mensen, het er zijn voor mensen) tegenover interventie (het ingrijpen in het leven van mensen) om de verschillen aan te duiden zonder dat daarmee het één het ander uitsluit. In het welzijnswerk is deze schijnbare tegenstelling gemakkelijk te verduidelijken. Waar interventie de nadruk legt op het zoekmaken van, het doen verdwijnen van verdriet, van leed, zal presentie eerder trachten dit leed, dit verdriet in zijn volle glorie naar boven te laten komen. Wanneer een cliënt, leerling, patiënt... een verhaal vertelt, ga je als professional aandacht hebben voor dit verhaal. En aandacht hebben voor een verhaal wil in de eerste plaats zeggen erkenning geven voor de gevoelens die daarmee gepaard gaan. Vaak proberen we echter 'het verhaal af te pakken'. Dit wil zeggen een cliënt vertelt een verhaal en de werker vertaalt dit verhaal in bijvoorbeeld afzonderlijke problemen. Een verhaal ontleden tot één probleem of afzonderlijke problemen, is geen aandacht besteden aan de mens die het verhaal vertelt. Een interventionist zal trachten die problemen nu net zo snel mogelijk te achterhalen om die dan ook op te lossen. Een presentiebeoefenaar zal eerder aandacht geven aan het verhaal zelf. Bij hem staat niet het probleem centraal, maar de mens. Hoe kan deze mens versterkt worden? En dat begint bij erkenning geven aan de situatie en de eigenheid van de persoon. Het gemakkelijkste voorbeeld hiervan is iemand die met liefdesverdriet bij jou komt. Luisteren naar die persoon zijn verhaal, is wat je moet doen. Vaak verschillende keren. Dat verhaal ontleden in bijvoorbeeld het probleem van de psychische afstand tussen beide partners die nog te klein is, zal de verliefde ziel weinig op weg helpen. (wat niet wegneemt dat dit misschien op termijn wel nodig is)

Ook in een klaslokaal is dit de eerste stap naar professionele nabijheid: aandacht hebben voor het verhaal van de leerling. In het geval van Joerie had dit heel wat miserie kunnen voorkomen. Aandacht hebben voor vraagt echter tijd en ruimte. En aan beide is een groot tekort in het onderwijs. Als verschillende onderwijsvormingen ervoor zorgen dat klassen met 30 leerlingen geen uitzondering meer zijn, dan hoeven we er niet van te verschieten dat leerkrachten ook de mogelijkheid niet meer krijgen om naar hun leerlingen te luisteren.

Dit 'aandacht hebben voor' is onderdeel van een proces dat Baart de exposure, de onderdompeling noemt. Bij de exposure gaat de werker zich onderdompelen in de leefwereld van de cliënt. Belangrijk hierbij is dat men dit tracht te doen zonder vooroordelen, zonder oordelen. Doel is de leefwereld van de cliënt te leren kennen vanbinnenuit. Het gaat hier over de kennismaking met de geldende omgangsvormen. Hoe ziet mijn cliënt, mijn patiënt, mijn leerling de wereld. Ik stel het nog eens: en dit allemaal zonder te oordelen. Het gaat er niet om dat het ene gedrag beter is dan het andere, het gaat er om dat er verschillende manieren van handelen zijn.

Wat is het belang van deze exposure? Hier begint namelijk de aansluiting. Veel van de maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren worden steeds veroordeeld omwille van het feit dat ze andere waarden en normen zouden hebben.

Ikzelf betwijfel dit. De waarden en normen zijn volgens mij dezelfde. De strategieën om deze te bereiken, verschillen echter. In het voorbeeld verscheurt Joerie de tekeningen, maar het enigste dat hij beoogt is een propere klas, net zoals de juffrouw. De aansluiting met deze jongeren mislukt dan ook vaak omdat zij van in het begin veroordeeld worden. Het doorlopen van een exposure geeft de professional echter de mogelijkheid om deze aansluiting wel te doen lukken. In het straathoekwerk spreken we dan over positieve benadering: het gedrag van de cliënt wordt aanvaard, zonder dat het daarom goedgekeurd wordt.

Maar die aanvaarding is belangrijk. Want die opent de mogelijkheid tot het aangaan van een relatie. En dat is volgens Baart de sterkte van een goede werker: die weet een relatie aan te gaan met de cliënt. Deze relatie is echter niet zo maar een relatie. Een aantal kenmerken zijn hier van belang:

- zorgzaam en betrokken
- evenwaardig, wederkerig, en respectvol
- vruchtvol
- onvoorwaardelijk

Ik geeft bij elk kenmerk een beetje uitleg.

- zorgzaam en betrokken

Bij zorgzaam ontdekt men het woord zorg dat verschillende betekenissen kan hebben. Denken we aan iets met zorg doen, hij werkt in de zorg, geen zorgen hebben, zorgdragen voor de ander. We kiezen dus voor zorg als kwalitatief begrip: iets met zorg doen. Alleen door een waarachtige betrokkenheid op het leven van mensen vindt men aansluiting. En dit is de noodzakelijke bouwsteen voor een goede werkrelatie. Het is die betrokkenheid die ervoor zorgt dat gasten tot rust komen. De rust die ze nodig hebben om energie op te doen. In het geval van Joerie had de juffrouw hem kunnen vragen waarom hij de werkjes verscheurde. Dat had heel veel misverstanden kunnen voorkomen. Zo had de juffrouw zelf meer te weten gekomen over hoe het is om in armoede te leven. En dan had Joerie misschien nog steeds een berisping gekregen, maar dan wel één die ontstond vanuit een gevoel van bezorgdheid.

- evenwaardig, wederkerig en respectvol

Het is niet omdat je een bepaalde functie bekleedt dat je daarom meer waard zou zijn dan de cliënten of leerlingen. Dit betekent vooral dat je vertrekt vanuit de deskundigheid van de leerlingen, vanuit de sterktes die elke mens heeft. Gasten hebben heel veel kwaliteiten en het is de dialoog tussen de professional en de cliënt die expertise genereert. De expertise ligt niet alleen bij de professional.

De relatie is geen éénrichtingsverkeer. Als welzijnswerker, leerkracht... verwacht je veel van je cliënten, leerlingen... Omgekeerd schermen professionals zich vaak af, ze geven zichzelf niet graag bloot. Enerzijds is dit voor de gasten vreemd en wijst het niet echt op evenwaardigheid en wederkerigheid. Maar anderzijds gaan er op die manier ook heel veel kansen verloren. Cliënten en werkers kunnen heel wat leren van elkaar. Dit aspect, namelijk het openstaan voor leerlingen, het kunnen leren van de cliënten is een belangrijke competentie van presentiewerkers. Een relatie wordt vruchtvol indien beide partijen respect hebben voor elkaar. Het respecteren van elkanders eigenheden, noden en behoeften, beperkingen en mogelijkheden... zorgt ervoor dat binnen de relatie alles besproken kan worden. En dat is de basis voor een goede werkrelatie.



De situatie van Joerie had aanleiding kunnen geven tot een klasgesprek. Joerie vertelt waarom hij de werkjes verscheurde waarop de juffrouw vertelt hoe het vroeger er bij haar thuis aan toeging. Zij geeft dan ook nog mee dat het bij haar grootouders heel anders was. Daar was tekenen een luxe, die alleen weggelegd was voor kinderen met heel veel geld. De andere kinderen worden gevraagd hun ervaringen te delen. En al snel blijkt dat iedereen anders opgroeit, maar wel met dezelfde waarden.

- vruchtvol:

De relatie wordt opgebouwd om iets te bereiken. Dit hebben we reeds besproken bij de doelstellingen. We willen hierbij nog eens aangeven dat we het belangrijk vinden steeds te vertrekken vanuit de eigen verantwoordelijkheid, sterktes, ritme en doelstellingen die de gasten zich zelf stellen. Door de dialoog met de gast aan te gaan, worden doelstellingen gecreëerd. En zo zorgt de relatie voor resultaat. Vruuchtvol verwijst dus naar het professioneel handelen van de werker: de relatie heeft een doel.

Dat de relatie tussen leerling-leerkracht een doel heeft is maar al te duidelijk. Los van de eindtermen en de vakoverschrijdende eindtermen die gehaald moeten worden, is er ook nog het pedagogisch project dat nagestreefd wordt.

- onvoorwaardelijk:

Ook binnen het straathoekwerk zelf lokt dit woordje heel wat discussie uit. Met de onvoorwaardelijkheid bedoelen we dat de gasten<sup>2</sup> niet moeten voldoen aan bepaalde criteria om met jou in contact te mogen komen, om hulp te krijgen. Men stelt geen voorwaarden op het niveau van het wel of niet hebben of formuleren van een hulpvraag, waarden en normen, cultuur, omgangsvormen,... Onvoorwaardelijkheid wil ook zeggen dat de relatie niet afhankelijk is van het al dan niet bereiken van bepaalde doelstellingen. Binnen het onderwijs is dit kenmerk misschien wel het moeilijkste om in de praktijk te brengen. Het onderwijs werkt nu eenmaal heel voorwaardelijk. Maar het onvoorwaardelijke zou je wel moeten terugvinden in de mogelijkheid tot relatie aangaan: elke leerling moet onvoorwaardelijk de kans krijgen om met de leerkracht een relatie aan te gaan. Maar ook moet elke leerling onvoorwaardelijk geholpen worden. En indien het toch tot een uitsluiting komt, dan nog moet de school zich inspannen om ervoor te zorgen dat de leerling in een andere school opnieuw onvoorwaardelijk opgenomen wordt. De juffrouw van Joerie had hem opnieuw een kans kunnen geven, vanuit het besef dat Joerie zijn opvoeding hem misschien een beetje anders maakt, maar daarom niet minder waardevol. Onvoorwaardelijk aanvaarden van een persoon is zeer belangrijk. En zeker niet hetzelfde als alles goedkeuren. Men moet steeds gedrag en individu blijven uit elkaar halen. Je veroordeelt gedrag, maar geen persoon. De persoon blijf je aanvaarden, gelijk wat er gebeurt. Het gedrag kan je wel veroordelen en zo proberen bijsturen. Dat is onvoorwaardelijkheid.

Dit zijn heel wat kenmerken en niet allemaal even gemakkelijk om binnen de schoolmuren te bereiken. Maar ze beogen een belangrijk doel. Want een betrokken relatie aangaan met een leerling wil zeggen dat binnen die relatie alles besproken kan worden. Ik zei dat de onderdompeling, de leefwereld van de jongere het vertrekpunt is. Maar het is niet het eindpunt. Eens de jongere merkt dat je aandacht hebt voor zijn eigenheid, krijgt de leerkracht ook de kans om zijn eigen leefwereld in de strijd te werpen. Een posi-

tieve confrontatie tussen verschillende manieren van zijn, worden dan mogelijk. Waar de leerkracht vanuit een sterk hiërarchische relatie vaak alleen berisping of terechtwijzing tot middel heeft om bepaalde gedragingen te beïnvloeden, zal de betrokken leerkracht daadwerkelijk het gesprek kunnen aangaan. En het is nu net deze dialoog die leerlingen weten te appreciëren en die hen ook zaken kan bijbrengen. Denk daarbij maar aan je eigen kindertijd: het zijn altijd die leerkrachten die je als volwaardige mens aanspraken, die je je nu nog herinnert als zijnde goede leerkrachten. En zo wordt de relatie tussen leerling en leerkracht de koevoet om situaties van armoede en uitsluiting open te breken. Want wederzijds begrip geeft mensen de kracht om zaken aan te pakken.

## Dus

Vettenburg & Walgrave schreven over de maatschappelijke kwetsbaarheid en op welke manier deze theorie de uitsluitingsprocessen op school benoemt. Ik schetste het verhaal van Joerie en gaf in een notendop een aantal kenmerken van de presentie theorie.

Waarom? Omdat nu net de aansluiting tussen school en leerling vaak het probleem vormt. We zien al te vaak over het hoofd hoe veroordelend we zelf zijn en hoe gemakkelijk we de schuld bij de andere leggen. Aansluiting zoeken op de leefwereld van jongeren, kan voor het onderwijs de mogelijkheid scheppen om ook met de meest kwetsbaren een vruchtvol onderwijs traject te doorlopen.

En het is nu net die exposure, die onderdompeling die sommige leerkrachten niet (meer) willen of kunnen maken. Onderdeel van de opleiding van beginnende leerkrachten zou dan ook standaard deze principes moeten omvatten. Wat betekenen ze, en nog meer, hoe kunnen we steeds opnieuw het cyclisch proces van exposure binnen de schoolmuren inbouwen.

Want aansluiting zoeken is uitsluiting voorkomen.

**Cis DEWAELE**

Coördinator Straathoekwerk Vlaanderen  
(onderdeel van Steunpunt Algemeen Welzijnswerk)  
Diksmuidelaan 36a, 2600 Berchem  
Cis.dewaele@steunpunt.be, 0496/12 17 57

## NOTEN

<sup>1</sup> Het merendeel van mijn tekst is geschreven vanuit het standpunt van de jongere. Ik wil hiermee zeker niet de fout bij de leerkrachten en/of de school leggen. Maatschappelijke kwetsbaarheid is gebaseerd op interactie en beide partijen dragen dus steeds de verantwoordelijkheid. Echter, het straathoekwerk heeft als taak de stem te laten klinken van hen die minder betrokken worden in onze samenleving en anderzijds ga ik er ook vanuit dat de school en de leerkrachten in deze situatie de professionelen zijn. Zij hebben met andere woorden meer kennis en middelen om processen naar hun hand te zetten. Maar dat neemt nog steeds niet weg dat de verantwoordelijkheid bij beide partijen ligt.

<sup>2</sup> Het straathoekwerk spreekt liever over gasten dan over cliënten of patiënten. Gast klinkt positiever en gelijkwaardiger en verwijst niet naar een economische relatie (cliënt) of een medische (patiënt).



# ONDERWIJS EN JEUGDWERK MET MAATSCHAPPELIJK KWETSBARE KINDEREN EN JONGEREN

Het jeugdwerk met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren is al even divers als zijn doelgroep zelf. De doelgroep bestaat uit kinderen en jongeren die kwetsingen, achterstelling of zelfs uitsluiting riskeren door de gevestigde maatschappelijke instituties en hun voorzieningen. Het onderwijs is de maatschappelijke institutie die het meest grondig ingrijpt in het leven van kinderen en jongeren. Met alle kansen van dien. Maar velen riskeren er ook kwetsing. Omdat ze behoren tot een etnisch-culturele minderheid, omdat ze nieuwkomer zijn of in een achtergestelde buurt wonen, omdat ze opgroeien in armoede of in een huishouden onderaan de sociale ladder... Kortom omdat ze om redenen van sociaal-economisch-culturele afkomst qua normen, mogelijkheden, gedragingen niet voldoende aansluiten bij de geldende mainstreamnormen en verwachtingen. En kwetsingen in het onderwijs hebben de neiging om zich in de verdere levensloop te reproduceren in het contact met andere instituties. Het jeugdwerk met deze jongeren probeert hier wat aan te doen. Samen met die jongeren en met hun ouders. Ook structureel.

