

3000 LEUVEN 1

Verschijnt 4x per jaar,  
jaargang 20, nummer 4, december 2009



Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk

# wel wijs

**Majong**

Maatschappij-  
en jongerenproblemen



# COLOFON

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

**Redactie:**

Maria Bouverne-De Bie - Dieter Burssens (voorzitter) - Nathalie De Bleeckere -  
Hilde Lauwers - Jan Tallon - Gil Thys - Laurent Thys - Bea Vandewiele - Evi Verduyck -  
Nicole Vettenburg - Veerle Vyverman.

**Coördinatie en eindredactie:**

Nicole Vettenburg

**Redactie-adres:**

Redactie WELWIJS  
Hooverplein 10  
3000 LEUVEN

E-mail: [nicole.vettenburg@welwijs.be](mailto:nicole.vettenburg@welwijs.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

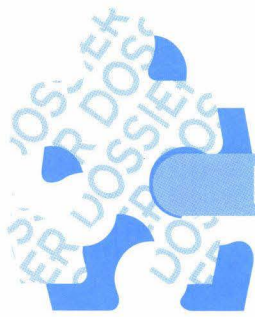
**Nazicht drukproeven:**

Lieve Goris

**Verantwoordelijke uitgever:**

Nicole Vettenburg, Trolieberg 70, 3010 Kessel-Lo.

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



# PREVENTIE VAN GEWELD OP SCHOOL

Geen school ter wereld blijft gespaard van, zo nu en dan, manifestaties van fysiek geweld. Meestal blijft dat gelukkig beperkt tot het betere duw-, trek- en mepwerk. Maar het kunnen, heel soms, heel zware incidenten zijn waarbij mensen gewond raken. In dit artikel verkennen we verschillende manieren om geweld op school te voorkomen.<sup>1</sup>

### De mistige oorzaken van geweld

Als je preventieve maatregelen wil nemen om geweld te voorkomen, dan is het van groot belang enig inzicht te hebben in de oorzaken van geweld.

En daar botsen we meteen op een gigantisch probleem. Uitbarstingen van geweld kunnen heel verschillende achtergronden hebben. Eén, of enkele, unieke verklaringen bestaan er niet. De oorzaken van geweld kunnen ingedeeld worden in enerzijds de achterliggende factoren die iemands predispositie voor geweld bepalen. Dat wil zeggen dat mensen door omstandigheden, of ten gevolge bepaalde ervaringen, of door persoonlijke kenmerken een verhoogde kans hebben om bij geweld betrokken te geraken. Al is de voorspellende waarde van dergelijke factoren meestal erg laag. Anderzijds zijn er de triggers die op een bepaald moment bij iemand het geweld uitlokken.

Bij de achterliggende factoren wijst men vaak op bijvoorbeeld het hebben van een laag zelfbeeld, een langdurig opstapelen van frustraties, gebrekkige sociale vaardigheden (om verbaal in discussie te gaan), eigen slachtofferervaringen of het zelf ondergaan van een gewelddadige opvoeding, gevoelig zijn voor *peer group pressure* (sociale druk vanuit leeftijdsgenoten), zich in een periode van stress bevinden, een gebrek aan empathisch vermogen, enzovoort. Triggers zijn dan de druppels die de emmer doen overlopen: gepest worden, een kwetsende of negatieve opmerking van iemand, een liefje dat het uitmaakt, middelengebruik, een bedreigende situatie waarin men tot zelfverdediging overgaat, en dergelijke meer. Naast dergelijke uitgelokte uitbarstingen van geweld die vaak voorkomen, kan er – minder vaak voorkomend – ook sprake zijn van instrumenteel geweld. Daarbij gaat iemand bewust geweld gebruiken om een bepaald doel te bereiken. Bijvoorbeeld geweld bij een overval.

Ondanks alle theorieën die er bestaan over geweld, blijft het toch vooral een heel onvoorspelbaar gebeuren. Vele jongeren hebben te kampen met één of meer van achterliggende factoren, zonder dat zij ooit overgaan tot fysiek geweld. En omgekeerd vindt men onder de daders van geweld regelmatig ook jongeren bij wie men geen enkele van voorgaande factoren kan terugvinden.

We staan dus voor een moeilijke opdracht. Waar begin je aan te werken als je geweld wil voorkomen? We bespreken hieronder een aantal verschillende manieren van aanpak die toelaten om op verschillende van deze factoren in te spelen. We overlopen vier preventietypes zoals Walgrave (2002) ze heeft onderscheiden. Telkens geven we kort aan in welke mate we ze geschikt achten voor de preventie van geweld.

### Situationele en punitieve preventie

Bij situationele preventie gaat men ervan uit dat misdrijven – zoals ook geweld – zich voordoen wanneer volgende elementen samenkomen: (a) een gemotiveerde dader, (b) een geschikt doel, en (c) een gebrek aan controle of toezicht. Bijvoorbeeld wanneer een leerling in financiële moeilijkheden (gemotiveerde dader) voorbij een gang komt met boekentassen waar portefeuilles in zitten (een geschikt doel), en er is niemand in de buurt.

Situationele preventie wil deze risicosituaties verminderen door te verzekeren dat er op elk moment toezicht is, hetzij door toezichthouders of bewakers in te zetten, hetzij door het aanbrengen van camera's, of ook bijvoorbeeld door te voorzien in degelijke straatverlichting. Andere mogelijkheden zijn het plaatsen van metaaldetectoren bij de ingang van gebouwen, of



het installeren van een toegangssysteem waarbij men enkel met een badge of sleutel binnen raakt.

Ik bespreek hier graag meteen ook punitieve preventie bij, want die wordt vaak genoemd in het verlengde van situationele preventie. Want met de situationele preventie verhoogt men ook de pakkans nadat men een misdrijf heeft begaan, en dan kan men de dader van een straf voorzien. Vanuit de punitieve preventiegedachte moet die straf vooral zwaar genoeg zijn om af te schrikken. Iemand die een misdrijf wil begaan, zo veronderstelt men vanuit dit kader, weegt de mogelijke kosten en baten af ten aanzien van elkaar. Door zware straffen te voorzien, zullen mensen niet langer het misdrijf willen begaan.

Van situationele preventie verwachten we eigenlijk weinig preventieve effecten. Zo werd in Engeland onderzoek gedaan naar de effectiviteit van CCTV (closed circuit television) door in 5 steden een netwerk van camera's te installeren, en in 5 vergelijkbare steden dat niet te doen. Men vond geen enkele daling wat betreft het aantal geweldsdelicten. De camera's lieten enkel toe dat politie en hulpdiensten sneller ter plaatse waren ná de feiten. (Sivarajasingam et al., 2003) Situationele preventie gaat uit van de theorie van 'rational choice'. Die zegt dat de mens een rationeel wezen is en dus geen misdrijf zal begaan wanneer hij of zij de pakkans groot acht. Welnu, bij geweldsdelicten is er meestal geen sprake van nog enige rationaliteit. Onder invloed van woede, of drugs, of angst, of adrenaline, of alcohol,... speelt het gezond verstand niet langer mee. Denk aan de befaamde voetballer Zinedine Zidane die in 2006 met Frankrijk de finale speelt van de wereldbeker voetbal. Wanneer een opponent hem verbaal uitdaagt verliest hij zijn zelfbeheersing, en geeft hij zijn tegenstander een kopstoot. Er was nochtans behoorlijk wat toezicht. Niet alleen zijn er scheidsrechters en medespelers die het incident opmerken. Er kijken op dat moment in het stadion tienduizenden mensen mee, tientallen camera's zijn op het veld gericht en via die weg kijken nog eens miljoenen mensen naar deze plotse uiting van agressie. Als de speler op dat moment nog maar een tiende van een seconde rationeel zou kunnen nadenken, dan weet hij dat de gevolgen onontkoombaar en zwaar zijn. En toch gebeurt het... ver weg van alle rationaliteit. Situationele preventie lijkt enkel een relevante optie te zijn, wanneer het wordt gebruikt op plaatsen waar men een sterke opstoot kent van zogenaamd instrumenteel geweld. Bijvoorbeeld waar jongerenbendes gericht (en rationeel?) overvallen of geweldsdelicten plegen om zich te verrijken, of om een buurt 'onder controle' te krijgen. Maar dergelijke agressie vormt, zeker in België, een absolute minderheid van de geweldsdelicten. En dan nog blijft situationele preventie beperkt tot een vorm van symptoombestrijding. Met dit type preventie wordt eigenlijk niet gewerkt aan de achterliggende oorzaken van geweld.

Ook punitieve preventie is om eenzelfde reden als hoger vermeld weinig interessant om geweld te voorkomen. Opnieuw gaat de theorie van 'rational choice' hier niet op. Bij personen die tot geweld overgaan, is het rationele verstand uitgeschakeld en wordt abso-

luut geen kosten-batenanalyse gemaakt. Denk aan het schokkende incident waarbij twee jongeren de arme Joe Van Holsbeeck in het Centraal Station van Brussel doodstaken. Als zij nog maar een seconde rationeel konden nadenken, hadden zij zeker beseft dat de pakkans bijzonder groot was (met de aanwezigheid van talloze getuigen, bewakend personeel en meerdere camera's), en dat de potentiële baten (een MP3-speler!) absoluut niet in verhouding staan tot de waarschijnlijke straffen die hen wachten voor het dodelijk verworden van hun slachtoffer. Geweld laat zich niet voorkomen door zware sancties te koppelen aan gewelddadige gedragingen. Bij wie de stoppen doorslaan, doet het verstand niet meer mee.

Een bijkomende bedenking bij zowel situationele als punitieve preventie betreft de neveneffecten van dergelijke maatregelen. Vele initiatieven die onder dit preventietype vallen hebben een negatieve impact op de algemene leefkwaliteit binnen een school, of op de rechten en vrijheden van jongeren en schoolpersoneel. Het aanbrengen van tralies, camera's of metaaldetectoren zijn moeilijk te verzoenen met de warme, veilige leefomgeving die men in scholen nastreeft. De boodschap naar leerlingen (en personeel) is er één van wantrouwen respectievelijk in hun gedrag, en in de capaciteiten die men heeft om met zijn leerlingen om te gaan in moeilijke situaties. Bovendien wordt bij dergelijke maatregelen aangegeven dat mensen zich dikwijls nog onveiliger gaan voelen, omdat zij er op die manier voortdurend aan worden herinnerd dat het er onveilig is. Kortom, zelfs als bepaalde van deze initiatieven nog enige effectiviteit zouden halen, voldoen zij meestal niet op het vlak van wenselijke preventie.<sup>2</sup>

## Behandelende preventie

Het uitgangspunt van behandelende preventie is heel anders. De bedoeling is om veranderingen bij de jongeren teweeg te brengen. Men werkt aan sociale vaardigheden, of aan weerbaarheid. Of bij risicogroepen werkt men aan zelfbeheersing. De idee hierachter is dat veel geweld ontstaat omdat het (bepaalde) jongeren ontbreekt aan die vaardigheden, of omdat zij snel zwichten onder druk van de groep, of omdat zij niet om kunnen met stresserende situaties, of omdat zij zich (nog) niet bewust zijn van de impact die hun daden hebben op slachtoffers. Het kan ook gaan om jongeren die een te laag zelfbeeld hebben waaraan gewerkt moet worden, of men wil jongeren afhelpen van een verslaving aan alcohol of drugs. Kortom de focus van de preventieve actie ligt op zogenaamde dysfuncties bij de jongeren.

Voorbeelden van behandelende preventie komen veelvuldig voor in de school. In lessen en vormingsactiviteiten probeert men de weerbaarheid van jongeren te verhogen, hun pestgedrag te verminderen, hun sociale vaardigheden te verbeteren, enzovoort. Bij probleemgedrag wordt de leerling individueel begeleid door de leerlingbegeleider, de CLB-medewerker of een externe organisatie; bij zware feiten probeert men het gedrag te veranderen door bijvoorbeeld een time-



outprogramma te volgen. In zo'n time-outprogramma worden leerlingen binnen een welzijnsvoorziening begeleid. Er wordt heel wat tijd uitgetrokken voor individuele begeleiding en groepswork (o.a. atelierwerking). Deze welzijnsvoorzieningen zoeken naar methoden die aanslaan bij deze jongeren. Zo maakt men bij Arktos gebruik van het Rots- en Waterprogramma. Dit is een psychofysieke weerbaarheidstraining voor jongens en meisjes. Het trainen van fysieke weerbaarheid is hier voornamelijk een middel om te komen tot het verwerven en steeds verder ontwikkelen van mentale en sociale vaardigheden (De Belder, 2007).