## Jeugdwerk met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren

Centraal in het jeugdwerk staat een groepsgericht aanbod in de vrije tijd. Een werking met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren (WMKJ) kan de vorm aannemen van een jeugdhuis of van een speelpleinwerking, van een atelier, een kinderwerking of een specifieke meisjeswerking. Het aanbod varieert: instuif, spel, sport, dans, theater, muziek, speltheek... tot boksen of een boot timmeren. Kan men om een of andere reden geen geregeld aanbod organiseren binnen een bepaalde ruimte, dan gaan jeugdwerkers de straat op. Om te werken met de kinderen en jongeren uit de kwetsbare groepen daar waar die kinderen en jongeren elkaar treffen. Dat noemt men dan vindplaatsgericht jeugdwerk en het is niet eens zo uitzonderlijk.

De meeste werkingen met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren zijn sterk buurtgericht - ze werken meestal in de 19<sup>de</sup> eeuwse arbeidersbuurten. Maar andere WMKJ's werken samen met asielcentra of met instellingen bijzondere jeugdzorg. In de ontstaansgeschiedenis zijn er onderlinge verschillen: veel werkingen groeiden uit lokale groepen van jeugdbewegingen of uit jeugdhuisen die - vooral in de eerste helft van de jaren '70 - in een aantal buurten en kleinere industriecentra hun publiek zagen veranderen en zich engageerden om met dat "nieuwe" kansarme publiek te werken. Andere jeugdwerkingen groeiden uit het buurtwerk. Vrij recent zien we jeugdwerk tot stand komen binnen allochtone zelforganisaties, in verenigingen waar armen het woord nemen of zelfs in de rand van centra voor algemeen welzijnswerk. En er zijn grote verschillen in de draagkracht van de werkingen: van vrij grote fusieorganisaties in de belangrijkste centra (Brussel, Antwerpen, Gent of Genk) met telkens enkele tientallen betaalde jeugdwerkers en een veelheid aan jeugdwerkingen, tot kleinere teams in centra als Brugge, Mechelen of Oostende, of zelfs werkingen die volledig op vrijwilligers draaien. De meeste WMKJ's zijn zelfstandige particuliere vzw's of ingebed in een Vereniging waar armen het woord nemen, in Samenlevingsopbouw of in een CAW. In een

aantal centra nemen ook lokale jeugddiensten het initiatief om jeugdwerk op te zetten dat zich specifiek richt naar maatschappelijk kwetsbaren.

Wat betekenen die werkingen op het terrein? In voorbereiding van haar congres van november 2008 organiseerde Uit De Marge een rondvraag onder een tachtigtal organisaties en jeugddiensten die bij het steunpunt aangesloten zijn. Er bleken in lokale initiatieven ongeveer 350 jeugdwerkers professioneel actief met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren, waarvan meer dan 320 in particuliere initiatieven. Die lokale initiatieven organiseren meer dan 95 kinderwerkingen die samen meer dan 7000 kinderen bereiken, meer dan 70 tienerwerkingen met samen meer dan 2000 tieners, meer dan 60 jongerenwerkingen met meer dan 5000 jongeren en meer dan 20 meisjeswerkingen die samen meer dan 700 meisjes bereiken. Het jeugdwerk met deze groepen beperkt zich niet tot vrijetijdswerking: vanuit de vrije tijd proberen WMKJ's bruggen te slaan naar instituties en voorzieningen die mogelijk kwetsend optreden ten aanzien van hun doelgroepen. Door kinderen en jongeren (en hun ouders) te ondersteunen of sterker te maken (te *empoweren*) in hun relatie met die instituties. Zoals door het opbouwen van strategische samenwerking met of brugprojecten op te zetten binnen de sectoren sport, cultuur, onderwijs, werk of hulpverlening.

## ... en onderwijs

Veel WMKJ's hebben aandacht voor leerondersteuning en voor activiteiten die taalontwikkeling stimuleren. Zo spannen veel WMKJ's zich bewust in om de kinderen en jongeren die zij bereiken te "leren" spelen als een opstap naar spelend leren. En niet weinig WMKJ's proberen partnerschappen op te bouwen met buurtscholen in een poging om de participatie van kinderen, jongeren en hun ouders aan het onderwijs te versterken. Niet toevallig is het schoolopbouwwerk mee ontstaan vanuit het jeugdwerk met maatschappelijk kwetsbare jongeren.

In het werkveld van de WMKJ's is het een voortdurend zoeken naar goede modellen om kinderen te bereiken en vanuit een zinvolle vrijetijdsbesteding brug-



gen te slaan naar de maatschappelijke omgeving. Nagenoeg overal in Vlaanderen organiseert men huiswerkbegeleiding, in een of andere vorm. Maar niet zonder discussie. Men neemt dit soort initiatieven omdat men een concrete nood ziet die door niemand wordt beantwoord. Maar onderwijstaken opnemen is geen taak voor het thuismilieu noch voor het jeugdwerk. Ouders noch jeugdwerkers zijn hiertoe voorbereid. En ondanks alle inspanningen kan men maar een zeer beperkt deel van de kinderen of jongeren bereiken. Huiswerkbegeleiding biedt dus geen structureel antwoord op de reële structurele schoolse achterstand en ongelijkheid. De WMKJ's volgen dan ook de argumentatie van het schoolopbouwwerk dat kinderen zelfstandig en thuis huiswerk moeten kunnen maken, zonder de steun van hun ouders. Anderzijds beschouwen vooral beginnende en vrijwilligerswerkingen huiswerkbegeleiding als noodzakelijk. Bovendien is het een manier om kinderen (en ouders) vlotter naar de initiatiefnemende organisatie te leiden. Onder de werkingen is er een brede consensus dat men als jeugdwerk aan brede identiteitsontwikkeling werkt (individueel en in groep) en dus aan het verhogen van noodzakelijke vaardigheden en motivatie om te leren. Het jeugdwerk hanteert hierbij eigen methodieken en streeft naar een samenwerkingsrelatie met het onderwijs en het opbouwwerk met respect voor ieders rol. Taalstimulering is een andere opdracht die WMKJ's opnemen. Zij verwerken dit aspect in een ruime waaier aan activiteiten of maken er een voortdurend aandachtspunt van. Belangrijk daarbij is dat men eerder dan voor schoolse taalverwerving aandacht heeft voor intratallige diversiteit, de ontwikkeling van taalvaardigheid in diverse contexten.<sup>1</sup>

De school is maar één deel van de leefwereld van de kinderen en jongeren. Daarom is het belangrijk om te focussen op de verschillende werelden van de jongeren, want kinderen en jongeren leven en denken niet in "schuifjes". Naast de school is er hun thuis en de peergroup, waar ze een groot deel van de vrije tijd spenderen. Heel dikwijls en vooral bij maatschappelijk kwetsbare bevolkingsgroepen is de relatie tussen die leefwerelden verstoord. Daarom hechten WMKJ's ook veel belang aan de groeiende praktijk van de Brede School, als middel en kans om de leefwerelden te verbinden. Om de participatie van maatschappelijk kwetsbare groepen te versterken.

## Continuïteit: horizontaal en verticaal

Om verschillende redenen, en niet in het minst als gevolg van de keuzes van het lokale beleid waarvan WMKJ's sinds een aantal jaar financieel afhankelijk zijn, beperken vele werkingen zich tot de leeftijd van 7 tot 14 jaar. Aan de hand van het Youth Engagement Continuüm<sup>2</sup> duiden we het belang van een meer continue werking.

De kenmerken zelf van maatschappelijke kwetsbaarheid onderstrepen hoe belangrijk het is om een continue werking te ontwikkelen. Een belangrijk aspect van het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid is de tendens dat kwetsingen door instituties de neiging hebben om zich te herhalen, c.q. een patroon te worden in de contacten tussen maatschappelijke in-

stituties en kwetsbare groepen. Maatschappelijke kwetsbaarheid is dan ook veelal een proces dat zich kenmerkt door een cumulatie van negatieve ervaringen. Dit jeugdwerk gaat ervan uit dat alleen een accumulatie van positieve ervaringen dat negatieve proces kan keren.

Heel wat WMKJ's proberen dat ook te realiseren. Naarmate kinderen opgroeien worden ze geconfronteerd met almaar complexere maatschappelijke fenomenen en relaties. Het is van groot belang om continu te werken aan de versterking van hun weerbaarheid. Dat kan door in het hele proces van opgroeien kansen te bieden om positieve levenservaringen op te doen. Ervaringen van steun en binding ondersteunen het zelfvertrouwen. Kleine succeservaringen ondersteunen het zelfbeeld en maken jongeren weerbaarder om problemen aan te pakken of te verwerken. De negatieve opstelling bij heel wat jongeren tegenover verscheidene aspecten en representaties van de samenleving (school, werk, gezag, etc.) steunt groten-deels op de cumulatie van negatieve ervaringen, onder meer in hun relatie met de maatschappelijke instellingen. Omdat culturele kenmerken van het gezin, de microsamenleving, de peergroup, etc. meebepalend zijn, is het belangrijk om al die elementen mee te nemen in de werking. Empowerment en emancipatie zijn dus nooit een kwestie van individuele aanpak maar moeten zich ook richten op het bredere netwerk waarin de jongere opgroeit.

*Horizontale continuïteit* heeft vooral te maken met dit laatste. Werken met kinderen of jongeren is een integraal gebeuren, waarbij men de verschillende facetten van hun leefwereld probeert mee te nemen.

Verticale continuïteit gaat over het proces dat zich in de tijd ontwikkelt. Deelname aan een kinderwerking krijgt het beste een vervolg in deelname aan een tienerwerking en later aan een jongerenwerking.

Het *Youth Engagement Continuüm* is een collectieve empowerment methodiek gericht op continuïteit. Ze omvat alle elementen van een krachtgerichte methodiek. Op basis van een langetermijnvisie overstijgt deze methodiek de projectaanpak. Ze bouwt zo gestaag verder op de aanwezige of verworven vaardigheden bij kinderen en jongeren. Onderstaand schema toont de verschillende fasen van het continuüm<sup>3</sup>.

Werken aan de structurele facetten van maatschappelijke kwetsbaarheid is een proces van lange termijn. Momenteel is er nog een grote nood aan meer initiatieven die een continue werking ontwikkelen. Veel meer dan een tekort aan inzicht en goede wil, is dit het gevolg van een structureel tekort aan middelen. Een bredere samenwerking met externe partners is dus niet alleen deugd maar ook noodzaak. De Brede School (zie hieronder) komt hier gedeeltelijk aan tegemoet.

Het Youth Engagement Continuüm heeft nog een ander sterk kenmerk. In essentie is de strategie erop gericht om mensen uit de doelgroep te ontwikkelen tot leidende figuren en initiatiefnemers in het emancipatieproces. Gezien het belang van de cultuurvariante (met onder meer polarisering en isolering tussen *in group* en *out group*) kan dat alleen maar leiden tot een



Fasen	Procesevolutie
Youth Service	Ondersteuning en hulp, preventie en interventie. Ziet de jongere als cliënt en niet als participant.
Youth Development	Vindplaatsgericht, werken aan vaardigheden, ontwikkeling van positieve identiteit via "zinnvolle" tijdsbesteding.
Youth Leadership Development	Bewustwording, dynamisch en doelgericht werken aan empowerment, initiatief nemen binnen de organisatie.
Youth Civic Engagement	De vaardigheden ontwikkeld in de vorige fasen treden buiten de organisatie, verzelfstandiging van de vaardigheden.
Youth Organising	Jongeren nemen actie / activiteit zelf in handen. Vertrouwen in de inherente kracht van de doelgroep.

meer positieve evolutie: als mensen uit eigen midden de doelgroep aanspreken geeft dat meer vertrouwen. Zo werkt het integratiecentrum Foyer in Brussel met succes met schoolbemiddelaars van Roma-afkomst.

## Brede School Brugse Poort Gent

Een Brede School is in principe een samenhangend netwerk van toegankelijke voorzieningen uit verschillende sectoren dat samen werkt aan lokale noden en behoeften.<sup>4</sup> De Brede School steunt op een brede kijk op onderwijs, voorbij de schoolmuren en de eigen traditionele opdracht. Het begrip duidt op een samenwerking tussen de school, de voor- en naschoolse opvang, de wijk- en buurtwerkingen en de lokale, sociale voorzieningen. De benadering komt vrij recent overgewaaid uit Nederland, maar eerder boekte men al successen in de Verenigde Staten, Groot-Brittannië, Zweden en Denemarken. In Vlaanderen nam het aantal projecten op korte tijd sterk toe.

De Brede School staat voor gestructureerde en geïntegreerde samenwerking tussen de school en de verschillende partners. Dat impliceert dat men in overleg gemeenschappelijke doelen uittekent, aangepast aan de lokale behoeften. Het jeugdwerk kan hierin een belangrijke rol spelen.<sup>5</sup> Een voorbeeld bij uitstek is de Brede School Brugse Poort in Gent. De doelgroep hier bestaat uit alle kinderen tot 12 jaar die wonen of schoollopen in de buurt, met bijzondere aandacht voor diversiteit en maatschappelijk kwetsbare groepen. Ook de ouders worden betrokken. Het idee van een Brede School vertrekt van de vaststelling dat heel wat onderwijsexterne factoren de onderwijsprestaties beïnvloeden, zoals culturele kenmerken van het gezin, gezondheid, de thuistaal, de ESCS-index<sup>6</sup>, sociale netwerken...

De strategische doelstelling van de Brede School is de gelijkwaardige en actieve deelname van alle kinderen aan de samenleving te bevorderen. Dat tracht men te bereiken via een breed leeraanbod en een optimaal vrijetijdsaanbod, het ontwikkelen van aanwezige of het aanleren van nieuwe vaardigheden, werken rond zelfbeeld en eigenwaarde, en het bekend maken van de leefwereld van de kinderen bij de partners.

De Brede School is een netwerk van alle mogelijke partners die hiertoe kunnen bijdragen. De kleuter- en basisscholen uit de buurt, het jeugdwerkzorgwerk dat vzw Jong in de buurt van de Brugse Poort ontwikkelt – de Kinderplaneet voor 4-12-jarigen, het Meisjeshuis voor meisjes vanaf 10 jaar, jeugdhuis De Kaarderij voor jongeren vanaf 10 jaar en de Spelothek Speelvogel – de bibliotheek, de sociaal-artistieke wer-

kingen Circusplaneet en Vieze Gasten, verscheidene welzijnsorganisaties, buurtorganisaties, peutertuinen en kinderdagverblijven.

Sinds september 2008 omschrijft men in Gent de Brede School als een lokaal samenwerkingsverband tussen diverse partners, die in een bepaald gebied, samen willen werken met de school aan "het maximaal laten renderen van ontwikkelingskansen voor kinderen". Die samenwerking gebeurt dan concreet in diverse deelprojecten, activiteiten of samenwerkingsafspraken, waarbij men onderlinge versterking, aanvulling en verrijking zoekt. Men probeert de kennis, vaardigheden en attitudes die een school kinderen wil meegeven, te versterken en te verruimen in de buitenschoolse ervaringen van de kinderen. En omgekeerd: de school probeert de ideeën, methodieken, kennis en vaardigheden die kinderen buitenschools en in de buurt ervaren of verwerven, te hanteren als voeding en inspiratie voor de schoolse leerprocessen. Brede School hanteert deze interactie bewust en intentioneel, bovenop de spontane leerprocessen van kinderen. Brede School is dus meer dan een vrijblijvende samenwerking gericht op "leuke" projecten (hoe waardevol die op zich ook kunnen zijn). Het gaat dus om een voortdurend strategisch zoeken naar een maximaal "rendement" waarbij men het schoolse leren niet verabsoluteert en andere leerkanalen waardeert en een plaats geeft. Men heeft dus de nodige aandacht voor meerdere ontwikkelingsaspecten en meteen krijgt de eigen benadering van alle partners het nodige respect.

Brede School Gent kiest dus voor valorisering van alle ontwikkelingsaspecten van een kind, voor de versterking van kansengroepen, voor gerichte onderlinge versterking van producten en processen via lokale (bottom-up) samenwerking waarbij men de sterktes van de diverse partners inzet en deze de kans krijgen om die mogelijkheden ook verder te ontwikkelen.

Een Brede School project is nooit af. Voortdurend moet men uitkijken naar nieuwe partners, nieuwe mogelijkheden tot samenwerking en bijsturing van de doelstellingen. Brede samenwerking is noodzakelijk voor de *horizontale* continuïteit. Een visie voor de lange termijn is nodig om een *verticale* continuïteit te ontwikkelen of, met andere woorden, om de kinderen te laten groeien doorheen het project. Voor de werking met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren zijn deze projecten een open kans. Meer informatie over dit project is te vinden in het "Werken aan een Brede School in de Brugse Poort. Tussentijds verslag zomer 2006"<sup>7</sup>.

Momenteel zijn de bredeschoolprojecten vooral gericht op het lager onderwijs. Hier bestaat er een expliciete geografische relatie tussen kind, buurt en



school, waardoor de samenwerking ook fysiek duidelijke vorm krijgt. Bredeschoolprojecten in het secundair onderwijs vertrekken in principe van dezelfde basisidee: de wisselwerking tussen school en buitenwereld. Maar hier zal men wellicht de "buitenwereld" geografisch anders invullen.

### Permanente visieherbronning en methodiekontwikkeling bij KIDS vzw

In de stad Antwerpen groepeerde KIDS vzw (Kansen in de Stad) negen territoriale werkingen en een sportwerking. De organisatie maakt een fundamenteel onderscheid tussen lerende school en lerend jeugdwerk: "Waar ons jeugdwerk focust op het aangrijpen van kansen en competenties en zich kenmerkt als een experimenteerruimte met als kernwoorden: interesse en vrijwilligheid, is onderwijs eerder te omschrijven als het aanleren van leerinhouden en methodieken gericht op leerdoelen en eindtermen." Het lerende jeugdwerk van KIDS is gericht op het ontwikkelen van identiteit doorheen de verschillende activiteiten die kinderen of jongeren ondernemen: leren omgaan met ervaringen, competenties en inzichten. Met andere woorden "het ontwikkelen van de persoon via sociale activiteit, in de juiste omstandigheden succesverhalen opdoen die leiden tot een groter zelfvertrouwen."<sup>8</sup>

Men benadert de relatie tussen jeugdwerk en onderwijs vanuit de eigenheid van het jeugdwerk. Samenwerken is dan niet werken voor maar complementair zijn aan het onderwijs. De leerondersteuning is dus in de eerste plaats een vrijetijdsgebeuren waarbij men vooral werkt aan competenties of vaardigheden.

Om een werking of organisatie actueel en levendig te houden is permanente vorming (zie verder), visie- en methodiekontwikkeling noodzakelijk. KIDS verricht heel wat denkwerk rond methodiekontwikkeling. Dat resulteerde onder meer in de publicatie van *Woelie's groeiboek. Methodieken voor leerondersteuning*, in samenwerking met schoolopbouwwerk De Schoolbrug.

KIDS kijkt naar het jeugdwerk als de plek bij uitstek voor het ontwikkelen van competenties. Dat leidde tot twee projecten: het Jongeren Competentiecentrum, dat men in Deurne uitbouwt samen met Levanto, en het project Wacker, een fasenmodel en methodiek om met jongeren aan competentieherkenning te doen, competenties te documenteren en te ontwikkelen. Verdere verdieping vond KIDS in twee methodieken: het Youth Achievement Award, gericht op competentieontwikkeling via jeugdwerk, en de CH-Q methodiek, gericht op al verworven competenties en de ontwikkeling ervan.

### Brussel: multicultureel jongeren centrum Chicago vzw en Centrum West

In de Brusselse regio komt er nog een facet bij: naast de diversiteit aan bevolkingsgroepen is er ook nog de tweetaligheid en de complexiteit van de Belgische staatsstructuur. Dit werkt de versnippering in de hand. Maar een aantal organisaties past hier een mouw aan

via de bundeling van Nederlandstalige- en Franstalige initiatieven.

Zo bundelt Chicago vzw een aantal Nederlandstalige en Franstalige kinder-, tiener- en jongerenwerkingen, waarvan men er een aantal opgesplitst heeft in meisjes- en jongenswerkingen. Daarnaast is er een sportwerking en een jongeren informatiepunt. Chicago vzw stelt zich tot doel om "plezante, groepsgerichte" vrijetijdsinitiatieven aan te bieden aan maatschappelijk kwetsbare jongeren. Zo wil men werken aan de versterking van de jongeren. Chicago wil een positieve bijdrage leveren aan het "samenleven in verschil" en vanuit de werking problemen signaleren, gecombineerd met het aanreiken van mogelijke structurele oplossingen voor de samenleving en het beleid.

Chicago gebruikt hiervoor een mix aan methodieken: het aanbod van een ontspannende lerende omgeving, een groepsgerichte aanpak met aandacht voor participatie, verantwoordelijkheid en engagement, de ruimtelijke, inhoudelijke en sociale uitbreiding van de leefwereld van de kinderen, taalstimulering via ontspanning, creatieve activiteiten, buurt en netwerkgericht werken en de betrokkenheid van de ouders. De werking steunt op krachtige strategische doelstellingen: aandacht voor de sociale weerbaarheid (individueel en in groep) via de ontwikkeling van kansen en competenties, participatie van de jongeren aan de werking en de samenleving via een uitdagend kader, het verhogen van het welbevinden, en tot slot belangenbehartiging en signaalfunctie ten aanzien van de stad en het beleid. De werking van Centrum West bestaat uit een vijftiental verschillende subwerkingen met deelname van kinderen en jongeren van verschillende nationaliteiten. Voor een overzicht verwijzen we naar de website.<sup>9</sup> Ondanks een aantal huiswerkinitiatieven houdt het centrum de discussie over pro en contra levendig. Het gaat hiervoor het debat aan met de verschillende partners en scholen, inclusief de ouders.

*"We nemen deel aan, ondersteunen of nemen het voortouw tot initiatieven die structurele verbeteringen nastreven voor collectieve problemen van de wijk en van de jongeren. Hiertoe werkt de vereniging samen met het sociale netwerk".*<sup>10</sup> Dat overleg resulteerde, in samenwerking met andere werkingen met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren, in een "open brief onderwijs" over de problemen van Brusselse kinderen en jongeren in het onderwijs. Een krachtig signaal, met een gedegen analyse en constructieve vragen en voorstellen.

### Professioneel blijvend leren

In de visie van Uit De Marge kan het jeugdwerk met maatschappelijk kwetsbare doelgroepen vanuit een vertrouwensrelatie met zijn doelgroepen een belangrijke rol spelen in de versterking van de participatie van kinderen en jongeren (en hun ouders) in het onderwijs. Dat is de emancipatorische kracht van dit jeugdwerk. Maatschappelijk kwetsbare jongeren ervaren emancipatorische belemmeringen in de vrije tijd, maar evengoed in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Informeel leren afscheiden van het niet-formele (gezin en straat) en van het formele (school) terrein is niet in het belang van maatschappelijk kwets-



bare jeugd. Jeugdwerk dat zichzelf ernstig neemt, ondersteunt jeugdigen in hun maatschappelijke oriëntatie. Jeugdwerk heeft een duidelijk aanvullende rol, zowel vanuit haar methode als vanuit haar pedagogische en haar belangenbehartigende opdracht.

Werken aan visieontwikkeling en aan de vorming van medewerkers is een voortdurende opdracht. De meeste WMKJ's werken zelf voortdurend aan de eigen inhoudelijke versterking. Zij zijn immers de dragers van de expertise en de good practices. Meer nog, de werkingen kunnen vormend optreden voor hun partners. Voorwaarde is uiteraard dat de partners de werkingen met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren beschouwen als volwaardige partners, met hun eigen methodiek en werkvorm.

Voor de inhoudelijke versterking van de werkingen kan men twee richtingen uit. Externe partners kunnen hun kennis en knowhow overdragen. Vorming "buitenshuis" heeft het voordeel van de instroom van frisse ideeën.

Hier ligt een belangrijke opdracht voor een landelijk steunpunt als Uit De Marge: samen met zijn regionale partners en de grotere werkingen in de Vlaamse centra kan men een permanent forum organiseren voor het samenbrengen van de expertise uit het werkveld met de inzichten van wetenschappelijk onderzoek. Visieontwikkeling ondersteunen voor en gesteund op de lokale praktijk enerzijds en kadervorming voor wie op dit terrein bezig is anderzijds, zijn twee aspecten van dezelfde opdracht die Uit De Marge sterker wil gaan opnemen. Een en ander moet de dagelijkse praktijk van de lokale werkingen versterken en de structurele beleidswerking van het werkveld en van Uit De Marge voeden.

WMKJ's die hun doelgroepen ernstig nemen kunnen niet anders dan vanuit het jeugdwerk in de vrije tijd ook proberen om een brug te slaan naar de onderwijssituatie van kinderen en jongeren. Een en ander werd omstandig belicht op de studiedag van 22 april

2008 waar de terreinverkenning *Onderwijs en maatschappelijke kwetsbaarheid* uitgevoerd in opdracht van Uit De Marge werd voorgesteld.<sup>11</sup>

**Marc VERCOUTERE\***

**Robert CRIVIT\*\***

\* straathoekwerker in Antwerpen en zelfstandig wetenschappelijk onderzoeker –

marc.vercouter@telenet.be.

\*\* coördinator van Uit De Marge vzw –

robert@uitdemarge.be.

*Met dank aan Marleen Dierickx, beleidsmedewerkster van Uit De Marge vzw.*

#### NOTEN

<sup>1</sup> BLOMMAERT, J, VAN AVERMAET, P, Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit. Berchem, EPO, 2008.

<sup>2</sup> DE PAUW, L, Werkingen maatschappelijk kwetsbare jongeren = werken rond emancipatie?! Een exploratief onderzoek naar het Youth Engagement Continuüm. Eindwerk. Brussel, VUB, 2005.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> <http://www.bredeschool.be/>

<sup>5</sup> VERCOUTERE, M., CRIVIT, R. (red.), *Onderwijs en maatschappelijke kwetsbaarheid*. De positie van het jeugdwerk met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren. Een terreinverkenning. Antwerpen, Uit De Marge vzw, 2008.

<sup>6</sup> ESCS-index: Economic, Social and Cultural Scale. In het PISA-onderzoek gemeten op basis van: tewerkstellingsstatuut gezin, opleidingsniveau ouders, boeken en onderwijs hulpmiddelen thuis. Deze schaal heeft een beter en vollediger beeld dan de meestal gebruikte SES (sociaal-economische schaal).

<sup>7</sup> DE MEIJER, M.A, *Werken aan een Brede School in de Brugse Poort*. Tussentijds verslag zomer 2006. Gent, Pedagogische begeleidingsdienst, 2006.

<sup>8</sup> KIDS VZW, KIDS-Leren. Voortgangsrapport 2002-2006. Antwerpen, KIDS VZW, 2007.

<sup>9</sup> <http://www.centrumwest.be/homenl.htm>

<sup>10</sup> CENTRUM WEST, de statuten vzw Centrum West, art 3.5, 2006. Overgenomen uit: CENTRUM WEST, *Initiatieven werkend met kansarme jeugd*. Aanvraagdossier subsidies 2007. Werkjaar 2006. Sint-Jans-Molenbeek, Jeugdhuis Centrum-West Vzw, 2006.

<sup>11</sup> Te vinden op [www.uitdemarge.be](http://www.uitdemarge.be) (rubriek informatie/teksten)



# DE MAATSCHAPPELIJK KWETSBARE LEERLING ALS ULTIEME TOETSSTEEN VAN EEN PEDAGOGISCH OPTIMISME

De Wereldreiziger, dat is de naam van onze school. Ik ben best trots op deze naam, niet enkel om zijn speels karakter, maar vooral om de lading die deze naam dekt. Eigenlijk kan je die naam het sluitstuk noemen van de zoektocht die het schoolteam zeven jaar geleden aanging.

## Geen poort blijft gesloten voor meervoudig succesrijken

Het was september 2002 toen ik directeur werd van de basisschool die nu de naam De Wereldreiziger draagt. Voor mij was het een behoorlijke stap in het ongewisse. Ik was 13 jaar kleuteronderwijzer geweest en had genoten van elke seconde lesgeven. "Lesgeven," zo zou ik het eigenlijk niet willen noemen. Het klinkt veel te formeel en is niet in overeenstemming met mijn herinneringen.

Neen, kleuteronderwijzer zijn was voor mij, samen met jonge kinderen elke dag weer vol verwondering de wereld ontdekken. Jonge kinderen bewust de eigen ontdekkingen in kaart laten brengen en via gesprekken hun denken via analyseren en abstraheren aanscherpen, zodat ze zelf hypothesen konden bedenken, dingen konden gaan voorspellen en zo meer meester worden over hun eigen leven. Dat was fantastisch!

Je startte met een groep van tweeënhalfjarigen en na drie jaar had je een toffe bende die hongerig was naar de wereld van de grote school. Die schitterende wereld vol beloftes en dromen. En dromen kunnen kleuters. Warme dromen, veilige dromen, dromen met pit...

Ik werkte in een schooltje dat bekend stond om zijn creatief profiel, maar eerder nog om het profiel van de ouders. Ouders met naam en faam of ouders op weg om naam en faam te vergaren. Dat had heel wat voordelen. Geen poort bleef voor onze school gesloten, we waren kind aan huis bij elk theater. En was er geen ruimte meer in de concertzaal of het theater, dan kwam het gezelschap toch gewoon naar de school. Best handig als je toegang hebt tot cultuurzaaiers. Na een creatieve duik in het werk van Permeke of Schiele wilden al mijn kleuters kunstenaar worden. Toch wilde ik niet dat ze hun toekomst te snel op slot draaiden, maar dat ze hun keuze uitstelden. Ze moesten eerst nog meer van de wereld genieten en een beter beeld krijgen van hun eigen talenten. Hun zelfbeeld ontwikkelen zodat ze een goed inzicht hadden in wat ze goed en minder goed konden. Niet om zich er bij neer te leggen, maar om talent te versterken en stapsgewijs te schaven aan datgene wat soms moeilijker verliep. Kleine stapjes, haalbare stapjes zodat ze ook op dat vlak succesvol waren. Succes, ik wenste ze het toe in duizend talen. Ze schitterden bij elke geslaagde stap die ze deden. Ik noemde ze vaak de meervoudig succesrijken.