Van behandelende preventie mag je in principe al meer effect verwachten dan van situationele of punitieve preventie. Zeker op langere termijn geeft behandelende preventie uitzicht op betere resultaten, omdat er gewerkt wordt aan de achterliggende oorzaken van geweld. Het doet meer dan alleen de symptomen bestrijden. Als men jongeren weerbaarder maakt, meer vaardigheden bijbrengt, hun zelfbeeld opkrikt, van een middelenverslaving afhelpt, inzicht geeft in de gevolgen voor slachtoffers, dan heeft dat trouwens niet alleen effect binnen de school. Overal waar zij komen nemen zij die bagage met zich mee.

Toch blijft het een moeilijke opdracht om hoge effectiviteit te bereiken met behandelende preventie. Eigenlijk moeten dergelijke programma's goed wetenschappelijk geëvalueerd worden, want heel wat initiatieven uit het verleden bleken achteraf weinig of geen effect te hebben. De resultaten wisselen erg sterk tussen de verschillende programma's. (van der Knaap et al., 2006) Een goed preventie-initiatief van behandelende aard opzetten is dus niet iets wat je op korte tijd in elkaar steekt.

Een andere bedenking die we bij behandelende preventie moeten maken, is dat ze vaak ook blind blijft voor oorzaken van geweld die buiten de jongeren liggen. Gewelddadige gedragingen komen ook regelmatig voor bij jongeren (en volwassenen) bij wie men hoegenaamd geen tekorten vaststelt op het vlak van vaardigheden, zelfbeheersing, zelfbeeld, enzovoort. Iedereen kan in situaties terecht komen van zware frustratie, van stresserende periodes, of zich niet thuis voelen binnen de school of de bredere samenleving. Behandelende preventie focust niet op deze oorzaken die te situeren zijn binnen de maatschappij. Om hieraan te werken worden initiatieven van maatschappijgerichte preventie opgezet.

## Maatschappijgerichte preventie

Bij maatschappijgerichte preventie werkt men aan oorzaken van geweld die buiten de (potentiële) plegers van geweld liggen. Men gaat ervan uit dat geweld niet (alleen) ontstaat omdat iemand niet sterk genoeg in de schoenen staat om zich van geweld te weerhouden. Er zijn binnen de maatschappij nog heel veel oorzaken die de kans op geweld verhogen. Ook de school zelf is niet vrij van aanleidingen tot geweld. Het leven van een leerling kan soms behoorlijk stressvol zijn, kan vele frustraties of tegenslagen met zich

meebrengen. Men kan met periodes in een schijnbaar uitzichtloze situatie terecht komen, het gevoel krijgen niet meer mee te tellen, of zich (steeds weer) oneerlijk behandeld voelen. Welnu, met maatschappijgerichte preventie gaat men aan de slag om dergelijke situaties binnen onze samenleving zoveel mogelijk te vermijden. Eerder dan aan de draagkracht van personen te werken, wil men de draaglast verminderen.

In heel wat scholen worden pedagogische studiedagen opgezet om het schoolklimaat te verbeteren en projecten opgezet om leerkrachten te ondersteunen in hun emancipatorisch werken. Dit blijkt onder meer uit de projecten van School van de Hoop van de Stichting Koningin Paola. Voorbeelden hiervan kwamen eerder al in Welwijs aan bod: Middagactiviteiten in Buso Binnenhof Gent (De Meyer, 2007) of Marco Polo's XXL (Verlinden, 2008). Het verminderen van de draaglast door schoolveranderend te werken is ook een belangrijke opdracht van de time-outprojecten. Wij zagen dat deze doelstelling moeizaam vorm kreeg/krijgt binnen de projecten (Deceur, e.a., 2005). Toch zijn ook hier sprekende voorbeelden van hoe een project kan bijdragen tot een structurele verandering. In 2007 rapporteerde Frances Martens het volgende naar aanleiding van een aantal time-outs in zijn school.

*"We merken op onze school een zekere evolutie in de visie van een louter straffende aanpak van probleemgedrag naar een herstellende aanpak. Leerkrachten leren jongeren de aangerichte (fysieke/morele/psychische) schade te herstellen en beginnen opnieuw. Als een leerkracht van een puber een welgemeende verontschuldiging krijgt, geeft hij de jongere nieuwe kansen. Hij/zij is zelfs meer bereid rekening te houden met zekere gevoeligheden.*

*Het besef dat dit geen laissez faire mentaliteit inhoudt, maar een vrij consequente aanpak vraagt is voor sommige leerkrachten niet vanzelfsprekend. Sommige leerkrachten vinden nog steeds dat een straf 'pijn moet doen'. Door het herstelgericht karakter van een project zijn ze er wel anders over gaan denken. Zelfs de in eerste instantie meest sceptische leerkrachten gaan zelf alternatieven bedenken in de aanpak van grensoverschrijdend gedrag. Simpelweg omdat ze zien dat een dergelijke aanpak resultaat heeft. Werken met time-outprojecten brengt een proces op gang in de school.*

*Door de samenwerking met de mensen van On@break<sup>2</sup> en door participatief deel te nemen aan een klasproject, leren leerkrachten zelf ook meer over de groepsdynamica van een klas. Zelf leggen ze ook meer linken tussen probleemgedrag en maatschappelijke kwetsbaarheid."*

We vermoeden dat maatschappijgerichte preventie uitzicht biedt op een vermindering van het geweld binnen scholen. Maar dit soort preventie heeft het moeilijk om dat te bewijzen omdat het om preventieprojecten gaat die op de langere termijn mikken. Een leefcontext verander je niet van vandaag op morgen. Maar er is zeker onderzoek voor handen dat een verband tussen het schoolklimaat en geweld op scholen aantoonde. Een schoolklimaat waarin leerlingen het opvoedkundig klimaat positief percipiëren, het sanc-



tioneren binnen de school als rechtvaardig ervaren, en het gevoel hebben dat hun schoolse inzet gewaardeerd wordt door leerkrachten gaat samen met een minder gewelddadig klimaat op school. (Carra, 2009) Dergelijke vormen van preventie hebben bovendien nog een aantal positieve neveneffecten. Als men erin slaagt om van scholen een aangename leefomgeving te maken, waarin leerlingen en leerkrachten zich betrokken voelen op de school, waar het rechtvaardigheidsgevoel groot is, en waar men zich goed in zijn vel voelt, dan profiteert iedereen daar van mee. Ook zij die nooit geweld zouden plegen. En als extra neven-effect, blijken ook de schoolprestaties van leerlingen er op vooruit te gaan in een dergelijke omgeving.

Bij maatschappijgerichte preventie dienen zich meestal vele mogelijkheden aan om te werken volgens de dimensies van wenselijke preventie. Het laat toe om te zoeken naar preventie die effectief is, en toch zo weinig mogelijk afbreuk doet aan de algemene leefkwaliteit voor leerlingen en schoolpersoneel, en hun rechten en vrijheden respecteert.

Eén van die dimensies van wenselijke preventie betreft de participatie van leerlingen aan het schoolgebeuren. Hen de kans geven om hun bekommernissen te uiten, en om te zetten in ideeën om mee te bouwen aan het schoolgebeuren kan belangrijke beschermende factoren opleveren tegen agressie. Het maakt niet alleen dat men ongenoegen kan ventileren, maar het maakt ook dat leerlingen zich sterker betrokken weten op de school en zich mee verantwoordelijk voelen voor zaken die de school aangaan. Zo bouw je interne remmingen op om tot grensoverschrijdend gedrag over te gaan.

## Conclusie

Er bestaan verschillende manieren om aan preventie van geweld te doen. Geweld kan je zeker nooit helemaal uitsluiten, maar een vermindering van het aantal gevallen van agressie behoort zeker tot de mogelijkheden.

We schatten in dat situationele preventie en punitieve preventie minder uitzicht bieden op het voorkomen van geweld. Deze vormen van preventie moeten het hebben van de 'rational choice'-theorie die er echter niet in slaagt om geweld te verklaren. Behande-

lende preventie en maatschappijgerichte preventie zijn veelbelovender. Al worden in onderzoeken erg uiteenlopende effecten gemeten. Beide preventietypes bieden wel het voordeel dat men ze meer kan invullen vanuit de dimensies van wenselijke preventie. Als men daar rekening mee houdt, dan kunnen dergelijke initiatieven ook een bijdrage leveren aan een positief schoolklimaat dat aandacht heeft voor de rechten en vrijheden van jongeren, maar dat ook voor schoolpersoneel en andere betrokkenen van de school een aangenamere leefomgeving met zich meebrengt.

**Dieter BURSENS**

Lid van het Team Preventie Ontwikkeling  
Onderzoeker bij het NICC  
Schaffelkantstraat 3, Herent  
[www.teampreventieontwikkeling.be](http://www.teampreventieontwikkeling.be)

## NOTEN

- <sup>1</sup> Met dank voor de waardevolle suggesties en aanvullingen van mijn TPO-collega's: Peter Goris, Bie Melis en Nicole Vettenburg.
- <sup>2</sup> Alles over hoe je wenselijke preventie in praktijk brengt: het boek "Wenselijke preventie stap voor stap" (Goris et al., 2007), uitgegeven bij Garant.

## BIBLIOGRAFIE

- Carra, C. (2009). Pour une approche contextuelle de la violence. Le rôle du climat d'école, *International Journal of Violence and School*, (7), 2-23.
- Deceur, E., Vettenburg, N. & Decraene, S. (2005). Evaluatie van time-outprojecten in Vlaanderen, *Welwijs*, (4), 15-21.
- De Meyer, K. (2007). Middagactiviteiten in het BUSO Binnenhof Gent: een brug naar een zinvolle vrijetijdsbesteding, *Welwijs*, (3), 23-24.
- Goris, P., Burssens, D., Melis, B. & Vettenburg, N. (2007). *Wenselijke preventie stap voor stap*, Antwerpen: Garant.
- Sivarajasingam, V., Shepherd, J. & Matthews, K. (2003). Effect of urban closed circuit television on assault injury and violence detection, *Injury Prevention*, (9), 312-316.
- van der Knaap, L., Nijssen, L. & Bogaerts, S. (2006). *Geweld verlagen?* Den Haag: Boom Juridische Uitgevers.
- Verlinden, J. (2008). Marco Polo's XXL. Een Brede school voor een breed publiek. *Welwijs*, (1), 26-29.
- Walgrave, L. (2002). Criminologische preventie: terreinverkenning, visie en standpuntbepaling. In: P. Goris & L. Walgrave (Eds.) *Van kattenkwaad en erger* (pp.128-134), Leuven: Garant.



# LEERLINGPERCEPTIES VAN LERAARSGEDRAG CRUCIAAL VOOR HET WELBEVINDEN

Traditioneel effectiviteitsonderzoek heeft zich lange tijd uitsluitend gericht op het verhogen van leerprestaties. Onder impuls van het klasomgevingsonderzoek zijn aspecten van het klasklimaat in de aandacht gekomen. Vier dimensies bepalen het klimaat van een organisatie: (1) de fysieke omgeving, (2) kenmerken van de individuen en groepen die deel uitmaken van de organisatie, (3) cultuur, of normen en waarden en (4) relaties tussen de individuen en groepen in de organisatie. In dit onderzoek ligt de focus op deze laatste dimensie, namelijk de relatie tussen de leerkracht en leerlingen, hierna interpersoonlijk leraarsgedrag genoemd.

We gaan ervan uit dat percepties van de school- en klasomgeving bepalend kunnen zijn voor het algemeen welbevinden van leerlingen. Percepties zijn belangrijk voor het gedrag en kunnen een positieve oriëntatie ten aanzien van de school bevorderen. Het welbevinden van de leerkracht beschouwen we eveneens als een belangrijke component van het klasklimaat. In een streven naar een goede afstemming van de persoon op de omgeving (en omgekeerd) wordt onderzocht of er een verband bestaat tussen het welbevinden van leerlingen, het welbevinden van de leerkracht en hun percepties van interpersoonlijk leraarsgedrag in de klas.

## Het welbevinden van leerlingen

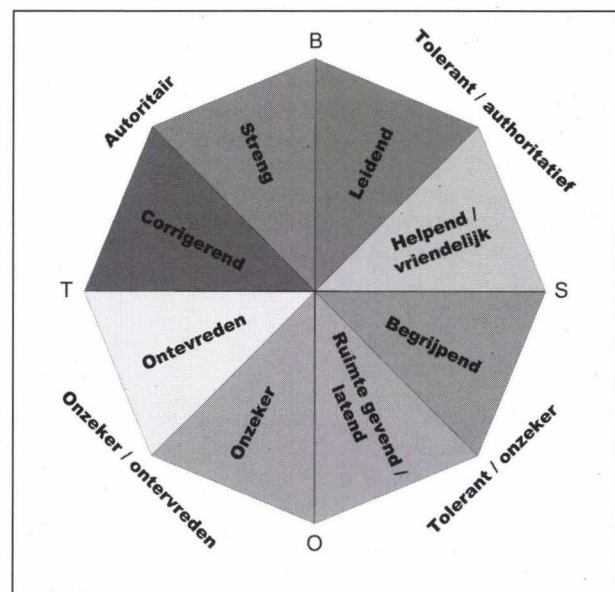
Gedurende de laatste decennia wordt het welbevinden van leerlingen beschouwd als een belangrijke outputfactor van het onderwijsproces. In dit onderzoek ligt de focus op het actuele welbevinden, gedefinieerd als "een positieve toestand van het gevoelsleven die het resultaat is van een harmonie tussen specifieke omgevingsfactoren enerzijds en persoonlijke behoeften en verwachtingen van leerlingen ten aanzien van de school anderzijds" (Engels, Aelterman, Schepens, & Van Petegem, 2004, p. 128).

## Percepties van interpersoonlijk leraarsgedrag

Wubbels, Créton, Brekelmans en Hooymayers (1987) hebben een model van interpersoonlijk leraarsgedrag ontwikkeld. Dit model is gebaseerd op de systeembenadering van communicatie en geïnspireerd door het model van Leary. De mate waarin de leerkracht de communicatie in de klas leidt verschilt bij leidende en volgende leerkrachten. Zij situeren zich respectievelijk nabij de boven- en onderpool van de machtsdimensie. De afstand in de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen wordt weerspiegeld in een samen- en tegenpool van de nabijheidsdimensie. Op basis van deze twee dimensies en vier polen ontstaan acht sectoren die specifiek interpersoonlijk gedrag van de leerkracht onderscheiden: (1) leidend, (2) helpend/vriendelijk, (3) begrijpend, (4) ruimte gevend/latend, (5) onzeker, (6) ontevreden, (7) corrigerend en (8) streng leraarsgedrag. Kenmerkend voor dit model is de sterke samenhang tussen de acht sectoren, wat het gebruik van het interpersoonlijk leraarsgedrag als variabele in verdere analyses bemoeilijkt. Om pragmatische redenen dringt zich dan ook een vereenvoudiging van het model van interpersoonlijk leraarsgedrag op.

De vier kwadranten die wij onderscheiden zijn: (1) de tolerant/autoritatieve leerkracht, (2) de tolerant/onzekere leerkracht, (3) de onzekere/ontevreden leer-

kracht en (4) de autoritaire leerkracht. Elk kwadrant wordt verdeeld in twee sectoren, afhankelijk van de sterkte van elke dimensie. De tolerant/autoritatieve leerkracht wordt gekenmerkt door leidend, helpend en vriendelijk leraarsgedrag. De begrijpende leerkracht en de leerkracht die leerlingen veel ruimte geeft, wordt getypeerd als de tolerant/onzekere leerkracht. Dit type onderscheidt zich van de onzekere/ontevreden leerkracht. Als laatste wordt de corrigerende en strenge leerkracht benoemd als de autoritaire leerkracht. Kortom, de diverse leerkrachttypen kunnen gesitueerd worden binnen deze vier kwadranten.



## Het welbevinden van de leerkracht

In tegenstelling met ander onderzoek, vormen stress en burn-out bij leerkrachten niet het uitgangspunt van deze studie. We focussen op een positieve psychologie waarbij aandacht is voor het welbevinden van de



leerkracht. Andere onderzoeken geven eveneens aan dat het welbevinden van de leerkracht niet het primaire doel is, maar wel een invloed kan hebben op het uiteindelijke doel, namelijk een toename van het welbevinden en de prestaties van leerlingen. De gemoedstoestand van een leerkracht kan bepalend zijn voor zijn/haar gedrag in de klas en de interactie met de leerlingen.

## Probleemstelling

De affectieve output of het welbevinden van leerlingen vormt de focus van dit onderzoek. We gaan na hoe het welbevinden van leerlingen kan bevorderd worden vanuit een interpersoonlijk perspectief op onderwijzen. We verwachten dat leerlingpercepties van interpersoonlijk leraarsgedrag cruciaal zijn en dat zij de relatie tussen klas- of leerkrachtkenmerken en het welbevinden van leerlingen sturen. Het belangrijkste aandachtspunt is 'hoe' leerlingen het interpersoonlijk leraarsgedrag in de klas percipiëren. Volgens Brekelmans (1989) kunnen leerling- en leerkrachtpercepties van interpersoonlijk leraarsgedrag sterk verschillen.

## Steekproef

In dit onderzoek zijn 1701 leerlingen van de tweede graad (3<sup>de</sup> en 4<sup>de</sup> leerjaar) technisch en beroepssecundair onderwijs in Vlaanderen bevroegd. Deze leerlingen behoren tot ongeveer 100 klassen met de populairste studierichtingen binnen 20 scholen. Per studierichting worden theorieleerkrachten (Nederlands en wiskunde) en een leerkracht praktijkgerichte vakken bevroegd.

De interesse gaat uit naar deze groep leerlingen omdat uit eerder onderzoek blijkt dat leerlingen van de tweede graad technisch en beroepssecundair onderwijs laag scoren op de welbevindenschaal (Engels, Aelterman, Van Petegem, Schepens, & Deconinck, 2004). Omdat we veronderstellen dat het welbevinden van leerlingen technisch en beroepssecundair onderwijs in sterke mate gerelateerd is aan het onderwerp, worden afzonderlijke analyses uitgevoerd voor enerzijds theoretische vakken en anderzijds praktijkgerichte vakken.

## Vragenlijsten en toetsen

Het welbevinden van leerlingen is gemeten aan de hand van de Welbevinden Inventaris Secundair Onderwijs (WISO). Deze vragenlijst is ontwikkeld door Engels, Aelterman, Deconinck, Schepens en Van Petegem (2000). De maat voor welbevinden is berekend aan de hand van volgende items:

- Item 1: Ben je tevreden over de houding van de leerkrachten t.o.v. de leerlingen?
- Item 2: Ben je tevreden over de wijze waarop de directie de school leidt?
- Item 3: Ben je tevreden over de houding van het ondersteunend personeel (studiemeester,...) t.o.v. de leerlingen?
- Item 4: Heb je voldoende inspraak op jouw school?

Item 5: Worden leerlingen met problemen voldoende opgevangen op school?

Item 6: Ben je tevreden over de leermiddelen die in de lessen gebruikt worden?

Item 7: Leer je op school wat je wil leren?

Item 8: Houd jij je aan de schoolregels?

Item 9: Zijn er leerkrachten die te streng zijn?

De Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL), ontwikkeld door Créton en Wubbels (1984), bestaat uit 77 items. Verschillende leerkrachttypen worden onderscheiden en zijn toe te kennen aan één van de vier kwadranten van het vereenvoudigde model van interpersoonlijk leraarsgedrag. Zowel leerling- als leerkrachtpercepties van interpersoonlijk leraarsgedrag worden bevroegd.

De vragenlijst die peilt naar het welbevinden van de leerkracht meet de tevredenheid van de leerkracht met de job (Aelterman et al., 2002). Op basis van zeven items wordt een score voor het welbevinden van de leerkracht berekend:

Item 1: Ik krijg veel waardering van de leerlingen.

Item 2: Ik heb het gevoel dat ik de klas goed in de hand heb.

Item 3: Ik slaag erin de leerlingen te stimuleren om zelfstandig te werken.

Item 4: Ik heb het gevoel dat het ontwikkelen van cognitieve vaardigheden bij de leerlingen me goed lukt.

Item 5: Ik heb goede contacten met de ouders.

Item 6: Het meest bevredigende van het leraarschap vind ik de omgang met jongeren.

Item 7: Mijn directeur weet wat er onder de leerkrachten leeft.

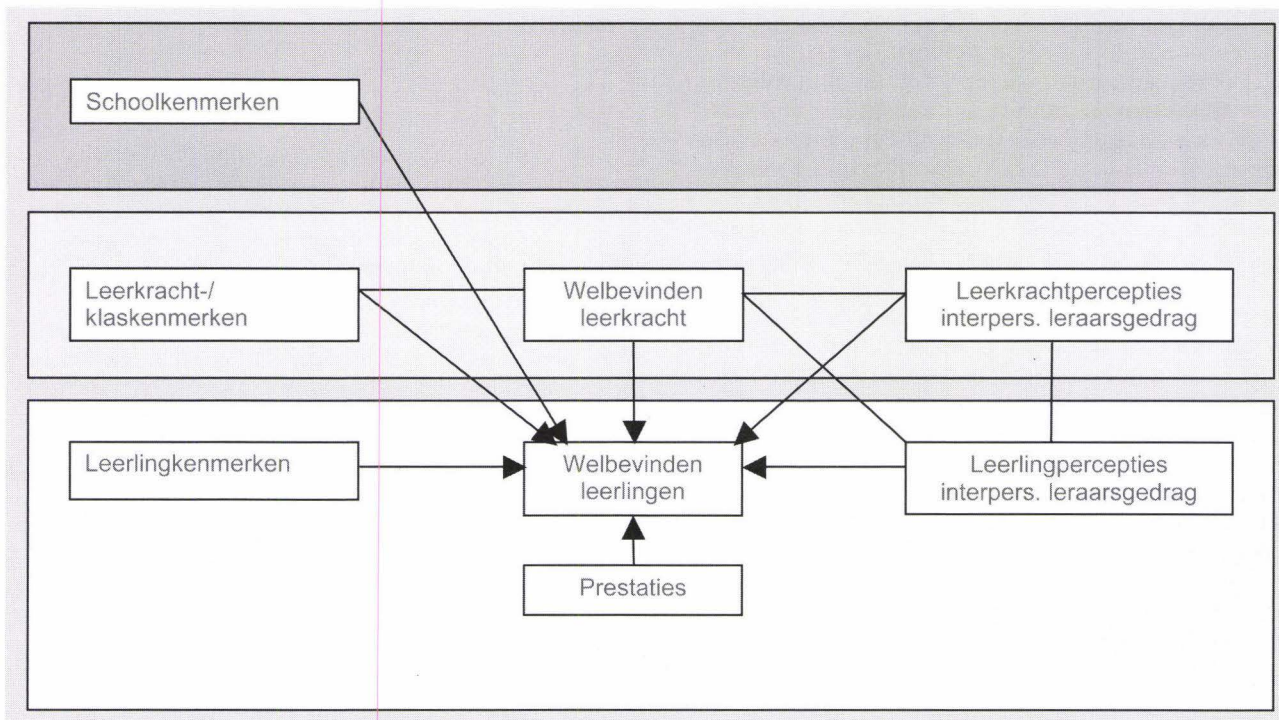
Deze items verwijzen naar doelmatigheidsbeleving, steun van de schoolleiding en de mate van leerlinggerichtheid.