Naar de buitenwereld toe was onze kleuterschool een succesfabriek. De resultaten van onze leerlingen straalden af op de school en iedereen zag in onze pedagogische benadering de sleutel van het succes van onze leerlingen. Het team deelde echter de mening van de buitenwereld niet, zo ijdel en naïef kan immers niemand zijn. We wisten best dat onze leerlingen karrenvrachten ervaringen van thuis meenamen, waardoor wij in onze klassen comfortabel konden verder borduren op de ervaringen en de kennis van onze leerlingen. Niet alleen konden we verder borduren op hun leventje thuis, we konden ook verhaallijnen spinnen die hun weg vonden naar de huiskamers van de ouders. Verhalen en getuigenissen uit de school werden zo gespreksstof aan de ontbijttafel of voer voor een gesprek met de oma's en de opa's.

## De knoop doorhakken en kiezen voor uitdagend onderwijs

Ik moet toegeven dat ik met een bang hart aan mijn nieuwe opdracht begon. De school droeg toen nog de naam SILO 4. Stedelijk Instituut voor Lager Onderwijs numero 4. En met zijn negen verdiepingen leek het in niets op dat leuke kleuterschooltje dat ik achter mij gelaten had.

Om directeur te worden moest je toen nog deelnemen aan een vergelijkend examen. Op basis van je score kreeg je een plek op de ranglijst. De eerste op de ranglijst mocht kiezen uit alle ambten die openlagen. Toeval wil dat ik als eerste uit het examen kwam waardoor ik kon kiezen uit een palet van twaalf scholen. Er waren enkele gerenommeerde bij, met een gelijkaardig profiel als de school waar ik zelf dertien jaar gewerkt had. De één richtte zich meer op het muzikale, de andere wat meer op het creatieve enz.

Ik moest bij de bedrijfsdirecteur van het stedelijk onderwijs komen om mijn keuze te maken. Hij feliciteerde mij voor mijn resultaat en zei dat de jury aangenaam verrast was door de ideeën die ik had over de grootstedelijke problematiek en de antwoorden die onderwijs hier tegenover moest stellen. Hij zei dat mijn eerste plaats mij het recht gaf te kiezen uit alle scholen die op tafel lagen en dat hij best begreep dat sommige van die scholen perfect aansloten bij de school waar ik zelf vandaan kwam. Hij vermeldde dat hij eerst, zoals de regelgeving voorzag, alle schoolprofielen met mij zou bespreken, maar dat hij mij dan een voorstel wilde doen. De bedrijfsdirecteur kende mij voldoende.



de om te weten dat sociaal engagement als een rode draad door mijn leven liep. Hij was bijvoorbeeld nog van nabij getuige geweest hoe ik de financiering gerealiseerd had voor een spelothek voor maatschappelijk kwetsbare kinderen. Daar konden doelgroep-leerlingen uitdagend en pedagogisch verantwoord speelgoed ontlenen.

Nu had ik tijdens mijn examen meer dan eens de stelling verdedigd dat leerlingen die vertrekken vanuit een ongelijke startpositie nood hebben aan sterk uitdagend onderwijs en dat zij les moesten krijgen van zeer geëngageerde leerkrachten.

Het was duidelijk dat we beiden dezelfde mening deelden. Om de procedure niet nodeloos te rekken vroeg ik hem welke school anderen pas als laatste zouden kiezen. Hij vertelde me over een basisschool in de Quellinstraat. En campusgebouw waarin meerdere scholen resideerden, die kampten met een nijpend ruimtegebrek, waar kansarmoede, illegaliteit en anderstaligheid eerder de norm dan de uitzondering waren en waar er geen gelijkgerichtheid was om deze hete hangijzers aan te pakken. Indien nodig kreeg ik het weekend om alles eerst eens goed te overwegen en een keuze te maken. Ik besloot onmiddellijk de knoop door te hakken en te kiezen voor deze basisschool.

## Sense of urgency

Niet alleen begon ik met een bang hart, maar ook met een hoofd vol twijfels en onzekerheden aan mijn nieuwe opdracht. Gelukkig viel ik met mijn gat in de boter. Ik kon me geen beter schoolteam voorstellen dan het team dat ik aantrof. Frappant was dat het merendeel van de teamleden er al werkte vanaf het moment dat het schoolgebouw er was neergepoot in 1972. Het was een stevig gesmeed team dat elkaar sterk aanvoelde. Tja, als je bijna dertig jaar samen lief en leed deelt dan weet je wat je aan elkaar hebt. Ze hadden de school samen zien opstarten en evolueren doorheen de jaren. Het negen verdiepingen tellende gebouw was in de jaren '70 een symbool van moderniteit en succes geweest en dat had zich ook zo weerspiegeld in de samenstelling van de schoolpopulatie. Het waren meestal kinderen uit gegoede milieus. Wat de school wel uniek maakte was dat ze steeds veel verschillende nationaliteiten had onder de leerlingen. Dat kwam omdat er veel consulaten in de buurt van de school waren en dat veel van de ambtenaren die daar werkten hun kinderen naar de SILO 4 brachten. Het team vertrok vanuit een sterk pedagogisch optimisme en met zijn negen etages was inderdaad enkel 'the sky the limit'. De school had als één van de eersten binnen het Antwerpse stedelijk onderwijs computerklassen en een sterk uitgebouwde mediatheek. Later tijdens de jaren '80 en '90 veranderde de schoolpopulatie sterk - verarmde is misschien een begrip dat meer de lading dekt. De oorspronkelijke schoolbevolking verdween. Het schoolteam bleef echter en bleef zoals steeds vertrekken vanuit een sterk pedagogisch optimisme. Ook de buurt veranderde en verarmde sterk. Wat eens een florerende handelsstraat was deemsterde weg en de omgeving kreeg het uitzicht van een echte stationsbuurt, zoals je ze ook in

andere Europese steden kan herkennen; groezelig en grauw. De ene failliete handelszaak naast de andere, met straten die 's avonds bevolkt werden door daklozen en junks. In de straat kwam een centrum waar jonge minderjarige mannelijke dakloze prostituees even op adem konden komen en de nodige verzorging en soelaas konden krijgen.

De leerlingen kwamen nog steeds uit alle windstreken, maar ze waren niet meer gegoed maar juist onbemiddeld. De leerkrachten hadden altijd de lat hoog gelegd en ze bleven dit doen steunend op de expertise die ze de voorbije jaren samen ontwikkeld hadden. Evident was dit niet want ze konden niet meer verder bouwen op de rijke thuissituatie van de leerlingen.

Met de armoede slopen ook een heleboel andere problemen de school binnen, problemen waar het team nog geen ervaring en dus ook geen oplossingen voor had.

De sterke ouderbetrokkenheid verdween omdat veel ouders al hun energie nodig hadden om elke dag het hoofd boven water te houden.

Ik probeerde mij als nieuwe schoolleider een goed beeld te vormen van de school, nam de tijd om iedereen goed te leren kennen, voerde uren functioneringsgesprekken en probeerde zo in kaart te brengen wat de sterktes en de zwaktes waren van de school, waar de uitdagingen en de bedreigingen lagen. Het schoolteam had zijn pedagogisch optimisme gaaf weten te houden, maar gaf duidelijk aan dat de situatie te complex geworden was om binnen de muren van de eigen klas op te lossen. Ze deden elk individueel ongelooflijk hun best om de leerlingen maximaal te laten leren, maar de complexe schoolpopulatie vroeg veel van de leerkrachten. Het was immers geen evidentie om tegelijkertijd leerkracht, en gids in een nieuw land, en verzorger en welzijnsverstrekker te zijn. Niet iedereen voelde zich gelukkig in die rol of was voldoende gewapend om hem op te nemen.

Ze waren zeker doordrongen van een 'sense of urgency', dat we snel moesten handelen omdat de huidige manier van werken moeilijk te handhaven viel. Daar kwam nog bij dat de meeste teamleden binnen de 2 jaar met pensioen gingen. En dat deze 'brain-drain' wel eens noodlottig voor de school zou kunnen zijn. Het was duidelijk, er moest niet bijgestuurd worden, neen, het roer moest omgegooid worden en wel drastisch.

Tja, ik kende het begrip kansrijk, en dacht toen nog: "Als zwaar het tegenovergestelde is van licht, is kansrijk dan niet gewoon het tegengestelde van kansarm?" Vanuit mijn dertienjarige klaspraktijk als kleuteronderwijzer kende ik van nabij de meervoudig succesvolle leerlingen, dus hoe moeilijk zou het zijn om een helder beeld te vormen van meervoudig gekwetsten. Met die theorie kon ik niet iedereen overtuigen en later bleek dat het inderdaad minder evident was dan dat het toen in mijn naïeve ogen leek.

Het was pijnlijk duidelijk dat de expertise die nog maar twee jaar aanwezig zou zijn in de school langdurig verankerd moest worden. Er moest worden gezocht naar een nieuwe onderwijsbenadering die een antwoord



gaf op de uitdagingen waar de school voor stond. Op schoolniveau ontbrak het echter aan een overkoepelende visie en daarbij horende strategieën.

## Tijd voor zelfreflectie dus, en voor een duidelijke schoolvisie

Ik besloot dat we voor het uitwerken van een nieuwe schoolvisie externe hulp nodig hadden, heel het team moest immers betrokken worden en bovendien moest iemand dit proces met de juiste vragen en methodieken begeleiden. We gingen in zee met Else Nollet. Ze begeleidde ons team een jaar lang in de zoektocht naar een waardegedreven en bezielende schoolcultuur aan de hand van de 'Cultural Transformation Tools' (CTT) van Richard Barrett.

Voor het schoolteam leek het nochtans duidelijk: iedereen wilde meewerken aan een zorgzame school die elke leerling maximale ontplooiingskansen bood. Maar wat bedoelde elk teamlid nu juist met zorgzaam, en hoe maximaal wilde elk van hen die ontplooiingskansen invullen? Ging het hierbij enkel om leerrendement of moest de school zich ook nog andere doelen stellen? Was iedereen zich voldoende bewust van het feit dat de school de eerste maatschappelijke instelling is waarmee kinderen bewust in contact komen? En dat het cruciaal voor hun verdere leven was dat dit contact positief verliep en dat de leerlingen in kwestie zélf vanaf het prille begin succes moesten kunnen ervaren? Hoe bewust waren de teamleden zich eigenlijk van hun eigen al dan niet-aanvaardende houding van de cultuur van de maatschappelijk kwetsbare leerling en zijn milieu? Het optreden en de houding van elke leerkracht had immers invloed op het gedrag van de leerlingen.

Na de nodige oefeningen en bevragingen werd het duidelijk dat zelfs binnen ons schoolteam leerlingen te snel het gevaar liepen omschreven te worden als: risicogroepen, kansarmen, deficiënt, met een verkeerde werkhouding, in een achterstandssituatie, van lagere sociale klasse, allochtoon en met onvoldoende studievaardigheden. Reflecteerde onze school voldoende over de sociale ongelijkheid in de samenleving? Liepen we niet het gevaar lagere verwachtingen te hebben voor sommige leerlingen? Schoten we niet tekort in het geven van gelijke kansen, met als resultaat dat sommige leerlingen onder hun niveau presteerden? Kortom deden we zelf onbewust mee aan 'blaming the victims'.

We moesten vooral voldoende beseffen dat onze leerlingen van thuis uit minder goed voorbereid zijn en minder begeleid worden, omdat hun ouders maatschappelijk kwetsbaar zijn. Dat dit niet gebeurde op grond van de slechte wil van de ouders, maar wel op grond van hun eigen maatschappelijk kwetsbare positie.

Al deze vragen kwamen tijdens geregelde teamvergaderingen aan bod. Onder leiding van Else brachten we alle weerstanden, frustraties maar ook oplossingen en noodzakelijke acties in kaart. Zo ontstond langzamerhand onze nieuwe schoolvisie.

De groep werd het eens dat naast goed lesgeven er veel aandacht moest zijn voor het actief en geduldig luisteren naar de vragen en noden van de leerlingen. Het team stelde dat van elke leerkracht verwacht mocht worden dat hij of zij voldoende inspanningen leverde om de complexe leefomstandigheden van de leerlingen te leren kennen. Met andere woorden, dat zij de cultuur van onze leerlingen leerden zien als een cultuurvariant en niet als cultuurdeficiëntie. Tegelijkertijd beseften we ook dat we als school de ondernemingszin van onze leerlingen moesten prikkelen, hen aanmoedigen te dromen, dat we de ambitie moesten hebben om hun talenten te ontplooien, te laten zien hoe excellent ze wel waren.

Als team besloten we dat we een onderwijsklimaat wilden dat gebaseerd was op toegankelijkheid, gelijkheid en sociale gerechtigheid. Bovendien moest het duidelijk zijn dat diversiteit een meerwaarde inhield en dat voor ons diversiteit en excellentie hand in hand gingen. De meertaligheid en de rijke culturele achtergrond van onze leerlingen moesten een volwaardige plaats krijgen binnen de school. Op basis van deze visie kozen we een naam voor onze school. Het werd de Wereldreiziger.

## Het eigen onderwijsaanbod in vraag durven stellen

Als school namen we nog een belangrijke tweede beslissing. We wilden een school zijn op maat van onze leerlingen en kozen er bovendien voor een kennisexpertiseschool voor anderstalige nieuwkomers te worden. Dit betekende dat we radicaal ons onderwijsaanbod in vraag moesten durven stellen. Tot op dat moment vertrokken we namelijk eerder vanuit het handboek dan vanuit de leerling. Om dit helemaal te officialiseren schreven we een nieuw schoolwerkplan dat begon met een uitspraak van Søren Kierkegaard: "Durven is even de grond onder je voeten verliezen, niet durven is je leven verliezen". Dit was de start van een waarlijk nieuwe school.

We zijn nu vijf jaar verder. En de school kende een grote sprong voorwaarts. We groeiden van 255 naar 333 leerlingen, van 46 naar 76 nationaliteiten, van 22 naar 76 anderstalige nieuwkomers. En dit enkel door mondreclame.

Met zijn 89,60 % GOK-leerlingen blijft onze school echter een plek waar veel maatschappelijke problemen via de leerlingen de schoolpoort binnenkomen, maar we zijn sterker geworden in de manier waarop we samen met de leerlingen en de ouders oplossingen zoeken voor deze problemen. We hebben een zorgkader gecreëerd waardoor deze problemen niet meer verworpen tot valkuilen.

Het uitgangspunt van onze pedagogische visie is de overtuiging dat elke leerling recht heeft op een excellente opleiding, in staat is om te leren, het vermogen heeft om zijn/haar talenten te ontplooien en meer mogelijkheden heeft dan risico's. Intussen hebben we ook rekening leren houden met de struikelblokken waar maatschappelijk kwetsbare leerlingen tegenaan lopen.



We vertrekken resoluut vanuit het inzicht dat verschillen tussen leerlingen een natuurlijk gegeven vormen, waarmee positief, vanuit een hoog verwachtingspatroon en planmatig moest worden omgegaan met het oog op het grootst mogelijke leerrendement voor elke leerling.

Wat stellen de leerling centraal en passen het onderwijsaanbod aan op maat van de leerling. De lat moet daarbij niet alleen hoog liggen, de lat moet ook juist liggen. Een differentiatie die niveauverlaging inhoudt of geen ruimte aan de leerling laat om eigen kennis in te brengen, helpt de leerling op lange termijn niet vooruit.

Dat wil zeggen dat we eigentijdse leerpsychologische en didactische inzichten toepassen, moderne media adequaat benutten en enkel die leerstof aan de orde is die door de lerende als relevant wordt ervaren. Buiten kijf staat dat kennisproductie daarbij minstens zo belangrijk is als kennisoverdracht.

We creëren een uitdagende leeromgeving, waar het stimuleren en vergemakkelijken van leerprocessen van individuele leerlingen onze kerntaak is. We nemen geen genoegen meer met het mikken op de middenmoot, maar zijn voortdurend bezig met het beste uit elke leerling te laten komen.

Onze leerlingen hebben vaak geen rolmodel in hun directe omgeving, moeten tegen vooroordelen en beeldvorming opboksen en hebben dikwijls allerlei financiële zorgen en (familie)verplichtingen die veel van hun tijd en energie buiten de schoolmuren opsloren. Dit vraagt van alle teamleden een attitude van 'high expectations' en een 'high level of support'. Hoge verwachtingen, dat betekent, vertrouwen hebben in de capaciteiten van de leerlingen, hen aanmoedigen hun talenten en aspiraties te onderzoeken, hun dromen te volgen en hoge eisen aan zichzelf te stellen. Veel ondersteuning houdt concreet in, een sterk uitgewerkt leerlingvolgsysteem dat steunt op mentoring en tutoring, en het bieden van zowel praktische hulp als ondersteuning door middel van rolmodellen en empowerment.

## De handelingsbekwaamheid vergroten

Binnen de school kijken we niet alleen naar de competenties van de leerlingen maar ook naar de competenties van leerkrachten. We voeren dan ook een personeelsbeleid dat vertrekt vanuit de juiste persoon op de juiste plaats. Wie is de beste leercoach, wie is de beste vertrouwenspersoon, wie heeft de meeste competenties om les te geven aan anderstalige nieuwkomers?

Ook het scouten naar talent buiten het gesloten onderwijswereldje is één van de strategieën die we doelbewust hanteren. Zo heeft de aanwerving van een zorgcoördinator die haar strepen verdiend heeft in het *justitieel welzijnswerk onze relatie met maatschappelijk kwetsbare ouders naar een hogere dimensie gedreven*.

Eén van de vele belangrijke inzichten die Marjan Broes als zorgcoördinator in het team heeft gebracht is dat vooral de houding van de leerkracht en niet zijn interventies en acties het meest wezenlijke aspect van empowerment is. Het gaat daarbij om een respectvol-

le bejegening, waarbij de teamleden zowel ouders als leerlingen op voet van gelijkwaardigheid en met een onvoorwaardelijk positieve houding tegemoet treden. Behalve om gelijkwaardigheid draait het hierbij ook om volwaardigheid: ouders en leerlingen worden gezien als personen die in staat zijn om zelf hun problemen te bepalen, te weten welke doelen voor hen belangrijk zijn en hoe ze die willen bereiken. Het vergroten van de handelingsbekwaamheid van leerlingen en ouders is daarbij de doelstelling. Gelijkwaardigheid betekent echter niet dat er geen hiërarchische verhouding tussen leraar en leerling bestaat, maar wel dat deze geen machtsverhouding inhoudt.

Het is jammer dat er nog onvoldoende regelluwtte is die maakt dat scholen autonomer de uren kunnen invullen die leerlingen genereren. Mijn zorgcoördinator kan ik maar voor 24/36 in dienst nemen, hoewel mijn leerlingen zeker gebaat zouden zijn met een full-time zorgcoördinator verbonden aan de school. Maar de regeltjes belemmeren dit.

## Een actieve schoolloopbaanbegeleiding

De voorbije jaren hebben we binnen de Wereldreiziger een beleid ontwikkeld dat stoelt op een zorgzame competentieontwikkeling. We bekijken elke leerling los van de groep of subgroep waartoe hij behoort, elk kind heeft immers het recht als een individu benaderd te worden. Daarom stimuleren we de individuele ondernemingszin en ambitie van elke leerling. Deze benadering maakt dat de leerling beter gewapend is tegen de verwachtingen die de maatschappij later aan elk individu stelt. Weten wat je kunt en waarom je iets wilt zijn daarbij de sleutelwoorden.

De leerkrachten worden binnen de school opgeleid tot de eerstelijnsvertrouwenspersoon van de leerlingen zodat er een sterke binding ontstaat en ze een rolmodel worden voor de leerlingen. Daarom krijgen nieuwe teamleden een opleiding 'No Blame'. Deze aanpak is een niet-bestrafende, probleemoplossende methode om met peestsituaties om te gaan. Deze methode doet een beroep op het empathisch vermogen van de groep en op de persoonlijke verantwoordelijkheid van elke deelnemer. De aanpak heeft niet tot doel de feiten in vraag te stellen. Evenmin wordt de pester beschuldigd of gestraft. De groep krijgt de verantwoordelijkheid een aantal voorstellen te doen om het negatieve gevoel bij het slachtoffer weg te nemen en de probleemsituatie op te lossen.

Bij problematisch gedrag van leerlingen of ouders zijn we enkel hard voor de boodschap maar zacht voor de relatie. Ook voorzien we altijd ruimte voor herstelgesprekken omdat geen enkel incident mag leiden tot een definitieve breuk tussen het gezin en de school. Maatschappelijk kwetsbare gezinnen verglijden immers vaak na een conflict in een vicieuze cirkel waar ze op eigen kracht niet altijd uitkomen.

Tijdens de oudercontacten nodigen we alle ouders persoonlijk uit, voorzien daar waar nodig tolken en bespreken met de ouders de leerresultaten van hun kind, geven op een bevattelijke manier aan met welke leerstof de leerling aan de slag is en op welke manier, zodat ouders zelf deze leerprocessen kunnen ondersteunen.



We hanteren ook een sterk uitgewerkt spijbelbeleid omdat we spijbelen en te laat komen zien als signalen van een mogelijk problematische thuissituatie. We betrekken steeds zowel de ouders als de leerlingen bij de zoektocht naar een gepaste oplossing.

Bovendien bieden we leerlingen vanaf de kleuterschool bewust veel reflectiemomenten aan zodat ze een accurate kijk ontwikkelen op wat ze goed en minder goed kunnen. Een breed scala van competenties komt hierbij aan bod, niet enkel en alleen de cognitieve. Op deze manier doen we aan een actieve schoolloopbaanbegeleiding. Al van in het vijfde leerjaar bespreken we met de ouders en de leerlingen mogelijke schooltrajecten. Zo gebeuren keuzes zorgzaam, tijdig en doordacht en vermijden we het beruchte waternivalprincipe. Indien nodig begeleiden we gezinnen bij de inschrijving in de vervolgschool zodat relevante pedagogische informatie op de juiste plek terechtkomt. Het zou immers jammer zijn dat de leerling van dag één in de nieuwe school niet de juiste ondersteuning krijgt waarop hij recht heeft.

## Toeleiding, een hefboom naar sociale mobiliteit

Samen met Het Paleis, het Museum voor Schone Kunsten Antwerpen en de Koninklijke Vlaamse Filharmonie werken we elk jaar een traject van duurzame cultuurparticipatie uit. Enerzijds omdat het de sociale mobiliteit van onze leerlingen verhoogt doordat ze een ruime bagage ontwikkelen en anderzijds omdat praten over kunst veel invalshoeken mogelijk maakt. Zo is bijvoorbeeld praten over zelfportretten ook steevast een beetje praten over jezelf en hoe jij de wereld ziet. Deze benadering biedt leerlingen ruimere referentiekaders waardoor ze meer inzicht krijgen in de wereld, hun plaats in de groep en de richting die ze voor zichzelf willen uittekenen. Duurzame cultuurparticipatie betekent ook dat we de drempels naar deze cultuurtempels verlagen omdat de leerlingen vertrouwd raken met deze omgevingen.

Ook hebben we, samen met de stedelijke jeugddienst, een sterk toeleidingbeleid naar de sport- en vrijetijdsector uitgebouwd zodat leerlingen goedkoop kunnen genieten van een rijke waaier aan mogelijkheden. Zo wordt hun vrije tijd zinvol ingevuld en hebben ze nog het voordeel dat hun beheersing van het Nederlands ook groeit tijdens de weekends en de vakanties. Tijdens oudercontacten zorgen de leerkrachten voor de juiste informatie en zorgt de jeugddienst ervoor dat ouders onmiddellijk kunnen inschrijven. Indien nodig sponsort de school ook deze buitenschoolse activiteiten.

## Een bezorgde kanttekening

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 goed de huidige initiële lerarenopleiding ook mag zijn, beginnende leraren zijn onvoldoende voorbereid op deze uitdaging. En dat is jammer.

Misschien kunnen we in de nabije toekomst samen met de hogescholen deze praktijkschok verzachten. Als school investeren we nu immers heel veel middelen en uren aan aanvangsbegeleiding, uren en middelen die dan vrijkomen om al onze leerlingen beter te begeleiden.

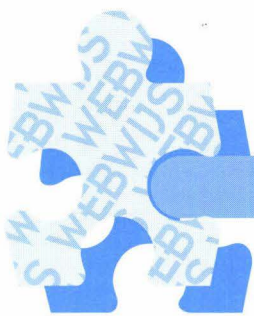
## Tijd voor een voorzichtige conclusie

Als iemand me nu zou vragen hoe een schoolbeleid tot stand komt dat rekening houdt met maatschappelijk kwetsbare leerlingen, dan zou ik zeggen: “Zo’n beleid ontstaat niet vanzelf, maar is het resultaat van een consequente en bewuste benadering gedragen door een heel schoolteam. Enkel door leerlingen en ouders via empowerment te versterken in een veilig en pedagogisch klimaat doorbreek je de vicieuze cirkel die maakt dat maatschappelijke kwetsbaarheid van generatie op generatie wordt doorgegeven.”

**Dirk BICKER**

Directeur Stedelijke Basisschool De Wereldreiziger  
Quellinstraat 31, 2018 Antwerpen  
0476 600 357  
dirk.bicker@so.antwerpen.be





## Arbeid en tewerkstelling

**Allochtonen op de Vlaamse Arbeidsmarkt** - Hoe werkzaam zijn ze, wat zijn de kenmerken van de werkzoekende allochtonen, hoe evolueert de werkloosheid, wat zijn de regionale verschillen,...  
[www.vdab.be/trends/kik/doc/Ki\\_Allochtonen200903.pdf](http://www.vdab.be/trends/kik/doc/Ki_Allochtonen200903.pdf)

**Crisisbarometer** - Nu steeds meer statistieken beschikbaar zijn, kan er een helder beeld geschetst worden van de precieze impact van de crisis. Daarom lanceert het Departement WSE, in samenwerking met het Steunpunt WSE en VDAB, deze crisisbarometer.  
[www.werk.be/c-en-o/cijfers/Crisisbarometer/](http://www.werk.be/c-en-o/cijfers/Crisisbarometer/)

**Wat te verstaan onder sociale economie?** - De sociale economie situeert zich niet enkel op het gebied van tewerkstelling en dan meer in het bijzonder van zogenaamde kansengroepen of de sociale inschakelingseconomie genoemd, maar ook op andere gebieden waar noch de staat (publieke sector) noch de markt (private sector) een antwoord op hebben.  
[www.socialeconomie.be/oversocialeconomie](http://www.socialeconomie.be/oversocialeconomie)

## Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

**“Opération NL / Operatie FR”** - Na het succes van de zakwoordenboekjes voor horeca en winkeliers ontwikkelde het Huis van het Nederlands Brussel in samenwerking met Pro Medicis Brussel nu ook “Opération NL / Operatie FR” voor de ziekenhuizen.  
[www.huisnederlandsbrussel.be/nl/pijler3-operation-nl-operatie-fr.html](http://www.huisnederlandsbrussel.be/nl/pijler3-operation-nl-operatie-fr.html)

**Beeldvorming in actie** - De minderheden- of integratiesector ontwikkelt methodes om diverse bevolkingsgroepen beter met elkaar te doen samenleven. Eén van de opdrachten van de sector is het werken aan beeldvorming. [www.vmc.be/publicaties.aspx](http://www.vmc.be/publicaties.aspx)

**“Hoe samen verder?”** - Op de studiedag bogen ruim 100 deelnemers zich over de vraag hoe we het interculturele samenleven kunnen bevorderen. De verslagen van de vijf workshops kan je nalezen. [www.rimo.be/nieuws.html](http://www.rimo.be/nieuws.html)

**“Focus niet op het verschil”** - Een interview met politicologe Meryem Kanmaz. Kanmaz heeft Turkse roots en groeide zelf op in een concentratiewijk in Beringen en werkt nu voor het Expertisecentrum voor Islamitische Culturen in Vlaanderen.  
[www.rimo.be/nieuws/Interview%20met%20Meryem%20Kanz.pdf](http://www.rimo.be/nieuws/Interview%20met%20Meryem%20Kanz.pdf)

**Familie zonder grenzen. 50 vragen over het internationaal familierecht** - Het Centrum voor Gelijkheid van kansen en racismebestrijding, het Vlaams Minderhedencentrum, l'Association du droit des étrangers en het Instituut voor gelijkheid van vrouwen en mannen, hebben recent samen een brochure opgesteld. Hiermee willen ze antwoord geven op de vijftig meest gestelde vragen over familierecht. [www.vmc.be/publicaties.aspx](http://www.vmc.be/publicaties.aspx)

## Juridisch: jongerenrechten en plichten, jeugdhulp

**De mening van het kind** - De materie van het art. 12 van de Verklaring van de Rechten van het Kind heeft onlangs aanvullend com-

mentair gekregen. De Algemene Vergadering van de Verenigde Naties is van oordeel dat het recht op een eigen mening behoort tot de vier basis-principes van de rechten van het kind.  
<http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf>

**Aanvraag van een school- of studietoelage voor 2009-2010** - Met dit aanvraagformulier kunnen ouders van leerlingen in het basis- en secundair onderwijs en studenten in het hoger onderwijs van hetzelfde gezin een school- of studietoelage aanvragen voor het school- en academiejaar 2009-2010.  
<http://publicaties.vlaanderen.be/eb1-web/do/start/publiek>  
Meer info in verband met schooltoelagen 2009-2010 is te vinden op [www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2009/0901-toelagen.htm](http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2009/0901-toelagen.htm)