Leerprestaties worden gemeten als algemeen gemiddelde op een wiskunde- en taaltoets. Deze toetsen zijn eerder ontwikkeld in het kader van het LOSO onderzoek (Van Damme & Van Landeghem, 2002). De wiskundetoets bevat multiplechoicevragen m.b.t. numerieke en geometrische kennis. De taaltoetsen peilen eveneens aan de hand van multiplechoicevragen naar spelling, grammatica, taalgebruik en begrijpend lezen.

## Analyse en resultaten

De resultaten van dit onderzoek geven aan dat leerlingen het interpersoonlijk gedrag van hun leerkracht theoretische en praktijkgerichte vakken voornamelijk als autoritair percipiëren. Autoritair gedrag is kenmerkend voor een leerkracht die structuur nastreeft in de klas. Regels en afspraken zijn duidelijk en moeten zelden herhaald worden. De leerkracht is enthousiast en weet de leerlingen te boeien. Bovendien zijn de lessen heel taakgericht. Niet enkel prestaties zijn belangrijk, er is ook aandacht voor de behoeften en verwachtingen van de leerlingen. De school wordt beschouwd als een leer- én leefomgeving. De leerkracht is heel betrokken en zorgt voor een aangename sfeer.





Figuur 1. Hypothetisch onderzoeksmodel met variabelen gerelateerd aan het welbevinden van leerlingen.

Leerkrachten zelf typeren hun eigen interpersoonlijk gedrag eerder als tolerant/authoritatief. De tolerant/authoritatieve leerkracht ontwikkelt een nauwe band met de leerlingen. De relatie wordt gekenmerkt door een sterke coöperatieve component. In vergelijking met de autoritatieve leerkracht, besteedt de tolerant/authoritatieve leerkracht meer aandacht aan de behoeften en verwachtingen van leerlingen. Naast een duidelijke structuur, krijgen leerlingen veel vrijheid en verantwoordelijkheid. In deze stimulerende omgeving wordt een variatie aan didactische werkvormen gebruikt. Discipline is aanwezig en leerlingen werken hun taken af omdat ze die nuttig en interessant vinden.

We gaan ervan uit dat het welbevinden van leerlingen sterk kan verschillen naargelang de vakinhoud vandaar dat twee modellen geanalyseerd worden: één voor de theoretische vakken en één voor de praktijkgerichte vakken.

### Theoretische vakken

Het model voor theoretische vakken geeft aan dat het welbevinden van leerlingen die de school als verplichtend ervaren, afneemt. Het geslacht van de leerlingen, hun thuistaal en hun leerprestaties zijn niet gerelateerd aan hun welbevinden in dit specifieke model. Naar analogie met ander onderzoek (Wubbels, Brekelmans, den Brok, & Tartwijk, 2006) stellen we vast dat het welbevinden van leerlingen toeneemt wanneer de leerkracht theoretische vakken gepercipieerd wordt als leidend, helpend en vriendelijk. Leerlingen verkiezen een leerkracht die richting geeft aan de communicatie in de klas en zich coöperatief opstelt. De leerkracht zorgt voor een aangename leeromgeving: een veilig en ordelijk klimaat, met duidelijke en consistente regels. De Fraine (2003) beschrijft de leerkracht-leerlinginteracties binnen een gemeenschaps-

gericht schoolklimaat als positief en warm. Leerlingen voelen er zich gerespecteerd, gewaardeerd en gesteund. Opdenakker e.a. (2000) geven bovendien aan dat leerlingen een hogere mate van welbevinden noteren wanneer hun leerkracht om hen geeft, zich afstemt op hun noden en bereid is te helpen. We kunnen dus concluderen dat het welbevinden van leerlingen toeneemt wanneer leerlingen de interpersoonlijke relatie met hun leerkracht als positief ervaren. Daarnaast stellen we vast dat wanneer leerlingen hun leerkracht theoretische vakken percipiëren als streng en corrigerend, een daling in het welbevinden van leerlingen optreedt. Dit negatief verband wordt bevestigd in een studie van Wubbels e.a. (2006). Autoritair leraarsgedrag zorgt voor een daling van het welbevinden van leerlingen omdat een aangename relatie tussen de leerkracht en leerlingen ontbreekt. Wanneer de leerkracht zich zeer autoritair opstelt, zijn de leerlingen soms bang van de leerkracht.

Leerkrachtpercepties van interpersoonlijk leraarsgedrag in de klas zijn niet gerelateerd aan het welbevinden van leerlingen. We vinden wel een negatief verband tussen het welbevinden van de leerkracht theoretische vakken en het welbevinden van leerlingen. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn, ten eerste, dat een tolerant/authoritatieve leerkrachtstijl een grote inspanning en veel energie vereisen van de leerkracht. Dit kan een belangrijke bron van stress zijn voor de leerkracht waardoor zijn/haar welbevinden laag is, maar leerlingen voelen zich wel goed bij dit tolerant/authoritatief leraarsgedrag (leidend, helpend en vriendelijk). Deze verklaring verwijst niet alleen naar een streven naar een persoon-omgeving fit op leerkrachtniveau (Van Petegem, Creemers, Rosseel, & Aelterman, 2005) maar sluit ook aan bij de resultaten van Opdenakker en Van Damme (2000) en Aelterman e.a.



(2002) die het belang van de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten voor hun welbevinden aangeven. Ten tweede, zijn sommige leerkrachten niet tolerant/authoritair, maar hanteren ze een andere stijl waarbij ze zich goed voelen. Het welbevinden van deze leerkrachten is hoog maar het welbevinden van hun leerlingen kan hierdoor laag zijn. Ten derde, kan een verschil in perceptie van interpersoonlijk leraarsgedrag bij leerlingen en de leerkracht een mogelijke verklaring bieden. Wat een leerkracht beschouwt als autoritair, kan door leerlingen ervaren worden als autoritair. Een hoge mate van welbevinden bij de leerkracht kan dan gepaard gaan met een lage score op de welbevindenschaal bij de leerlingen. Verschil in percepties wordt ook beschreven in ander onderzoek (Brekelmans, 1989; Wubbels et al., 2006). Leerkrachten percipiëren de klasomgeving vaak positiever dan hun leerlingen. Ten vierde, wanneer discipline ontbreekt en elke poging van de leerkracht om controle te krijgen over de situatie faalt, dan is het welbevinden van de leerkracht laag. Toch kan het welbevinden van leerlingen in deze situatie hoog zijn aangezien ze een sterke mate van vrijheid ervaren.

### Praktijkgerichte vakken

Voor het model praktijkgerichte vakken geldt dat het welbevinden van leerlingen toeneemt wanneer leren het motief is om naar school te komen. Daarnaast heeft het verplichtend karakter van onderwijs een negatieve invloed op het welbevinden van leerlingen. In dit model is een direct verband vastgesteld tussen de percepties van de leerkracht over zijn/haar eigen interpersoonlijk gedrag en het welbevinden van leerlingen. Het welbevinden van leerlingen neemt namelijk toe wanneer hun leerkrachten praktijkgerichte vakken lage scores rapporteren voor onzeker en ontevreden gedrag.

Bij praktijkgerichte vakken vervullen leerlingpercepties van interpersoonlijk leraarsgedrag een modereerende of sturende functie. Ten eerste stellen we vast dat, wanneer het interpersoonlijk leraarsgedrag zowel door de leerlingen als door de leerkracht gepercipieerd wordt als heel streng en corrigerend, het welbevinden van leerlingen afneemt. De score op de welbevindenschaal is eveneens laag wanneer zowel leerlingen als leerkrachten aangeven dat streng en corrigerend leraarsgedrag volledig ontbreekt. Hieruit concluderen we dat enkel matig streng en corrigerend leraarsgedrag het welbevinden van leerlingen bevordert.

Bovendien wordt een opmerkelijk lage score in het welbevinden van leerlingen vastgesteld wanneer leerlingen hun leerkracht als onzeker en ontevreden percipiëren, zelfs wanneer de leerkracht een hoge mate van welbevinden aangeeft. Enkel wanneer het welbevinden van de leerkracht zich ook effectief uit en door de leerlingen gepercipieerd wordt als enthousiast gedrag, is het welbevinden van leerlingen hoger. Deze bevinding toont eveneens aan dat het verband tussen het welbevinden van de leerkracht en het welbevinden van leerlingen gemodereerd wordt door leerlingpercepties van interpersoonlijk leraarsgedrag.

## Besluit

Zowel in het model theoretische vakken als in het model praktijkgerichte vakken is het welbevinden van leerlingen die de school als verplichtend ervaren lager dan het welbevinden van leerlingen die dit motief niet hebben aangeduid. Enkel in het model theoretische vakken is een rechtstreeks verband gevonden tussen het welbevinden van de leerkracht en het welbevinden van leerlingen. In het model praktijkgerichte vakken modereren leerlingpercepties van interpersoonlijk leraarsgedrag dit verband. We kunnen dus besluiten dat in beide modellen leerlingpercepties van interpersoonlijk leraarsgedrag cruciaal zijn voor het welbevinden van leerlingen. De belangrijkste praktische implicatie is dat leerkrachten er moeten naar streven om een positief klimaat te creëren, om zo het welbevinden van leerlingen te bevorderen. In een positief klasklimaat 'zorgt' de leerkracht voor de leerlingen. In een aangename leeromgeving wordt tegemoetgekomen aan de behoeften en verwachtingen van zowel leerlingen als leerkrachten. Een positief klasklimaat kan worden gestimuleerd wanneer leerkrachten inzicht hebben in hun eigen interpersoonlijk gedrag in de klas en de effecten van dit gedrag op de leerlingen. In het lerarenberoep zelf, zijn zelfreflectie, feedback van collega's en de directie dan ook zeer belangrijk om de professionele ontwikkeling van de leerkracht op interpersoonlijk vlak te stimuleren.

**Karen VAN PETEGEM en Antonia AELTERMAN**  
H. Dunantlaan 2  
9000 Gent

### REFERENTIES

- Aelterman, A., Engels, N., Verhaeghe, J. P., Panagiotou, K., Sys, H., & Van Petegem, K. (2002). *Het welbevinden van de leerkracht*. Gent: ÖBPWO project.
- Brekelmans, M. (1989). *Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas*. Proefschrift, Utrecht, WCC.
- Créton, H. A. & Wubbels, Th. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Proefschrift, Utrecht, WCC.
- De Fraine, B. (2003). *Cognitieve en niet-cognitieve effecten van prestatiegericht klimaat, gemeenschapsgericht klimaat en groepssamenstelling in klassen en scholen. Verkenning met het multiniveaumodel*. Proefschrift, Leuven, KUL.
- Engels, N., Aelterman, A., Deconinck, E., Schepens, A., & Van Petegem, K. (2000). *Het welbevinden in de schoolsituatie bij leerlingen secundair onderwijs*. Gent: ÖBPWO project.
- Engels, N., Aelterman, A., Schepens, A., & Van Petegem, K. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish Secondary schools. *Educational Studies*, 30, 127-143.
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., Schepens, A., & Deconinck, E. (2004). *Graag naar school: een meetinstrument voor het welbevinden van leerlingen secundair onderwijs*. Brussel: VUBpress.
- Opendakker, M. C. & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 165-196.
- Van Damme, J. & Van Landeghem, G. (2002). *Welbevinden en prestaties in de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs*. Leuven: ÖBPWO project.
- Van Petegem, K., Creemers, B. P. M., Rosseel, Y., & Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behaviour and teacher well-being. *Journal of classroom interaction*, 40, 34-43.
- Wubbels, Th., Brekelmans, M., den Brok, P., & Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (pp. 1161-1191). Mahaw: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wubbels, Th., Créton, H. A., Brekelmans, M., & Hooyman, H. P. (1987). De perceptie van de leraar-leerling relatie. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 12, 3-16.



# VUURTORENS VOOR PREVENTIE

## Het belang van de preventieve reflex bij mensen die het dichtst bij de jongeren staan...

Het startpunt van preventie ligt altijd bij de mensen die in het veld staan, de basiswerkers: de hulpverleners, de leerkrachten, de leerlingbegeleiders. In hun dagelijks contact met de jongeren hebben zij de vinger aan de pols, zien zij voortdurend waar dingen fout lopen, hoe dingen verbeterd kunnen worden. Maar hoe kan men als basiswerker ervoor zorgen dat die inzichten niet verloren gaan? Dat men met die informatie aan de slag gaat en preventieprojecten in het leven roept? In deze bijdrage kijken we naar het algemeen welzijnswerk waar men pleit voor een preventieve reflex en een beleidsgerichte kijk voor iedere basiswerker.

*Hulpverleners kunnen net als een vuurtoren aan de rots van de branding met hun signaal aangeven waar het gevaar bestaat om op de klippen te lopen. Aan de schippers om systematisch de juiste koers te kiezen om de kans op een veilige thuiskomst van de passagiers gaaf te houden.*

### Preventie in de spotlights

Algemene preventie vindt de laatste decennia steeds meer zijn ingang in de zorgsectoren, dus tevens in het Algemeen Welzijnswerk. Zo werd algemene preventie binnen het decreet Algemeen Welzijnswerk van 17 december 1997 opgenomen als één van de drie hoofdtaken van het Algemeen Welzijnswerk. Dit had discussie over de invulling van deze taak tot gevolg. In vele artikels, praktijksettings en opleidingen wordt dan ook sterk gedebatteerd over preventie en de implementatie ervan. Een eerste stap is preventie kaderen en duidelijke definities vastleggen.

Bij algemene preventie gaat het om "initiatieven die doelbewust en systematisch een probleem voorkomen ten aanzien van een niet-geïndividualiseerde populatie" (Goris, Burssens, Melis, & Vettenburg, 2007, 27-28). Algemene preventie wordt duidelijk onderscheiden van individuele preventie, die zich enkel richt op geïndividualiseerde personen? Daarnaast situeert algemene preventie zich op de tijdslijn van de probleemwording na algemeen beleid en voor curatie. Algemeen beleid staat in het teken van het realiseren van basisrechten alvorens het probleem zich manifesteert. Algemeen beleid stelt dan ook het voorkomen van het probleem niet als uitdrukkelijk doel. Hetzelfde geldt trouwens voor curatie. Wanneer men spreekt over curatie, bevindt het probleem zich in een vergevorderd stadium. Er wordt op dit moment nog enkel probleemoplossend gewerkt.

Via algemene preventie bestaat de mogelijkheid te komen tot een hulpverlening waarbij men niet enkel achter de feiten aanholt. Zo kan men via een algemeen proces voorkomen dat problemen escaleren.

Is er in de praktijk van het welzijnswerk een draagvlak voor preventie? Welke rol kunnen individuele hulpverleners binnen deze hoofdtak algemene preventie vervullen? En waar sluiten beleidsmedewerkers en overheid hier op aan?

De nood aan een duidelijk denkkader dient zich aan om gezamenlijk het debat te voeren over hoe preventie te implementeren.

### Van wenselijke preventie...

Dat recentelijk meer aandacht naar algemene preventie gaat, versterkt de vraag naar de wijze van implemen-

tatie. Hoe men aan preventie kan werken, wordt aangegeven in het kader van wenselijke preventie. Wenselijke preventie beschouwen we als relevant omdat het er immers kan "toe bijdragen dat bij bepaalde bevolkingsgroepen het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces niet op gang komt of althans wordt omgebogen." (Vettenburg, 2006, 276). Wenselijke preventie wordt gekenmerkt door vijf dimensies: radicaliteit, offensiviteit, integraliteit, participatie en democratisch karakter.

Vooreerst duidt de dimensie radicaliteit op het steeds eerder tussenkomen bij een probleem of risicosituatie. Zo kan het probleem dichterbij de wortels worden aangepakt. Hoe verder het probleem vordert, hoe meer dit een beperking van welzijn en emancipatie betekent. Als tweede dimensie is er offensiviteit. Men kan preventieve doelstellingen bereiken aan de hand van offensieve of defensieve acties. Offensieve acties breiden de keuzemogelijkheden van de doelgroep uit. Defensieve acties daarentegen beperken die keuzemogelijkheden. Wenselijke preventie-initiatieven dienen een maximale offensiviteit na te streven. Ten derde omvat integraliteit het onderscheid tussen persoonsgerichte en structuurgerichte acties. Persoonsgerichte acties zijn gericht op interne veranderingen bij personen van de doelgroep. Structuurgerichte acties grijpen veel breder in, namelijk op familie, hulpverleningsorganisaties, wetgeving, enzovoort. Wenselijke preventie streeft beide acties na. Bij de vierde dimensie 'participatie' dient de doelgroep de kans te krijgen zo rechtstreeks mogelijk mee te praten en mee te beslissen. Het democratisch karakter is de laatste dimensie. Preventie is immers pas wenselijk als het niemand uitsluit. Deze dimensie is van groot belang bij de afbakening van de doelgroep. Tevens is het belangrijk om binnen de gekozen doelgroep voor alle deelgroepen aandacht te hebben.

Wanneer we de dimensie radicaliteit toetsen in het werkveld, komt de rol van de hulpverlener terug op de voorgrond. De eerste persoon die in de hulpverlening met het probleem en de mogelijke wortels daarvan wordt geconfronteerd, is de hulpverlener. Binnen het kader van preventie is dus een belangrijke rol weggelegd voor die individuele hulpverlener. Want door die confrontatie kan de hulpverlener immers beslissen om te signaleren. Wat signaleren inhoudt en welke signalen de hulpverlener doorzendt, vormen hierbij een breekpunt.



## ... over signaleren...

We gaven eerder aan dat preventie één van de drie kernopdrachten van een CAW is. Dit omvat onder andere het wijzen op eventuele tekorten in het functioneren van maatschappelijke voorzieningen. Hierbij is een belangrijke rol weggelegd voor de individuele hulpverleners die o.a. tekorten in het aanbod en de werking van zorgvoorzieningen kunnen signaleren. Op die manier kan een CAW één van zijn algemene taken vervullen, namelijk het opzetten van acties met een preventief of probleem-signalerend karakter.

Ludo Serrien (In Goris, 2003) geeft aan dat naast preventie ook beleidssignalering een deel van de opdracht is. Serrien meldt hierbij dat op alle niveaus van een CAW kanalen moeten worden gegraven om dagelijkse ervaringen op de werkvloer te bespreken. Dit betekent dat er een signaleringsprocedure moet worden voorzien.

In de signaleringsprocedure is dan ook een belangrijke rol weggelegd voor individuele hulpverleners in het kader van preventie. Elke hulpverlener heeft de verantwoordelijkheid om vanuit zijn individuele hulpverlening structurele tekorten en maatschappelijke factoren die als welzijnsbedreigend worden ervaren in team te bespreken en te signaleren volgens de voorziene procedure (Goris, 2003). Het aankaarten van structurele tekorten staat echter niet gelijk aan het geven van inhoudelijk preventieve signalen. Deze signalen zouden dan expliciet gericht zijn op het opstarten van een algemeen preventie-initiatief. De vraag is echter hoe de hulpverlener de triggerfingert van de preventieve signalering kan zijn?

Signaleren en preventie mogen aldus niet eng worden bekeken maar moeten breed worden opgenomen in het takenpakket van de hulpverlener. Wanneer de hulpverlener geen algemeen preventieve signalen geeft, riskeert men dat bevoegde zorginstanties de problemen verder op de tijdslijn van de probleemwording aanpakken.

## ... naar preventieve reflex

Dat signaleren door individuele hulpverleners een aanzet kan geven tot algemene preventie gaven we zonet aan. Om preventief te signaleren is er echter nood aan een bepaalde reflex, die in eerste instantie kan gevoeld worden door hulpverleners aangezien zij effectief met het lijden en de machteloosheid van de hulpzoekenden geconfronteerd worden (Serrien, 2007). Dit duidt op het begrip 'preventieve reflex'. Wat kunnen we nu effectief verstaan onder deze preventieve reflex?

Hulpverleners komen rechtstreeks in contact met problemen van cliënten. De onmacht en frustraties die daarbij ontstaan, kan men "ventileren en omzetten in constructieve verontwaardiging" (Serrien, 2007, 113). Dit kunnen we beschouwen als "een proces van gezamenlijke reflectie over de betekenis en de achtergronden of oorzaken van probleemsituaties" (Serrien, 2007, 113-114). Uit dit proces kan bij hulpverleners de reflex ontstaan om frequente situaties op te merken en te signaleren met het oog op voorkomen van dergelijke situaties via algemene preventie. Dit kan door een signalering naar de eigen organisatie of naar andere organisaties die een verantwoordelijkheid dragen voor een bepaalde doelgroep (Vettenburg, Melis, Burssens & Goris, 2007). Via deze weg kan dit signaal de realisatie van een preventie-initiatief betekenen. Algemene preventie opzetten is in principe niet de taak van de individuele hulpverlener. Deze taak hoort toe aan de beleidsmedewer-

kers van de organisatie en de daarvoor specifiek verantwoordelijke medewerkers.

De preventieve reflex is aldus te omschrijven als de reactie op een individueel probleem die tot gevolg heeft of kan hebben dat dit probleem via algemene preventie wordt voorkomen (Goris, Burssens, Melis, & Vettenburg, 2004). Deze reflex zou op alle niveaus van de organisatie aanwezig moeten zijn. Zoals reeds aangegeven start het proces in principe bij de hulpverlener. Wanneer deze preventieve reflex op hulpverleningsniveau niet of beperkt aanwezig is, dreigt algemene preventie volledig weg te ebben. Zo zouden enkel nog curatie en individuele preventie overblijven. Williams en Calnan (1994) geven aan dat hulpverleners wel positief staan tegenover preventie, maar dat preventie te veel kostbare tijd inneemt die ze anders aan curatie kunnen besteden. Individuele preventie kent dan weer de beperking dat men met de kraan open dweilt, aangezien men enkel per individu problemen voorkomt (Goris et al., 2007).

Hulpverleners kunnen door preventieve signalering een aanzet geven tot het voorkomen van het probleem via algemene preventie. Dit zou de werklast van de hulpverlener op vlak van curatie en individuele preventie kunnen verlichten (Koretz & Moskicky, 1997), wat niet betekent dat de waarde en het nut van die deeltaken verloren gaat.

## De individuele hulpverlener en algemene preventie

Om meer kennis te verwerven betreffende de aanwezigheid van de algemeen preventieve reflex bij hulpverleners en hun visie daaromtrent met betrekking tot hun professionaliteit, is er nood aan onderzoek op niveau van de hulpverleners. Daartoe deden we in het kader van onze opleiding, master in het sociaal werk, een verkennend onderzoek. We kozen voor een bevraging van hulpverleners binnen diverse diensten van twee centra algemeen welzijnswerk in een Belgische stad van middelgrote omvang. Het afnemen van halfgestructureerde, kwalitatieve interviews (n= 15) stelde ons in staat een eerste zicht te krijgen op de visie van de hulpverlener inzake het onderwerp. Discussie met en reflectie van hulpverleners en beleidsmedewerkers versterkten dit debat.

Aangezien we de rol van een individuele hulpverlener belangrijk beschouwen in algemene preventie, moeten we de vraag stellen welke aspecten van de professionaliteit fundamenteel vormen van een preventieve reflex. De hulpverlener heeft allereerst nood aan kennis die hem in staat stelt zijn referentiekader op het vlak van preventie te versterken. Daarnaast is het belangrijk dat de hulpverlener zich bepaalde vaardigheden eigen maakt om algemeen preventief te signaleren. Ten slotte vragen we ons af of de hulpverlener deze vorm van algemene preventie ook als een deel van zijn takenpakket beschouwt.

## Gekende preventie

Belangrijk bij de ontwikkeling van een preventieve reflex is de aanwezigheid van een theoretische achtergrond bij de hulpverlener. Wanneer een hulpverlener geen kennis heeft van het concept algemene preventie bestaat er geen garantie op een effectieve en efficiënte tussenkomst.