**Beleidsplan ter preventie en bestrijding van geweld, pesten en ongewenst seksueel gedrag op school** - De nieuwe regelgeving heeft tot doel de procedures en rollen van de verschillende betrokken partijen te verduidelijken. In opdracht van de Vlaamse Minister van Onderwijs zorgde Limits voor een vertaling van die regelgeving voor de scholen die nu in de vorm van een e-publicatie te raadplegen is. Aan bod komen zowel de preventie- als de interventieplannen voor schoolpersoneel en leerlingen.  
<http://publicaties.vlaanderen.be/eb1-web/do/start/publiek>

## Jongerenwerking en Jeugdhulp

**Let op je online imago** - Wat tieners online doen, heeft gevolgen voor hun online imago voor de rest van hun leven. Hoe leer je hen hun online imago te beheren.  
[www.mijnkindonline.nl/1596/let-online-imago.htm](http://www.mijnkindonline.nl/1596/let-online-imago.htm)

**Jongeren binnenstebuiten** - De presentaties die werden gegeven op de studiedag ‘Jongeren Binnenstebuiten’ op 2 april 2009 werden gepubliceerd en zijn te lezen op [www.cjism.vlaanderen.be/jeugd/index.shtml](http://www.cjism.vlaanderen.be/jeugd/index.shtml)

## Nieuwe of vernieuwde websites

**Allesoverseks.be** - de site had al van bij de lancering in september een profielpagina op de netwerksite Netlog en de samenwerking tussen beide sites lijkt een successtory te worden.  
<http://nl.netlog.com/allesoverseks>

**Groeimee.be** - De opvoedingswinkels hebben al een tijdje een eigen website met als rubrieken: dossiers, actualiteit, EHBO, fora en Groei TV. Op de GroeiTV kan je kennis maken met de drie opvoedingswinkels (Antwerpen, Mechelen en Turnhout).  
[www.groeimee.be/](http://www.groeimee.be/)

**Jongeren waarvan de ouders gescheiden zijn** - Op de “KIES voor het Kind” Hyve kunnen ze met elkaar praten over de scheiding en anderen om tips vragen.  
<http://kiesvoorhetkind.hyves.nl/>

**Vernieuwde website van de European Alliance of Families** - Deze bevat sinds kort meer informatie over het gezinsbeleid in de lidstaten van de EU (België en Vlaanderen ontbreken nog). Op deze website staan onder meer praktijkvoorbeelden en links naar be-



leidstukken en onderzoeksrapporten.  
[http://ec.europa.eu/employment\\_social/emplweb/families/index.cfm?langId=en&id=1](http://ec.europa.eu/employment_social/emplweb/families/index.cfm?langId=en&id=1)

**WordWebWonder** - leert jongeren een website maken en maakt ze wijzer op het internet.  
[www.wordwebwonder.be](http://www.wordwebwonder.be)

## Onderwijs, vorming en opleiding

**'Brede school, een speelse verkenning'** - Het spel voor 18+ 'ers wordt geleverd samen met een interactieve dvd waarop beeldmateriaal staat dat werd verzameld in 10 Antwerpse scholen die tussen 2006 en 2009 aan het 'Brede School-Proefproject' deelnamen. Het beeldmateriaal dient als leidraad tijdens het spelen en maakt het begrip 'brede school' tastbaar voor de spelers.  
[www.spelinfo.be/index.php?spel=801](http://www.spelinfo.be/index.php?spel=801)

**Test: hoe gezond is de schoolcomputer?** - Beoordeel of leerlingen op school het risico lopen op klachten.  
[www.gezondheid.be/INDEX.cfm?fuseaction=art&art\\_id=5716](http://www.gezondheid.be/INDEX.cfm?fuseaction=art&art_id=5716)

**Wordt het secundair onderwijs anders?** - Tijdens de vorige legislatuur werd het onderwerp op de agenda geplaatst. Een verkorte versie, de integrale tekst en reacties hierop kan je vinden op  
[www.klasse.be/ouders/12313](http://www.klasse.be/ouders/12313)

**Taligere lessen en toch geen taallessen in bso. en tso.** - Werk maken van schooltaalvaardigheid en schooltaalcompetenties in de niet-taalvakken.  
[www.uhasselt.be/leerstoelVerhaegen/documenten/Taligerelessenen-tochgeentaallessen.doc](http://www.uhasselt.be/leerstoelVerhaegen/documenten/Taligerelessenen-tochgeentaallessen.doc)

**Engagementen tussen school en ouders, een logisch gevolg van ouderbetrokkenheid** - Vanaf 1 september 2010 zal het schoolreglement in elke school een engagementsverklaring bevatten. Zo komen een wederzijds engagement en duidelijke afspraken tot stand tussen ouders en school over het oudercontact, aanwezigheden, individuele begeleiding en een positief engagement tegenover het Nederlands.  
[www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2009/bijlagen/0505-ouderengagement.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2009/bijlagen/0505-ouderengagement.pdf)

**Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) en ontwikkelingsdoelen (VOOD) die relevant zijn voor een 'school zonder racisme'** - School zonder Racisme Limburg heeft alle voet'en en vood's opgesteld en er een verticale opbouw aan gegeven van het baso tot en met de derde graad so. [www.szr-limburg.be/downloads/voetszr.doc](http://www.szr-limburg.be/downloads/voetszr.doc)

## Onderzoek

**Effective pedagogy in mathematics (Educational Practices Series N° 19)** - Current research findings show that the nature of mathematics teaching significantly affects the nature and outcomes of student learning. This highlights the huge responsibility teachers have for their students' mathematical well-being. In this booklet, we offer ten principles as a starting point for discussing change, innovation, and reform.  
[www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Educational\\_Practices/EdPractices\\_19.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_19.pdf)

**Lokaal woonbeleid in Vlaanderen** - Tussen de vraag "Tien jaar na de Vlaamse wooncode de kinderschoenen ontgroeid?" en het antwoord "Tien jaar na de invoering van de Vlaamse Wooncode blijkt het lokale woonbeleid in Vlaanderen dus nog niet of - op zijn zachtst gezegd niet overal - de kinderschoenen ontgroeid te zijn." liggen 150 pagina's lectuur en stof tot nadenken.  
[www.samenlevingsopbouw.be/site/images/PDF/lokaal\\_woonbeleid.pdf](http://www.samenlevingsopbouw.be/site/images/PDF/lokaal_woonbeleid.pdf)

**Financiële gevolgen van gezinsuitbreiding** - Het doel van dit onderzoek is in beeld te brengen wat de invloed is van de komst van kinderen op de huishoudfinanciën. Hoe bereiden (aanstaande) ouders zich financieel voor op gezinsuitbreiding, wat zijn de gevolgen voor hun inkomsten en uitgaven, welke keuzes maken zij over de zorg en kinderopvang en ervaren zij verschillen tussen de komst van het eerste kind en volgende kinderen?

[www.nibud.nl/fileadmin/user\\_upload/Documenten/PDF/onderzoeken/Financiële\\_gevolgen\\_van\\_gezinsuitbreiding\\_aug09.pdf](http://www.nibud.nl/fileadmin/user_upload/Documenten/PDF/onderzoeken/Financiële_gevolgen_van_gezinsuitbreiding_aug09.pdf)

## Organisaties

**Jaarverslag 2008 Discriminatie / Diversiteit** - De gewesten en gemeenschappen hebben het voorbije jaar heel wat wetgevend werk verricht om de Europese richtlijnen over de bestrijding van discriminatie en gelijke kansen om te zetten. In dit jaarverslag vindt u een volledig overzicht van deze nieuwe wetteksten met hun inhoud en gevolgen.  
[www.diversiteit.be/?action=publicatie\\_detail&id=106&thema=2](http://www.diversiteit.be/?action=publicatie_detail&id=106&thema=2)

**Jaarverslag van de Koning Boudewijnstichting 2008** - Je kan dit downloaden of bestellen, de integrale tekst of per provincie  
[www.kbs-frb.be/annual\\_report.aspx?LangType=2067](http://www.kbs-frb.be/annual_report.aspx?LangType=2067)

**Jaarverslag van het Vlaams Minderhedencentrum 2008** - Voor het centrum was het een jaar om het integratiedecreet te toetsen. Hun bevindingen en conclusies hierover zijn dan ook te lezen in dit jaarverslag.  
[www.vmc.be/uploadedFiles/VMC/Vlaams\\_Minderhedencentrum/Jaarverslagen/Jaarverslag\\_VMC\\_2008\\_LR.pdf](http://www.vmc.be/uploadedFiles/VMC/Vlaams_Minderhedencentrum/Jaarverslagen/Jaarverslag_VMC_2008_LR.pdf)

**Resultaten basisregistratie 2008 van het Vlaams Centrum Schuldverlening** - Het verzamelde cijfermateriaal omtrent budgethulpverlening en schuldhulpverlening voor alle centra verspreid over het hele land zijn hier te raadplegen. [www.centrumschuldverlening.be/index.php?page=52&detail=673](http://www.centrumschuldverlening.be/index.php?page=52&detail=673)

**Het activiteitenrapport 2008 van het Steunpunt tot bestrijding van armoede bestaans-onzekerheid en sociale uitsluiting** - Je krijgt een overzicht over de hele werking maar zeer in het bijzonder over hun bijdragen tot het politieke debat, genomen initiatieven op het veld en op het vlak van onderzoek. [www.armoedebestrijding.be/publications/Activiteitenverslag/Activiteitenverslag\\_2008.pdf](http://www.armoedebestrijding.be/publications/Activiteitenverslag/Activiteitenverslag_2008.pdf)

**Brede School: reflecties op het werkjaar 2008-2009 - 17 proefprojecten blikken terug op hun werking van verleden jaar. Dit geeft een mooi beeld van de evolutie binnen het concept Brede School.**  
[www.ond.vlaanderen.be/bredeschool/](http://www.ond.vlaanderen.be/bredeschool/)

**Justitie in cijfers** - Transparante communicatie is essentieel voor een kwaliteitsvolle Justitie. Deze brochure wil aansluiten bij die visie. De publicatie schetst een beeld in cijfers van de middelen en activiteiten van de centrale spelers binnen het justitiële netwerk. Vooral het hoofdstuk over het jeugdparquet is interessant omdat het de evolutie van de laatste 40jaar laat zien.  
[www.just.fgov.be/img\\_justice/publications/pdf/182.pdf](http://www.just.fgov.be/img_justice/publications/pdf/182.pdf)

## Overheid EU

**A new era of EU policies for youth - Commission adopts a new strategy for youth** - The strategy "Youth - Investing and Empowering", which is a follow-up to the renewed social agenda announced by the European Commission in 2008, has the following goals: to create more opportunities for youth in education and employment, to improve access and full participation of all young people in society, and to foster solidarity between youth and society.  
[http://youth-partnership.coe.int/youth-partnership/news/news\\_81.html](http://youth-partnership.coe.int/youth-partnership/news/news_81.html)

**Voorzitter Zweden heeft drie onderwijsprioriteiten** - Deze onderwijsprioriteiten die gelden voor het Zweeds onderwijsbeleid - kennisdriehoek onderwijs-onderzoek-innovatie, migranten en de professionele ontwikkeling van de leraar - kunnen inspirerend werken voor de andere EU-landen.  
[www.klasse.be/leraren/nieuws.php?id=12837](http://www.klasse.be/leraren/nieuws.php?id=12837)

## Overheid Vlaamse Gemeenschap

**Nieuwe bezems...** De volgende vijf jaar bepaalt de nieuwe onderwijsminister Pascal Smet de toekomst van het Vlaamse onderwijs. De tienkamp voor gelijke kansen wordt voortgezet, maar wat staat er nog op zijn programma?  
[www.klasse.be/leraren/archief.php?id=13861](http://www.klasse.be/leraren/archief.php?id=13861)



**Rapport beleidsplanning IJH - evaluatie 2008 en planning 2009** - Het Managementcomité bepaalde op basis van de evaluatie van de werking 2008 vier prioriteiten voor de verdere ontwikkeling van Integrale Jeugdhulp.  
[http://wvg.vlaanderen.be/jeugdhulp/05\\_publicaties/index.htm](http://wvg.vlaanderen.be/jeugdhulp/05_publicaties/index.htm)

**Praktijk- en evaluatierapport hulpprogramma's Crisisjeugdhulp IJH Vlaanderen juli-december 2008** - De evaluatie van de crisisjeugdhulp met het oog op het treffen van beleidsmaatregelen krijgt in dit rapport bijzondere aandacht.  
[http://wvg.vlaanderen.be/jeugdhulp/05\\_publicaties/jul-dec-evaluatie-rapport-CJ.pdf](http://wvg.vlaanderen.be/jeugdhulp/05_publicaties/jul-dec-evaluatie-rapport-CJ.pdf)

*Vrind 2009: Vlaamse Regionale Indicatoren* - De volledige publicatie kunt u downloaden of gratis bestellen op de website van de Vlaamse Overheid. [www.vlaanderen.be](http://www.vlaanderen.be): Vrind 2009

## Regelgeving

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

## Studie- en beroepskeuze

- **Koninklijk besluit van**
  - 02/07/2009 tot vaststelling van de lijst van de **paramedische beroepen** (B.S.:17/08/2009)
  - 06/07/2009 tot vaststelling van de datum van het inwerkingtreden van de artikelen 177, 179 en 180 van de wet van 25 januari 1999 houdende **sociale bepalingen voor het beroep van diëtist** (B.S.: 18/08/2009)
  - 12/07/2009 tot vaststelling van de datum van het inwerkingtreden van de artikelen 3, van de wet van november 2004 houdende **maatregelen inzake gezondheidszorg, voor het beroep van diëtist** (B.S.: 21/08/2009)
  - 12/07/2009 tot vaststelling van de datum van het inwerkingtreden van het KB van 18 november 2004 betreffende de erkenning van de beoefenaars van de paramedische beroepen, voor **het beroep van diëtist** (B.S.: 21/08/2009)
- **Ministerieel besluit van**
  - 04/06/2009 - tot bepaling van de standaard voor de titel van **podiumtechnicus beeld** (B.S.:03/07/2009)
  - 04/06/2009 - tot bepaling van de standaard voor de titel van **podiumtechnicus geluid** (B.S.:03/07/2009)
  - 04/06/2009 - tot bepaling van de standaard voor de titel van **podiumtechnicus licht** (B.S.:03/07/2009)
  - 04/06/2009 - tot bepaling van de standaard voor de titel van **allround operator proceschemie** (B.S.:07/07/2009)
  - 04/06/2009 - tot bepaling van de standaard voor de titel van **basisoperator proceschemie** (B.S.:03/07/2009)
  - 04/06/2009 - tot bepaling van de standaard voor de titel van **industriële elektrotechnisch installateur** (B.S.:03/07/2009)
  - 04/06/2009 - tot bepaling van de standaard voor de titel van **tertiair elektrotechnisch installateur** (B.S.:07/07/2009)