Vooreerst is er nood aan de kennis dat algemene preventie deel uitmaakt van de drie kerntaken van het Algemeen Welzijnswerk. Uit de bevraging blijkt dat de kennis hiervan bij hulpverleners geen verworvenheid is. Hulpverleners kennen soms wel preventie als kerntaak, maar weten daarom nog niet hoe deze kerntaak dient te worden ingevuld. Kennis van het kader van algemene en wenselijke preventie komt hier dan centraal te staan. Het gaat erom dat een hulpverlener in bepaalde situaties de nood aan algemene preventie detecteert. Daarna kan die hulpverlener mogelijkheden tot preventie-initiatieven en hiaten in bestaande preventie-initiatieven vaststellen. Op basis daarvan kan de handeling van een preventieve reflex worden ontwikkeld. Door het benoemen van die reflex, bestaat de mogelijkheid die kennis nog scherper te stellen. We merken dat hulpverleners de term bijna niet hanteren, maar wel onderdelen van de definitie van die preventieve reflex kennen. Ons onderzoek duidt dus op een gedeeltelijk bewustzijn van de inhoud van de reflex bij die hulpverleners.

Om een handeling hierin te optimaliseren lijkt het ons dan ook noodzakelijk de kennis van algemene preventie als kerntaak, van de concepten algemene en wenselijke preventie en van het gebruik van de algemene preventieve reflex uit te breiden. De noodzaak hiertoe wordt versterkt door een roep van de bevragede hulpverleners om meer duiding en vorming. Dit betekent dat de verantwoordelijkheid zich niet alleen op het niveau van de hulpverlener situeert. We zullen ons dan ook de vraag moeten stellen welke mogelijkheden er op organisatorisch vlak liggen.

## Signalering en preventie gekoppeld

Naast het versterken van de kennis is er nood aan het ontwikkelen van vaardigheden die een hulpverlener in staat stellen preventief-reflexief te handelen. In de praktijk signaleert men op basis van concrete problemen. Het kan bijvoorbeeld gaan om cliënten die wegens overmatig druggebruik en de daaraan gekoppelde overlast bij sociale huisvestingsmaatschappijen worden uitgesloten van een woonst. Hierbij wordt zelden algemene preventie als oplossing beoogd. Men zou via het signaleren van dit probleem een preventie-initiatief kunnen opzetten. Dit vergt dan de vaardigheid van de hulpverlener om via een gerichte signalering de koppeling te maken. Zo kan men zonder de cliënt uit te sluiten van huisvesting, een aanzet geven tot bijvoorbeeld begeleiding met betrekking tot het druggebruik. Aldus vermijdt men dat het probleem escaleert en de cliënt bijgevolg thuisloos wordt. Zelden maken de bevragede hulpverleners de koppeling van dergelijke signalen aan algemene preventie. Waarom vindt deze koppeling slechts zelden of niet plaats? Historisch gezien zou men kunnen stellen dat dit geen onverwacht fenomeen is, gezien de procedures van signalering veel eerder dan een algemeen kader voor preventie ingang vonden in de sector. We stellen wel vast dat preventie al een tijd zijn ingang en geschiedenis binnen de sector heeft. De nadruk bij hulpverleners ligt dan vaak op individuele preventie of initiatieven met een preventief effect. Meestal ontbreekt het systematische en doelbewuste karakter van algemene preventie.

De hulpverleners die deelnamen aan het onderzoek denken wel eens aan algemene preventie te doen terwijl het niet zo is. Algemene preventie is daartegenover soms aanwezig, maar daarom niet zo benoemd. Dit hangt samen met de ruime interpreteerbaarheid van de defini-

tie van algemene preventie. De vraag stelt zich of er van hulpverleners verwacht kan worden dat ze de aangegeven opdelingen hiertussen kunnen maken? Welke eisen kan men uiteindelijk stellen aan de professionaliteit van de individuele hulpverlener op vlak van algemene preventie? Deze eisen kennen pas relevantie als ze binnen de hulpverlening algemeen worden aanvaard. Er is dus nood aan een sterk draagvlak voor algemene preventie.

## Liefde voor preventie

Een draagvlak voor preventie is onlosmakelijk verbonden met de houding van de hulpverlener ten opzichte van het onderwerp. Deze houding draagt ertoe bij dat hulpverleners preventie al dan niet integreren in hun takenpakket. Wij stellen vast dat hulpverleners positief staan tegenover het concept preventie. Dit kan een indicatie zijn voor het geloof in preventie als denkpatroon voor het oplossen van problemen op een lange termijn. De aanwezige motivatie bij de hulpverleners is tevens een deel van de voedingsbodem om te komen tot de algemene preventieve reflex.

Hulpverleners geven ook aan dat ze die preventieve reflex als een deel van hun professionaliteit zien. Dit betekent dat ze voor zichzelf een rol weggelegd zien in het geven van algemeen preventieve signalen. Toch stelt het tijds kader in de dagdagelijkse praktijk hen dikwijls voor moeilijke keuzes. Preventie zien ze soms als tijdrovend en ten koste van de directe hulpverlening of curatie (Williams & Calnan, 1994). Zonder de waarde van de traditionele hulpverlening oneer aan te doen, mogen de effecten van algemene preventie op lange termijn niet uit het oog verloren worden. We zien het dan ook als belangrijk dat hulpverleners steeds opnieuw inzicht krijgen in de mogelijke praktijkrelevantie en pluspunten van algemene preventie. Dat de reflex als een belangrijke taak gezien wordt, toont eveneens aan dat het de moeite kan lonen om duurzaam in dit kader verder te investeren.

## De rol van de organisatie

Om de individuele hulpverlener een werkbaar kader te geven, dienen organisaties hun verantwoordelijkheid op te nemen. Vooreerst vergt dit inspanningen op het vlak van tijd en middelen. Vele hulpverleners geven aan dat zij wel bereid zijn om preventief-reflexief te werken, doch dat ze daar weinig tot geen tijd voor hebben. Op die manier leggen ze de bal in het kamp van de beleidsmedewerkers. Zij kunnen nadenken over de besteding van tijd en middelen om optimaal gebruik te maken van de bereidheid van hulpverleners tot algemeen preventief signaleren.

Zo kan men vorming in algemene preventie versterken. Men kan investeren in gerichte vorming en studiedagen. Naast een theoretische basis biedt dit tevens perspectieven op een praktische relevantie. Op basis van cases kunnen hulpverleners bijvoorbeeld leren en discussiëren welke signalen ze doorgeven. Deze vorming leidt tot een uitbreiding van kennis, vaardigheden en houding betreffende de preventieve reflex. Zo wordt deze reflex steeds meer een deel van de professionaliteit van de hulpverlener.

Het uitbouwen van een degelijke signaleringsprocedure is dan ook onontbeerlijk. Concreet betekent dit dat beleidsmedewerkers een procedure ontwikkelen om con-



structief aan de slag gaan met de signalen. Via deze weg kunnen er algemeen preventieve initiatieven opgezet worden. Dit vergt natuurlijk ook een vorm van preventieve reflex bij beleidsmedewerkers. Deze procedure vergt duidelijkheid in de taakverdeling omtrent het verder werken met de preventieve signalen. Daarbij is het noodzakelijk dat de individuele hulpverlener weet bij wie de signalen te bezorgen.

Vervolgens geven de hulpverleners aan dat een duidelijke feedback inzake het verder verloop van het signaal wenselijk is. Dit kan door een bericht aan de hulpverlener over welke weg het signaal aflegt. Ook wanneer er eventueel een preventie-initiatief uit voortvloeit, dient de hulpverlener hieromtrent informatie te ontvangen. Bij deze feedback duiden hulpverleners op het motiveerende effect. Op langere termijn kent die feedback echter een beperking. Het zou bijvoorbeeld kunnen dat de hulpverlener zijn signaal zelf niet meer koppelt aan het ontstane preventie-initiatief of dat hij reeds vertrokken is uit de desbetreffende organisatie. De motivatie kan nog worden versterkt door vorming. Hierin kan het nut van preventie bediscussieerd en aangetoond worden. Ten slotte draagt het zicht op positieve resultaten van de signalering bij tot een hogere motivatie. Dit kan bijvoorbeeld door kennis te nemen van degelijk uitgewerkte preventie-initiatieven die mede door de signalen tot stand zijn gekomen.

De verantwoordelijkheid die een organisatie draagt in de verwezenlijking van (de aanzet tot) algemene preventie is onmiskenbaar belangrijk. Onmiddellijk dienen we hierbij te duiden op de grenzen van die verantwoordelijkheid. Een organisatie kan slechts roeien met de riemen die ze heeft. Ze kadert immers binnen een sociale sector die op zich een bepaalde functie in de samenleving vervult. Dit sterkt de noodzaak tot een uitgebreidere responsabilisering, namelijk van de hoofdrolspeler in het algemeen beleid: de overheid.

We stellen vanuit het onderzoek vast dat er tevens een bepaalde mate van beleidssignalering door hulpverleners plaatsvindt. We vragen ons af of dergelijke signalen steeds bij de overheid terecht komen? Welke verantwoordelijkheid neemt de overheid vervolgens op? Uiteindelijk is het ook de taak van de overheid om de fundamentele oorzaken van problemen, die in de organisatie van de samenleving vervat liggen, aan te pakken. Of liggen die oorzaken vervat in het beleid zelf? Is de huidige neo-liberale koers dan wel de gepaste? Of kan een fundamenteel andere samenlevingsvorm de oplossing brengen? Hebben preventie-initiatieven dezelfde slaagkracht als structurele oorzaken van problemen buiten schot blijven? Vanuit een democratisch gedachtegoed moet elke persoon in het werkveld de ruimte krijgen zich ook op deze beleidsvragen te betrekken.

Algemeen beleid beslaat alle sectoren in de samenleving, zowel op organisatorisch niveau als op vlak van sociale politiek. Of het nu gaat om onderwijs, sport, cultuur, jeugdwerk,... of het algemeen welzijnswerk, het doortast alle aderen van de samenleving. De overheid bepaalt hoeveel bloed en dus zuurstof er door die aderen stroomt.

Preventie is niet los te zien van zijn maatschappelijke context. Het gaat dus om én algemeen beleid én algemene preventie én curatie.

## Op de klippen? Alle hens aan dek!

Algemene preventie kent een veelzijdige en dubbelzinnige belichting. Er zijn tevens een aantal actoren die een

belangrijke rol spelen in het algemeen preventief werken. Vooreerst hebben we de hulpverlener die de preventieve reflex als onderdeel van zijn professionaliteit beschouwt. Deze reflex kenmerkt zich door een bepaalde vorm van signaleren vanuit een radicaal denken op de tijdslijn van de probleemwording. De hulpverlener kan zo zijn rol als vuurtoren vervullen. Dat er bij de hulpverleners een draagvlak voor preventie lijkt te zijn, opent perspectieven op het effectief realiseren van dit algemeen preventief signaleren. Om dit te optimaliseren lijkt het ons dan ook noodzakelijk de kennis omtrent algemene en wenselijke preventie uit te breiden.

Daarnaast ligt op het niveau van de organisaties de verantwoordelijkheid om zowel in vorming als in een signaleringsprocedure te voorzien. Dit vergt tijd en middelen. Eveneens is duidelijke feedback naar de hulpverleners toe onontbeerlijk. De schippers dienen immers in goed contact te staan met de vuurtorens, net zoals de scheepvaart een degelijk algemeen beleid vereist.

Wanneer we een licht werpen op dit algemeen beleid, staat het belang van preventie ter discussie. Om de te voorkomen problemen tot op hun wortels uit te spitten, is een responsabilisering van het algemeen beleid in de vorm van de overheid noodzakelijk.

**Wouter WANZEELE\*, Jens MORTIER\* en Annelies DELAERE\***

\* Wouter Wanzele, Jens Mortier en Annelies Delaere zijn voormalige studenten aan de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Gent. Wouter Wanzele en Jens Mortier zijn beiden in 2008 afgestudeerd als 'Master in het sociaal werk'. Annelies Delaere studeerde in 2009 af als 'Master in de pedagogische wetenschappen, optie orthopedagogiek'. Het onderzoek vond plaats onder supervisie van Prof. Nicole Vettenburg. Wij zijn bereikbaar op: [wanzele@hotmail.com](mailto:wanzele@hotmail.com) (Wouter Wanzele), [jens\\_mortier@hotmail.com](mailto:jens_mortier@hotmail.com) (Jens Mortier), [anneliesdelaere@hotmail.com](mailto:anneliesdelaere@hotmail.com) (Annelies Delaere).

## LITERATUURLIJST

- Goris, P. (2003), 'Preventie in sociale ondernemingen. Een stand van zaken', *Alert*, 4, 11-33.
- Goris, P., Burssens, D., Melis, B., & Vettenburg, N. (2004), 'Hulpverlening met een sausje van preventie', *Alert*, 5, 30-43.
- Goris, P., Burssens, D., Melis, B., & Vettenburg, N. (2007), 'Van preventie gesproken.' In P. Goris, D. Burssens, B. Melis, & N. Vettenburg (Red.), *Wenselijke preventie stap voor stap* (pp. 11-34), Antwerpen-Apeldoorn, Garant.
- Koretz, D., & Moscicki, E. (1997), 'An Ounce of Prevention Research: What is it Worth?', *American journal of community psychology*, 2, 189-195.
- Serrien, L. (2007), 'Algemene preventie: kerntaak van het Algemeen Welzijnswerk.' In P. Goris, D. Burssens, B. Melis, & N. Vettenburg (Red.), *Wenselijke preventie stap voor stap* (pp. 110-116), Antwerpen-Apeldoorn, Garant.
- Van Menxel, G., Lescauwae, D., & Parys, I. (2003), *Verbinding verbroken. Thuisloosheid en Algemeen Welzijnswerk in Vlaanderen*. Berchem, Steunpunt Algemeen Welzijnswerk vzw.
- Vettenburg, N. (2006), 'Preventie van ernstige jeugdgedelinquentie.' In Eliaerts, C. (Red.), *Ernstige jeugdgedelinquentie: mythe of realiteit? Prevalentie, risicofactoren, justitiële afhandeling en interventies* (pp. 259-277), Brussel, VUBpress.
- Vettenburg, N., Melis, B., Burssens, D., & Goris, P. (2007), 'Wenselijke algemene preventie.' In P. Goris, D. Burssens, B. Melis, & N. Vettenburg (Red.), *Wenselijke preventie stap voor stap* (pp. 11-34), Antwerpen-Apeldoorn, Garant.
- Williams, S. J., & Calnan, M. (1994), 'Perspectives on prevention: the views of General Practitioners.', *Sociology of Health & Illness*, 3, 372-393.



# KOLDERBOS KOLDERTOF

## Vanuit een toffe school werken aan een toffe wijk

Sinds 1999 geeft het initiatief School van de Hoop van de stichting Koningin Paola financiële steun en begeleiding aan vernieuwende pedagogische projecten die de integratie van kansarme leerlingen en hun ouders willen bevorderen. Om de twee jaar worden een aantal projecten geselecteerd. Die projecten kunnen op basis van een jaarlijkse evaluatie gedurende vijf jaar middelen en ondersteuning vanuit de stichting krijgen. Na vijf jaar moet het project dan op eigen kracht verder kunnen gaan.

Als medewerker van de vzw Majong die de Nederlandstalige projecten in opdracht van de stichting jaarlijks evalueert, hebben we al heel wat boeiende projecten van heel nabij kunnen volgen.

In dit artikel stellen we een inspirerend project in een basisschool voor dat vanaf 2004 gedurende vijf schooljaren als School van de Hoop gesteund werd. Vanaf 2006 was het project, in het kader van de ondersteuning van de zogenaamde Brede Scholen, ook één van de proeftuinen van de Vlaamse Onderwijsminister Frank Vandembroucke.

De basisschool die we willen voorstellen, ligt in de Genkse wijk Kolderbos. In tegenstelling tot wat de lichte, vrolijke naam doet vermoeden, ligt die school niet in een leuke, zorgeloze wijk. Het gaat integendeel om een kansarme buurt waar de grijze, troesteloze flatgebouwen dadelijk opvallen. De sluiting van de mijnen in 1989 veroorzaakte hier ernstige sociale problemen: grote werkloosheid, een groot verloop van bewoners, een problematiek van 'hangjongeren' en vandalisme. Ook tussen de oudere en jongere bewoners van Kolderbos boterde het niet. In de wijk was er geen sociale cohesie. In deze malaise dreigde de school in de jaren negentig ook mee ten onder te gaan. Er waren 8 directeuren op 3 jaar tijd!

Maar in 1996 kwam de grote kentering. Met de middelen van de reconversie en de onderwijsvoorrang wist een nieuwe directeur samen met het team op een gestructureerde wijze in de school allerlei vernieuwingsprocessen op gang te brengen. De school werd gerenoveerd en kreeg een nieuwe naam 'Europaschool', omdat de kinderen uit vele landen van Europa afkomstig zijn en omdat ze hier voorbereid worden op het samenleven in een verenigd Europa met vele verschillende culturen.

Er was alleszins een behoorlijke dosis optimisme, engagement en creativiteit nodig om de vele uitdagingen aan te pakken. De kinderen die meestal (83%) van Turkse of Marokkaanse oorsprong zijn, groeien op in slecht geïsoleerde kleine appartementen. Veel bewegingsruimte hebben ze niet en hun belevingswereld is uiterst beperkt. Uren brengen ze voor de televisie door. De ouders zijn laaggeschoold en zeer vaak werkloos. Ze zijn weinig vertrouwd met educatief materiaal en weten niet hoe ze tijdens de vrije tijd hun kinderen zinvol kunnen bezighouden.

Zes jaar geleden werd het project Kolderbos Koldertof boven de doopvont gehouden, met als belangrijkste bedoeling om in deze school, gelegen in een zeer kansarme buurt, toch succes te behalen door het schoolse te overstijgen en te werken aan verbondenheid en aan de totale opvoeding van de kinderen. Dit

probeert men van bij de start van het project te realiseren in samenwerking met alle instanties in de wijk die met opvoeding in de brede zin begaan zijn. Het project Kolderbos Koldertof wil een kansrijke school creëren door:

- aan de ouders opvoedingsondersteuning te bieden;
- zinvolle vrijetijdsbesteding te organiseren;
- het welbevinden en de betrokkenheid van de kinderen en de gezinnen te verhogen;
- allerlei initiatieven in verband met taalontwikkeling en taalbevordering te nemen vanuit de overtuiging dat taal dé toegangspoort tot integratie is.

### Werken aan ouderbetrokkenheid

Vertrekpunt voor veel activiteiten is de grote aandacht voor een goede samenwerking met de ouders. In de thuislanden worden de ouders helemaal niet bij de schoolse activiteiten betrokken. Hier wil de school dat wel. De kinderen en de ouders met plezier naar school laten komen, dat is een doelstelling waaraan de hele school dag in dag uit werkt en met succesvolle resultaten. Ook de schoolverlaters komen nog geregeld langs. In het ontvangstlokaal heeft men een 'wall of fame' aangebracht. Hier hangen allerlei foto's van oud-leerlingen die het gemaakt hebben: leerlingen die hogere studies volgden, enkele profvoetballers, een acteur, oud-leerlingen met een aantrekkelijke job,...

Een allochtone leerkracht wordt twee uur per week klasvrij gemaakt om met allochtone analfabete moeders in de eigen taal te werken rond verantwoord opvoeden. Er wordt van gedachten gewisseld over straffen en belonen, over een consequente houding bij opvoeding, over verantwoorde voeding, over het verband tussen voldoende nachtrust en leren... Men praat ook over zelfredzaamheid en tracht de moeders inzicht te geven in de school en de schoolwerking.

Omdat deze ouders ernstige taalproblemen hebben, organiseert men op school, in samenwerking met het centrum voor basiseducatie voor die moeders lessen Nederlands. Ook hier wordt vooral gewerkt vanuit on-





derwerpen die direct in verband staan met het schoollopen van de kinderen.

Het enthousiasme bij de ouders is groot en de respons en resultaten zijn hoopgevend. Om de moeders met kleine kinderen toe te laten van dit aanbod gebruik te maken, heeft de school een gezellig leslokaaltje en een speel/slaaplokaaltje voor de baby's en de peuters ingericht en doet men een beroep op personeel van de Genkse kinderopvangdienst om voor de kleintjes te zorgen zodat de moeders ongestoord de lessen kunnen volgen. Door de lessen overdag op school te organiseren werkt men drempelverlagend en kan men onmiddellijk op schoolse situaties en problemen inspelen.

In de lagere school worden de ouders om de drie weken uitgenodigd en wordt hen uitgelegd wat er op school gedurende de volgende periode aan bod komt. Tegelijkertijd biedt men ondersteuning bij persoonlijke problemen en opvoedingsondersteuning.

Een ander initiatief is het project "school-wij" dat een aanvulling is op het voor peuters bestemde project speel-wij. De opvoedingswinkel van Genk organiseert dit laatste project bestaande uit speelmomenten voor 0 tot 2,5 -jarigen en hun ouders, begeleid door een speltherapeut, een psycholoog, enz.

Met school-wij nodigt men op woensdagnamiddag alle 2,5 tot 4 à 5-jarigen uit de buurt uit om te komen spelen op school. Voorwaarde is dat de ouders meekomen. Er zijn twee kleuterleidsters die de ouders en de kinderen leren samen te spelen. Er werd materiaal aangekocht voor de bevordering van de taalvaardigheid en leesboekjes die de ouders mee naar huis mogen nemen.

Bij mooi weer kan er ook buiten gespeeld worden en kunnen de kleuters en hun ouders volop gebruikmaken van de leuke speeltuigen.

Een ander interessant project voor de ouders is het **doekenproject**: hier en daar in de school zijn grote doeken/posters opgehangen om de ouders bewust te maken van een aantal pedagogische ideeën.

Bijvoorbeeld:

- samen de vaat doen, samen huiswerk maken, samen naar een voetbalmatch gaan kijken, samen koekjes bakken,... is leuk;
- boeken doen groeien;
- Ketnet Rekketet, goed voor mijn taalraket (het is belangrijk naar de Nederlandstalige televisie te kijken is hier de onderliggende boodschap).

Op die doeken staan – duidelijk herkenbaar – gezinnen uit de buurt afgebeeld. In samenwerking met de stedelijke woonmaatschappij werden de posters, om de aandacht te trekken, eerst een tijdje her en der in de wijk opgehangen. Nu hangen ze dus op school om rond de aangebrachte thema's tijdens de taallessen van gedachten te wisselen.

## Een aanbod van zinvolle vrijetijdsbesteding

Men werkt gericht aan **het bevorderen van de motorische vaardigheden** van de kinderen. Door hun krappe behuizing en hun tekort aan bewegingskansen hebben de leerlingen op verschillende gebieden een achterstand tegenover leeftijdgenoten: leerachterstand (minder oog-handcoördinatie, gebrekkige schrijfmotoriek, gebrek aan probleemoplossend denken,...), achterstand in lichamelijke ontwikkeling en een sociale achterstand (door minder sociale contacten). Daarom stelt men **na** de schooluren een deel van de schoolinfrastructuur (een behoorlijk uitgebouwde en veilige speelplaats met veel mogelijkheden om de motoriek te oefenen) ter beschikking van de ouders en de jeugdorganisaties. Binnen de wijk Kolderbos zijn er immers weinig terreinen ter beschikking.

Samen met de gemeente Genk vernieuwt men ook de sportterreinen van de school om de iets oudere kinderen zowel tijdens als buiten de schooltijd motorische ontwikkelingsmogelijkheden te bieden. Het speelterrein heeft daarenboven een sociale functie. Moeders die hun kinderen vergezellen krijgen hierdoor ook de gelegenheid hun flatje te verlaten en contacten te leggen met andere moeders.

Wegens een tekort aan een aantrekkelijk aanbod tijdens de vrije tijd wil de school de plaatselijke voetbalwerking (8 miniemenploegen) in leven houden. Om dit financieel rond te krijgen (betalen trainers, verplaatsingen...) moet men heel wat inspanningen leveren.