## Onderwijs en Vorming

- **Besluit van de Vlaamse Regering van**
  - 05/06/2009 - tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 6 december 2002 betreffende de **organisatie van het buitengewoon secundair onderwijs van opleidingsvorm 3** (B.S.: 17.08.2009)
  - 03/07/2009 - tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 22 mei 1991 omtrent de evaluatie, maatregelen van **orde en tucht in het gemeenschapsonderwijs** (B.S.:21/08/2009)
- **Ministerieel besluit van**
  - 22/07/2009 - houdende uitvoering van het besluit van de Vlaamse Regering van 29 mei 2009 betreffende de subsidiëring en ondersteuning van de **verstrekking van groenten en fruit aan leerlingen in onderwijsinstellingen** (B.S.:19/08/2009)

- **Omzendbrief**
  - BaO/2005/11 - Scholengemeenschappen basisonderwijs (30/04/1999)
  - BaO/2006/01 - Het gelijke onderwijskansenbeleid voor het basisonderwijs (13/06/2008)
  - SO 61 - Programmatie, omvorming, overheveling en afbouw in het voltijds secundair onderwijs (05/02/1999)
  - SO 62 - Scholengemeenschappen secundair onderwijs (30/04/1999)
  - SO 70 - Registratie van leerlingen secundair onderwijs (03/07/2000)
  - SOZ(82)1(BuSO) - Buitengewoon secundair beroepsonderwijs - organisatie en werking van de kwalificatiecommissie in de opleidingsvorm 3 (13/05/1982)
  - SO/2002/08/BuSO - Nieuwe structuur van opleidingsvorm drie (15/06/2002)
  - SO/2002/09 - Leerlingenstages in het voltijds secundair onderwijs (16/09/2002)
  - SO/2009/05 (BuSO) - Het ondersteuningsaanbod voor gelijke onderwijskansen in het buitengewoon secundair onderwijs (07/07/2009)
  - VWO/2007/02 (CBE) - De organisatie van het volwassenenonderwijs - Centra voor Basiseducatie (05/07/2007)
  - VWO/2007/02 (CBE) - De organisatie van het volwassenenonderwijs - Consortia Volwassenenonderwijs(01/07/2007)
  - CLB/2009/02 - Instellingen die attesten voor inschrijving in het buitengewoon onderwijs mogen afleveren. Schooljaar 2009-2010 (31/08/2009)

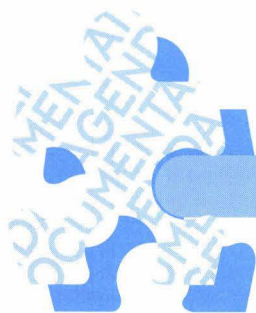
## Welzijn

- **Protocolakkoord van**
  - 05/06/2009 - tussen de Staat, de Vlaamse Gemeenschap, de Franse Gemeenschap, de Franse Gemeenschapscommissie en de Gemeenschappelijke Gemeenschapscommissie inzake slachtofferzorg (B.S.:15/07/2009)
- **Besluit van de Vlaamse Regering van**
  - 03/07/2009 - tot vaststelling van de voorwaarden voor erkenning en subsidiëring van de gelijkebehandelingsbureaus (B.S.:31/07/2009)
- **Omzendbrief van**
  - 05/06/2009 - (BB 2009/3) - Betreft: Toelichting bij het decreet van 19 december 2008 betreffende de organisatie van de openbare centra voor maatschappelijk welzijn (B.S.:29/06/2009)

## Welzijn en Sociaal-cultureel werk

**Super Sim gaat naar de kleuterklas** - Vlaanderen heeft ondanks zijn goed onderwijs een groot probleem met het stijgend aantal anderstalige gezinnen die veelal ook niet vertrouwd zijn met ons onderwijs. Om deze hypotheek op onze toekomst op te heffen zijn alle hens aan dek nodig om deze ouders te initiëren en in te scholen.  
[www.klasse.be/leraren/help.php?id=12553](http://www.klasse.be/leraren/help.php?id=12553)





## AGENDA EN DOCUMENTATIE

### Studiedag Adoptie

Steunpunt Nazorg Adoptie vzw is ontstaan vanuit de noden aan nazorg bij de adoptiebetrokkenen. Het Steunpunt is een samenwerkingsverband tussen een aantal betrokkenen uit de adoptiesector en is verantwoordelijk voor de professionalisering van de bestaande hulpverlening en de nazorg inzake adoptie. Op **2 oktober 2009** organiseert het Steunpunt voor de eerste maal een studiedag omtrent het thema adoptie. Deze studiedag zal doorgaan in het Provinciaal Vormingscentrum te Malle. Deskundigen komen er spreken over het thema adoptie en hulpverlening. De studiedag richt zich dan ook voornamelijk tot de professionelen uit de hulpverleningssector. Voor meer info: [www.steunpuntadoptie.be](http://www.steunpuntadoptie.be).

### Studiedag Brede School in Vlaanderen en Brussel

Op **16 oktober 2009** organiseert het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen een derde studiedag rond Brede School in Vlaanderen en Brussel. 17 Proefprojecten Brede School sloten hun derde werkjaar af. Op deze studiedag worden de resultaten van een impactbevraging en beleidsaanbevelingen gepresenteerd. Verder kan u kiezen uit 6 sessies waarin een aspect van Brede School verder wordt belicht. De studiedag richt zich zowel op mensen die in de praktijk aan een Brede School werken als op personen die een begeleidings- of beleidsfunctie hebben en op medewerkers uit zeer diverse sectoren: jeugd, welzijn, onderwijs, sport, arbeid, cultuur, enz. Voor meer info: [www.vlaanderen.be/bredeschool](http://www.vlaanderen.be/bredeschool).

### Uit De Marge Congres 2009: Autonomie!

Uit De Marge organiseert op **20 november 2009** een congres in Antwerpen. Het hoofdthema wordt: autonomie of het recht van het jeugd welzijnswerk om zelf te bepalen hoe en waarom zij met hun kwetsbare doelgroepen werken. Dat thema is uiterst actueel: binnenkort gaan lokale werkingen, jeugddiensten en schepenen van jeugd opnieuw met elkaar aan tafel zitten om het lokaal jeugdbeleid uit te stippelen voor de periode 2011-2013 en om te bepalen hoeveel ruimte daarbij is om te werken met maatschappelijk kwetsbaren. Voor meer info: [www.uitdemarge.be](http://www.uitdemarge.be).

### VAD Studiedag

Op **20 november 2009** organiseert VAD een studiedag onder de titel "Over alcohol en andere drugs". Sprekers brengen ondermeer een toelichting over conflictmanagement, uitgaan, alcohol en ongewenste seksuele ervaringen en reflecties over consumpties. Ook andere recente ontwikkelingen in de sector komen aan bod. De studiedag gaat door in De Schelp van het Vlaams Parlement te Brussel. Voor meer info: [www.vad.be](http://www.vad.be)

### Opleidingen en studiedag Autisme Centraal

Het nieuwe schooljaar is gestart ook voor vele leerlingen met autisme. Autisme Centraal biedt diepgaande opleidingen naar o.a.

gon-begeleiders. Alle info is terug te vinden op [www.autismecentraal.com](http://www.autismecentraal.com). Je kan ze op deze site ook online inschrijven.

Autisme Centraal organiseert in Antwerpen (Elisabethzaal) ook een studiedag op donderdag **11 december 2009** met als titel: nieuwe inzichten en recente ontwikkelingen in autisme.

### Inspiratiedag opvoedingsondersteuning

Op **3 december 2009** viert de provincie Limburg 21 jaar opvoedingsondersteuning met een inspiratiedag in Alden Biesen. Centrale thema's zijn: opvoeden vandaag en morgen, empowerment en sociale steun in opvoedingsondersteuning. Karla Van Leeuwen (KULeuven), Michel Vandenbroeck (UGent) en Koen Vansenant (Bindkracht) leiden de thema's in. Tijdens het namiddagge-deelte is er verdieping met o.a. lezingen over opvoeden en media, kinderen en echtscheiding en workshops over de meerwaarde van communityprogramma's, empowerend werken met groepen, het opvoedspel als methodiek en nog zoveel meer. Ook zullen er getuigenissen te beluisteren zijn van ouders over hun ervaringen met opvoedingsondersteuning.

Meer info: [opvoedingsondersteuning@limburg.be](mailto:opvoedingsondersteuning@limburg.be) of op het telefoonnummer 011/23 82 22.

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

Het resource-centrum Amazone ([www.amazone.be](http://www.amazone.be)) heeft op vraag van het Instituut voor de Gelijkheid van Mannen en Vrouwen ([www.igvm.fgov.be](http://www.igvm.fgov.be)) een nieuw repertorium uitgewerkt (VEGA) van vrouwelijke experten uit politieke, economische, wetenschappelijke, sociale, culturele en andere domeinen, en personen (v/m) met een expertise inzake gender om de integratie van de genderbenadering aan te moedigen op alle andere domeinen. Deze gids staat sinds enkele maanden on-line, maar de organisatoren hopen ook in de toekomst het aantal experten in de databank te verhogen. Maak uw deskundigheid bekend (zie voorwaarden [www.vegastar.be](http://www.vegastar.be)) en schrijf u in op de site van VEGA.

### Gids Therapeutische Opleidingen 2009-2011

Wenst u een therapeutische opleiding te volgen of zoekt u als hulpverlener een specifiek bijscholingsprogramma: de nieuwe uitgave van de Gids Therapeutische Opleidingen is vanaf nu beschikbaar. Het biedt een overzicht van het psychotherapeutisch cursusaanbod van 37 opleidingscentra in Vlaanderen en telt 234 pagina's. Via de website van het Fonds Julie Renson kunt u de Gids gratis downloaden of gratis bestellen: [www.julierenson.be](http://www.julierenson.be).

### CIMIC Opleidingen 2009-2010

CIMIC is het expertise-centrum van de KHMechelen voor interculturaliteit en organiseert opleidingen rond interculturaliteit en diversiteit. De banaba-opleiding 'Intercultureel Management' is een tweejarige, officieel erkende en geaccrediteerde opleiding, aangeboden in de vorm van avond- en weekendsessies. De postgraduaatopleiding 'Interculturele Communicatie en Diversiteits-ma-



nagement' (op vrijdagen van 2 oktober 2009 tot 2 april 2010) richt zich tot mensen die vanuit hun professionele context geconfronteerd worden met interculturele vragen en op zoek zijn naar de concretisering van het begrip diversiteit in hun eigen werksituatie. Voor meer info: [www.cimic.khm.be](http://www.cimic.khm.be).

## IPSOC-cursus 'Help! Ze gaan mijn grens over' - Omgaan met grensoverschrijdend gedrag bij kinderen en jongeren

Dit cursusaanbod kwam tot stand door de signalen die de sector geeft over het veelzijdig grensoverschrijdend gedrag van sommige kinderen en jongeren. Veel begeleiders, leerkrachten, opvoeders, hulpverleners raken in de knoei met zichzelf omdat dit gedrag niet alleen zeer moeilijk te begrenzen valt, maar ook heel wat innerlijke conflicten en vragen oproept. Deze opleiding wil enerzijds een antwoord bieden op de vragen met betrekking tot grensoverschrijdend gedrag en de vele gezichten die dit thema aanneemt. Anderzijds wil deze cursus inzichten geven en handvatten aanreiken om met dit gedrag op een professionele manier om te gaan. De cursus wordt aangeboden op 8 vrijdagen van 18 december 2009 tot 4 juni 2010, telkens van 9u. tot 17u. te Kortrijk. Voor meer info: [www.ipsoc-bijbscholing.be](http://www.ipsoc-bijbscholing.be).

## Postgraduaat Diversiteit en Intercultureel Onderwijs 2009-2010

In het postgraduaat Diversiteit en Intercultureel Onderwijs werf je de vaardigheden om te werken met de aanwezige diversiteit van de kinderen/jongeren en hun ouders in je klas, op je school en in de buurt. Het gebruik maken van de aanwezige diversiteit en het samenwerkend leren zijn sleutelvaardigheden voor het verwerven van leerplezier en zelfvertrouwen bij de 'kansarme' leerlingen. Communicatie en interculturele gespreksvoering met een diversiteit aan ouders en gezinnen worden getraind. Mogelijkheden tot opvoedingsondersteuning van groepen/individuele kansarme ouders worden verkend. Nieuw is het thema 'ICO in de grootstad'. Welke betekenis geeft een kind/jongere aan het leven in de grootstad en hoe kunnen we daar in de klas, de school bij aansluiten? De opleiding richt zich tot GOKleraren basis- en secundair onderwijs, zorgcoördinatoren, leraren kleuter-, lager- en secundair onderwijs, schoolopbouwwerkers, opvoedingsondersteuners, medewerkers Lokaal Overlegplatform, logopedisten, CLB-medewerkers, educatieve medewerkers, kinderverzorg(st)ers, opvoed(st)ers, interculturele bemiddelaars en andere schoolondersteunende medewerkers. De opleiding vindt plaats in: Hogeschool-Universiteit Brussel, Campus Koningsstraat, Brussel. Voor meer info: [www.hubrusssel.be/gpv](http://www.hubrusssel.be/gpv).

## BOEKEN

### De 'geweldige' school en maatschappij

BOONEN, R.

Antwerpen, Garant, 2009, 308 p., 29,90 euro.

Deze uitgave reikt opvoeders, leerkrachten, studenten van de lerarenopleidingen en van het sociaal-agogisch werk en hun docenten, leerlingbegeleiders en sociale veldwerkers een helpende hand bij geweldpreventie op school. Het eerste deel geeft inzicht in de verschillende geweldsvormen en in de manieren waarop daartegen in is te gaan. Het tweede deel bevat een vurig pleidooi voor een 'geweldige' school die richting, ruimte, structuur, vrijheid, ondersteuning en positieve bekrachtiging biedt aan ieder lid van de schoolgemeenschap.

De 'geweldige' school moet een 'kindrijpe' school zijn: voor heel het kind en elk kind; een 'warme' school, een school voor het hart; een 'brede' school, die de socialisering van de leerlingen hoog in het vaandel draagt; een 'goede' school, waarin opvoedend onderwijs centraal staat, en een 'geweldarme' school, die in haar curriculum erg veel aandacht schenkt aan het vredesonderwijs en de vredeseducatie.

### GI&schr. Test voor gevorderd Lezen en Schrijven

DEPESEMMEIER, P. en ANDRIES, C.

Antwerpen, Garant, 2009, 160 p., 150 euro.

Goed kunnen lezen en schrijven is belangrijk om te kunnen navigeren in onze maatschappij. In uiteenlopende contexten heeft men deze vaardigheden voortdurend nodig. Niet iedereen slaagt er echter in om het lees- en schrijfproces voldoende onder de knie te krijgen. In de hulpverlening is er ruime aandacht voor deze problemen. Wat tot op vandaag nog ontbrak was genormeerd Nederlandstalig materiaal om +16-jarigen te diagnosticeren. Met deze publicatie wordt deze leemte ingevuld. Zowel tests ter beoordeling van het lezen en spellen, als materiaal om de belangrijkste deelvaardigheden te evalueren komen aan bod. In deze handleiding wordt het theoretische model over lezen en schrijven toegelicht en worden de constructie, instructie en interpretatie van de tests uitgewerkt. In de bijhorende website <http://dev.gletschr.eu> is al het testmateriaal opgenomen en is het mogelijk de ruwe scores in percentielscores omzetten.

### Ontmoeting met het vreemde. Begeleiding van niet-begeleide buitenlandse minderjarigen

DE SMET, T.

Antwerpen, Garant, 2009, 112 p., 14,90 euro.

De confrontatie met het vreemde, met wat anders is dan we gewoon zijn, stelt ons maatschappelijk gezien voor heel wat uitdagingen. Ook voor hulpverleners die werken met niet-begeleide buitenlandse minderjarigen, zijn deze uitdagingen talrijk. Hoe organiseer je bijvoorbeeld een ondersteuning die voldoende is afgestemd op de behoeften van deze jongeren? De opzet van dit boek is driedig. Het eerste deel biedt een theoretisch kader dat een basis vormt om in de praktijk om te gaan met 'de ander'. Het tweede deel legt de link tussen de theoretische concepten en de praktijk van het werken met niet-begeleide buitenlandse minderjarigen. In het derde luik komen portretten en getuigenissen van mensen aan bod, met de bedoeling dat ze overtuigen om de ander daadwerkelijk te ontmoeten.

Door de driedigjarige opbouw reikt het boek hulpmiddelen aan voor iedereen die met niet-begeleide buitenlandse minderjarigen in contact komt. Het boek is ook interessant voor andere doelgroepen en andere werksettings binnen de sociale sector.

### Hoogbegaafde kinderen opvoeden. Praktische gids voor de sociaal-emotionele begeleiding van hoogbegaafde kinderen en jongeren

D'HONDT, C. en VAN ROSSEN, H.

Antwerpen, Garant, 2009, 177 p., 19,60 euro.

Veel hoogbegaafde kinderen voelen zich vanaf de vroege kleuterjaren niet in hun sas. Het sterke contrast tussen hun heel snelle cognitieve ontwikkeling en de andere ontwikkelingsaspecten, is vaak een bron van irritatie en onzekerheid. Op zulke momenten hebben deze kinderen iemand nodig die hen begrijpt en vooral iemand die om hen geeft. Het spreekt voor zich dat ouders, maar ook leerkrachten, in deze jaren een cruciale rol spelen. Het is precies in deze vroege jaren dat bepaalde gedragspatronen zich inslijpen tot blijvende gewoontes. Daarom is het zo belangrijk dat volwassenen vroeg starten met een specifieke begeleiding voor deze kinderen en dit het liefst vóór de leeftijd van 4 à 5 jaar. Dit boek wil de lezer wegwijs maken in deze bijzondere behoeften aan begeleiding.

### Leren denken binnen het schoolvak

IMANTS, J. en OOLBEKKINK, H. (Red.)

Antwerpen, Garant, 2009, 159 p., 18,90 euro.

In dit boek wordt een project beschreven waarin leraren en lerarenopleiders gezamenlijk op zoek gaan naar manieren om leerlingen actief te laten denken binnen hun specifieke schoolvak. Werkzame bestanddelen die het zelfstandig leren denken in het schoolvak bevorderen, worden opgespoord en nader bekeken. Ook wordt ingegaan op vijf vuistregels die het leren, zowel van leraren als van lerarenopleiders, kunnen bevorderen. Naast reflectie op ervaringen en resultaten van het project, biedt het boek bruikbare handvatten om onderzoek en ontwikkeling naar het leren denken in het schoolvak te bevorderen in eigen klas en school.



**De poëtische taal van de adolescent. Over de schoonheid van het anders-zijn**

LUTTERS, J.

Antwerpen, Maklu, 2009, 229 p., 24.90 euro.

In dit boek, gebaseerd op de methode van Art Based Learning, zien we hoe we op een unieke manier, via het bestuderen van kunst, heel wat kunnen leren over het positieve 'anders-zijn' van de adolescent. Het legt verbanden met de hedendaagse cultuur en wil prikkelend zijn voor iedereen die zelf adolescent is of zich met hen bezighoudt. De multidisciplinaire aanpak maakt het boek geschikt voor alle studenten/docenten in de humaniora: kunst, pedagogiek zowel als filosofie. Het is verder bedoeld voor iedere geïnteresseerde in het esthetisch spel dat adolescentie heet.

**De school, de lach en de lagg. Over humor in het onderwijs**

MAHIEU, P. en DIETVORST, C.

Antwerpen, Garant, 2009, 148 p.

Onderwijs is een ernstige aangelegenheid. Juist daarom is er nood aan meer humor in dat onderwijs. Want opbouwende en relativerende humor ('de lach') smeert de schoolcultuur, draagt bij tot creatief denken en bevordert het leerproces. Kwetsende of negatieve humor (de 'lagg') stelt de school dan weer in staat storingen in de schoolcultuur op het spoor te komen en bespreekbaar te maken. Dit boek bestaat uit een mix van essays, wetenschappelijke bijdragen en praktijkgerichte onderdelen die de aard, het belang en de functies van humor in het onderwijs behandelen. Het geheel wordt opgefleurd met cartoons en gevalbeschrijvingen.

**Van kansarm naar kansrijk? Studie- en opvoedingsondersteuning aan huis bij kinderen uit kwetsbare gezinnen (met cd-rom)**

MARKEY, J.-P.

Antwerpen, Garant, 2009, 171 p., 24 euro.

Eén kind op dertig wordt in een arm gezin geboren, één kind op zeven leeft in een gezin waarin geen van beide ouders een eigen inkomen heeft. Leven in armoede ontnemt kinderen en jongeren kansen om volwaardig te participeren aan de maatschappij. Kinderen uit kwetsbare gezinnen hebben het moeilijker dan andere kinderen om een diploma of getuigschrift te behalen. Armoede is een complexe werkelijkheid, die niet altijd in te passen valt in de bestaande hulpverleningsmodellen. De Katrol heeft als doel aan huis studie- en opvoedingsondersteuning te geven aan jonge kinderen uit kwetsbare gezinnen en hun ouders. Deze studie- en opvoedingsondersteuning gebeurt door hogeschoolstudenten uit sociaalagogische richtingen en de lerarenopleiding.

Het verhaal van De Katrol is hoopvol, maar niet vrijblijvend. 'Wat de ouders en de kinderen willen, daar gaan we mee aan gang', is zowat de meest gebruikte zin in het boek. Hoe dit wordt gerealiseerd in de praktijk van elke dag, wordt geïllustreerd aan de hand van voorbeelden en getuigenissen van kinderen, ouders en studenten-studieondersteuners.

**Gekleurde steden. Autochtonen en allochtonen over samenleven**

VANCLUYSEN, K., VAN CRAEN, M. en ACKAERT, J.

Brugge, Vanden Broele, 2009, 39 euro.

Vlaanderen telt heel wat gekleurde steden. Elke dag worden ze nog kleurrijker. Die evolutie roept vragen op over het integratieproces en de sociale cohesie in onze samenleving. Hoeveel contact hebben autochtonen en allochtonen met elkaar? In welke mate verschillen hun waardeoriëntaties? En welke impact hebben die factoren op de wederzijdse beeldvorming, discriminatiegevoelens en het vertrouwen in de overheid? De auteurs trokken naar Antwerpen, Gent en Genk en interviewden 960 inwoners van Turkse, Marokkaanse en Vlaamse afkomst. Op basis van deze informatie analyseren de onderzoekers in dit boek hoe autochtonen en allochtonen het samenleven in Vlaanderen ervaren.

**Gedragproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren**

VAN DER WOLF K. en VAN BEUKERING T.

Leuven, Acco, 2009, 320 p., 30 euro.

In dit boek staat de onderwijsleersituatie centraal, vooral het denken en handelen van leraren. Het gaat om hun visie, houding, overtuigingen en gevoelens ten opzichte van gedragsproblemen en hun strategieën: wat doen ze om gedragsproblemen te voorkómen, te

beperken of op te lossen? Goed onderwijs is de belangrijkste en meest effectieve preventie van gedragsproblemen, maar ook doeltreffende curatie blijft van belang. Door de integratie van eigen onderzoek naar praktijkkennis van leraren met onderwijskundige, (ortho)pedagogische en psychologische literatuur vormt dit boek een rijke bron voor iedereen die tegemoet wil komen aan specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen. Dit boek kan de onderwijspraktijk ondersteunen en een bijdrage leveren aan de professionalisering van leraren en schoolteams en is belangrijk voor alle personen die werken met jongeren met gedragsproblemen.

**Begeiden van multi-probleemgezinnen in de jeugdzorg**

VAESSEN, G.

Antwerpen, Garant, 2009, 124 p., 15.90 euro.

Dit boek is een methodische, geordende 'survival toolbox' voor ambulante gezinsbegeleiders in de jeugdzorg die werken met multi-probleemgezinnen. 'Therapie is te vergelijken met gidsen in de Everglades' schreef een therapeut, hij weet vaak niet welke problemen hij tegen zal komen en welke wegen bewandeld kunnen worden. De kracht is dat de therapeut de Everglades goed kent. Gidsen door een moerassig landschap vraagt veel van de gids. Het gezin veilig naar een vooraf bestemd doel brengen is behoorlijk ingewikkeld. De kans dat de gezinsbegeleider verdrinkt in drijfzand is niet ondenkbeeldig, met een 'overleden' gezinsbegeleider en systemen die in dezelfde ellende achterblijven, als gevolg. Met deze handleiding maakt je een grotere kans om te overleven en doelmatig te gidsen, zodat het gestelde doel bereikt wordt. De handleiding is geïllustreerd met herkenbare voorbeelden uit de praktijk en door vrolijke tekeningen van Wim Schouten.

**Gedragsproblemen bij jongeren met psychiatrische stoornissen. Best practice handelingsplannen voor de praktijk van alledag**

VAESSEN, G.

Antwerpen, Garant, 2009, 291 p., 26.40 euro.

Zowel ouders, leraren als hulpverleners in de jeugdzorg zitten geregeld met hun handen in het haar. De doorsnee pedagogische kwaliteiten blijken onvoldoende effect te hebben, zéker wanneer het jongeren met psychiatrische problematiek in combinatie met stevige gedragsproblemen betreft, waarbij de gezinsstructuur ernstig ontregeld is. In dit boek wordt de uit onderzoek gebleken effectieve behandeling vertaald naar de alledaagse praktijk op groepen, in scholen en in samenwerking met de ouders. Per hoofdstuk worden 'best practice' handelingsplannen en beroepscompetenties gepresenteerd. Er wordt gebruik gemaakt van de PES-structuur om de problematiek, de oorzakelijke factoren en de symptomatologie inzichtelijk te maken. De Rumba/Smart-eisen worden per behandelaanpak beschreven om de te bereiken zorgresultaten op professionele wijze te vertalen naar de praktijk van alledag. Ook wordt er gebruik gemaakt van het dialoogmodel om samen met de jongere (afhankelijk van leeftijd en problematiek), ouders, leraren en hulpverleners een eenduidige krachten- en probleemanalyse op te stellen als verklaring van de gedragsproblemen. Zo komt men tot een eenduidige empowerment-aanpak, zowel op de groep, op school als thuis. Een absolute voorwaarde in de behandeling/begeleiding van deze doelgroep.



# WELWIJS ORGANISEERT EEN STUDIEVOORMIDDAG

## OMGAAN MET MAATSCHAPPELIJK KWETSBARE LEERLINGEN

Dinsdag 6 oktober 2009 - Schaarbeek, De Factorij (Huart Hamoiriaan 136, 1030 Brussel)

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 productieve 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 onderzoeksweld reiken zowel theoretische inzichten aan als concrete praktijkvoorbeelden en tips voor leerkrachten, CLB-medewerkers, leerlingbegeleiders, school-directies, hulpverleners en andere relevante actoren binnen of net buiten de onderwijssector.

- 9u00** Onthaal
- 9u30 Verwelkoming en inleiding  
*Lode Walgrave (Majong/K.U.Leuven)*
- 9u40 De theorie van Maatschappelijke Kwetsbaarheid  
*Nicole Vettenburg (Majong/UGent)*
- 10u20 Het straathoekwerk vertelt: de relatie als koevoet  
*Erik Castermans (Astrov)*
- 10u40 Maatschappelijke kwetsbare leerlingen motiveren tot studeren  
*Marijke Luyckx (CLB Gemeenschapsonderwijs)*
- 11u** *Koffiepauze*
- 11u20 Een brede school-aanpak van maatschappelijke kwetsbaarheid  
*Karolien Lecoutere & Mary-Ann De Meijer (Pedag. begeleidingsdienst Gent)*
- 11u40 Maatschappelijke kwetsbaarheid in het buitengewoon onderwijs  
*Dirk Moulart (MPI - 't Craeneveld)*
- 12u00 Omgaan met maatschappelijke kwetsbaarheid in het basisonderwijs  
*Dirk Bicker (Basisschool De Wereldreiziger)*
- 12u20** *Uitleiding*

### INSCHRIJVEN:

De **deelnameprijs is 15 €**. Iedere deelnemer aan de studievoormiddag krijgt **gratis het speciale** thema-nummer 'Omgaan met maatschappelijke kwetsbare leerlingen' van het tijdschrift Welwijs.

Inschrijven kan tot uiterlijk **30 september 2009**, door het bedrag (€15) te storten op de bankrekening 001 2064133 49 van vzw Majong, Leuven (mededeling = WW + naam deelnemer) **én** door online in te schrijven: zie [www.welwijs.be](http://www.welwijs.be)



## 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.

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

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

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

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

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

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

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

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



# INHOUD

Maatschappelijke kwetsbaarheid op school <i>N. Vettenburg &amp; L. Walgrave</i>	p. 3
Empowerment en maatschappelijke kwetsbaarheid <i>T. Van Regenmortel</i>	p. 9
Dossier: geweld op school Kwetsbaarheid en geweld: een uitdaging voor elke school <i>N. Vettenburg</i>	p. 14
Brede school = het versmallen van maatschappelijke kwetsbaarheid <i>M.-A. De Meijer &amp; K. Lecoutere</i>	p. 18
Motiveren tot studie-ijver en tot een succesvolle studiekeuze bij maatschappelijk kwetsbare leerlingen <i>M. Luyckx &amp; A. Biliris</i>	p. 22
Katern 65 nationaliteiten uitdagen om te leren! Naar een succesvolle leercultuur voor alle leerlingen van Leonardo Lyceum Quellinstraat Antwerpen <i>R. Du Jardin</i>	p. 28
Buitengewoon bijzonder <i>D. Moulart &amp; K. Delmeire</i>	p. 34
Het straathoekwerk vertelt: de relatie als koevoet <i>C. Dewaele</i>	p. 38
Onderwijs en jeugdwerk met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren <i>M. Vercoutere &amp; R. Crivit</i>	p. 42
De maatschappelijk kwetsbare leerling als ultieme toetssteen van een pedagogisch optimisme <i>D. Bicker</i>	p. 47
Webwijs Thema's <i>J. Tallon</i>	p. 52
Agenda en documentatie <i>E. Verduyckt</i>	p. 55

**Studievoormiddag Welwijs – dinsdag 6 oktober 2009**

## **OMGAAN MET MAATSCHAPPELIJK KWETSBARE LEERLINGEN**

**Voor meer informatie: zie blz. 58 en [www.welwijs.be](http://www.welwijs.be)**