Een leerkracht van de school besteedde het overgrote deel van zijn vrije tijd om 13 minimeploegjes (een 150 kinderen) op te leiden. Elke woensdag en zaterdag is er training en op zaterdag en zondag wordt er gespeeld. De leraar deed dit volledig belangeloos. Hij wilde niet alleen de kinderen zinvol bezig houden maar ook de ouders (vooral de allochtone vaders die met hun zonen naar de voetbal komen) wijzen op het belang van een zinvolle vrijetijdsbesteding voor hun kinderen en op de mogelijkheden die de ouders hebben om dit te ondersteunen (wat voor vele vaders niet zo vanzelfsprekend is). Een aantal vaders worden ook al daadwerkelijk betrokken als trainer van een ploegje. De school richt voor de kinderen van de wijk na schooltijd ook nog andere sportieve activiteiten in, die druk worden bijgewoond (twee keer per week 35 kinderen).

Ook hier is het de bedoeling de kinderen met allerlei sportdisciplines in contact te brengen in de hoop dat ze iets vinden dat hen bijzonder aanspreekt zodat ze later bij een officiële sportclub zouden aansluiten.

Tot slot heeft het schoolteam ook besloten op woensdagmiddag met de kinderen deel te nemen aan alerhande sportactiviteiten (minivoetbal, loopwedstrijden, basket, volleybal, zwemmarathons,...). Om dit te realiseren is er binnen het schoolteam een beurtrol opgesteld. De leerkrachten doen dit belangeloos. Men brengt enkel de kosten voor het vervoer en voor een kleine versnapering voor de deelnemers in rekening.

## Het verhogen van welbevinden en betrokkenheid

Een belangrijke pijler van de school is de **kunstzinnige aanpak**. Al heel wat jaren heeft de school dank zij sponsoring kunstenaars kunnen inhuren om met de kinderen de school en de wijk op te fleuren. Van bij het begin waren de resultaten verbluffend. Drie kunstenaars werken nu wekelijks met de kinderen aan allerlei projecten die op het einde van het schooljaar resulteren in een grote tentoonstelling en die ook zorgen voor een permanente verfraaiing van de school. De kinderen krijgen een goede werkhouding en ze krijgen respect voor de dingen. Ze leren schoonheid waarderen en samenwerken met andere kinderen.

De kinderen, maar ook de ouders zijn erg trots op deze werking. Als je door de school wandelt vallen de talloze kunstwerkjes van de kinderen op, telkens voorzien van een plakkaatje met uitleg en met de naam van de kunstenaar. Regelmatig worden de kunstwerken in het stadspark getoond en dan wordt de tentoonstelling plechtig geopend. Hierbij bereikt men de hele buurt: kinderen willen hun werk tonen en ouders willen alles bewonderen. Ook ouders ondersteunen deze creatieve activiteiten en raken zelf geboeid door kunst. De kinderen hebben ook gezorgd voor verfraaiing van de wijk door grote spandoeken te maken die met behulp van de gemeente aan de kleurloze appartementsblokken bevestigd werden. Sinds er op die wijze op school wordt gewerkt, zijn er in de wijk bijna geen vernielingen meer en ook de graffiti is nagenoeg verdwenen.

Het voorbeeld werd gevolgd en er hingen ook al dozen van bijvoorbeeld de vrouwenvereniging en de jeugdverenigingen. Dat fleurt de wijk op en creëert verbondenheid.

Het kunstproject heeft intussen ook navolging gekregen in de jeugdwerking van de wijk na de schooltijd en tijdens de vakantieperiode.

## Het snoezelproject

Veel peuters en kleuters komen zwaar getekend op school aan. Overbeweeglijkheid, agressie, depressies zijn het gevolg. Voor deze kleintjes uit gezinnen met grote spanningen is er de snoezelklas. Door de muziek, de sfeer, de belichting, de rust, de materialen en de trillingen van het waterbed komen de kinderen in deze snoezelruimte tot rust. De ruimte wordt dagelijks gebruikt. De school heeft een leerkracht deeltijds klasvrij gemaakt om met deze kinderen in kleine groepjes intensief te 'snoezelen'. De nadruk ligt hier niet op presteren maar op relaxatie en zelfcontrole. De inrichting van dit speciale klasje werd o.a. betaald door serviceclubs.

De ouders van de kindjes worden heel intens betrokken door met hen de problemen en de oorzaken te bespreken en ook door mogelijke oplossingen aan te reiken. Men sluit een contract met de ouders af: de school is bereid extra in jullie kind te investeren (via opvang in de snoezelklas) maar verwacht in ruil jullie medewerking. Er worden afspraken gemaakt over de aanpak in het thuismilieu: over rusttijden, voeding, aanpak...

De samenwerking met de ouders is intensief. Het contract wordt maandelijks opgevolgd. Er worden goede resultaten bereikt.

De overgang van de derde kleuterklas naar het eerste leerjaar verloopt ook vaak niet zo vlot. In de eerste klas van de lagere school zitten heel wat kinderen met een erg slechte luisterhouding. Ze zijn zeer beweeglijk, vertonen onaangepast gedrag, kunnen zich niet concentreren... Vaak is de aanvang van de cognitieve schoolloopbaan zwaar belast als gevolg van de agressieve thuissituaties, de zeer kleine behuizing, het overdadig televisie kijken en het gebrek aan voldoende uitleefmogelijkheden. Om het gebrek aan concentratie aan te pakken en een goede leerhouding te bevorderen past men de tomatistherapie toe, een luistertraining waarbij de kinderen tijdens activiteiten met de hoofdtelefoon rustgevende en stimulerende muziek kunnen beluisteren.

Ook wat dit initiatief betreft, zijn de resultaten beemoedigend. De kinderen komen tot rust en hebben gerichte aandacht voor wat in hun omgeving gebeurt.

## Taalontwikkeling als toegangspoort naar integratie

Taalontwikkeling is de vierde doelstelling waaraan in deze school intens gewerkt wordt.

In 2006 startte men met 'Circus Kiekeboe', een taalstimuleringsprogramma dat de ouders aanzet actief met hun kinderen bezig te zijn en dat vooral een goe-



de interactie tussen ouder en kind wil bevorderen. Thuis en op school werkt men rond eenzelfde thema. Het programma richt zich naar de ouders van kinderen uit de kleuterklassen en het eerste leerjaar. Men werkt zeer aanklampend en bereikt daardoor dat 85% van de ouders de infosessies bijwonen. De aanwezigheid wordt nauwgezet gevolgd. Indien nodig gaat men op huisbezoek. In extreme gevallen gaat de directeur die de ouders ervaren als een vaderfiguur, zelf even langs.

De thuisactiviteiten gaan steeds vooraf aan de lesjes op school zodat de kinderen voorbereid de schoolactiviteit volgen.

Circus Kiekeboe heeft verschillende doelen:

- het stimuleren van de leesbevordering;
- het stimuleren van taalvaardigheidsontwikkeling (van het Nederlands én de moedertaal);
- het intensifiëren van het contact tussen de school en de ouders.

Naast het Nederlands krijgt ook de ontwikkeling van de thuistaal aandacht: kinderen en ouders kijken naar de afleveringen in de thuistaal en voeren samen daarbij horende activiteiten in de eigen taal uit. Bij de uitwerking van activiteiten gaat bijzondere aandacht uit naar de *meertalige context*. Het project illustreert hoe schoolse activiteiten in de thuismilieus impact kunnen hebben.

In het schooljaar 2006-2007 organiseerde de school studiedagen in verband met de taalproblematiek. Men kwam tot de conclusie dat de leerkrachten bijkomende vorming in verband met taalvaardigheidsonderwijs nodig hadden en dat men de taalmethodes moest vernieuwen

Om te komen tot efficiënter taalvaardigheidsonderwijs heeft men nood aan een aangepaste methode, handboeken en werkboekjes. In 2007 werd met de steun van de Koningin Paolastichting in het kader van het project School van de Hoop, het nodige aangekocht en nu kan men weer 10 jaar verder. Door het aanschaffen van het beste leer- en lesmateriaal is de kwaliteit van het onderwijs verhoogd en tegelijkertijd vergroten uiteraard ook de kansen van de leerlingen.

Voor de kleuterklassen en het eerste leerjaar werd geopteerd om zich te verdiepen in poppenspel omdat dit een methode is waarbij talige interactie tussen leerkrachten en kinderen optimaal is en omdat in het poppenspel al de principes van taalontwikkeling kunnen verwerkt worden. De school huurde een professioneel poppentheater in dat gedurende een hele dag voor vorming zorgde. Ook de ouders konden tijdens die vorming de poppenvoorstellingen bijwonen. Na de voorstellingen konden de ouders bij een kop koffie discussiëren over de waarde van dit spel, van tv-kijken met de kinderen en vernamen zij hoe zij als ouder(s) hierbij hulp kunnen bieden.

## Evaluatie

Kolderbos Koldertof is een schitterend praktijkvoorbeeld van een brede-schoolwerking met twee duidelijk aantoonbare, uiterst belangrijke resultaten.

- De betrokkenheid van de ouders is zeer groot. De school bereikt het grootste deel van de ouders (meer dan 80%). Bij de talrijke activiteiten die ze organiseert, worden de ouders met veel respect en op basis van gelijkwaardigheid behandeld.
- Ondanks het feit dat de kinderen uit zeer kansarme gezinnen komen, behaalt een grote groep toch goede resultaten in het voortgezet onderwijs.

De Europaschool is de laatste vijf jaar uitgegroeid tot dé modellschool op gebied van zorg en werken met kansarme anderstaligen. Door de diverse steunpunten wordt ze als voorbeeld gesteld tijdens de navormingen van de scholen. Wekelijks ontvangt de school vragen van andere instellingen om de school te mogen bezoeken. Herhaaldelijk wordt hen gevraagd mee te werken aan studiedagen.

De directie is zeer gedreven en de betrokkenheid en de inzet van alle actoren (het schoolteam, organisaties in de wijk, de ouders, de kinderen...) is zeer groot. De school straalt dynamisme en creativiteit uit en wil voor de kinderen uit een zéér arm milieu kansrijk zijn o.a. door hen zoveel mogelijk individueel te benaderen en hun veerkracht te vergroten. De school benadert de kinderen positief en werkt vooral preventief. Ook de ondersteuning en de bemoediging van de ouders dient te worden beklemtoond.

De directie wil expliciet allochtone leerkrachten tewerkstellen om de kleurrijke culturenrijkdom van de wijk Kolderbos ook in de school in alle geledingen te weerspiegelen. Een belangrijke voorwaarde is dat de allochtone leerkrachten goed Nederlands spreken en schrijven.

De school heeft een duidelijke functie in het ondersteunen van de thuissituatie en de vrijetijdsbeleving. Er wordt voor alle activiteiten geopteerd voor een goede wisselwerking tussen de school en de externe omgeving. Er zijn zeer goede contacten met de gemeente, de buurtwerking, de jeugdwerking en de sportverenigingen.

Kortom, de Europaschool wil een inspirerende motor zijn en een plaats waar al die organisaties elkaar kunnen ontmoeten en samenwerken: een BREDE SCHOOL of... 'it takes a whole village to raise a child'.

**Bea VANDEWIELE**  
Paul Van Ostajenlaan 28  
3001 Heverlee

## BIBLIOGRAFIE

- Boelen, R. Regionaal platform lerarenopleiding Limburg. *EuropaschoolGenk*, [www.novelle.be/praktijkvoorbeelden](http://www.novelle.be/praktijkvoorbeelden)
- Engels, M. (2008-2009) Brede school in Vlaanderen en Brussel. *Kleuters & ik*, 25, 4, 19-23.





# BI-ZONDERE JONGEREN

## Over biseksualiteit en categorische dogma's

Binnen de wetenschappelijke literatuur wordt er nog niet zo heel lang aandacht besteed aan biseksualiteit. Met de toename in maatschappelijke aanvaarding van homoseksualiteit ging ook een toename in interesse gepaard naar de studie van seksuele minderheden of holebi's. Echter, in de onderzoekswereld en in de samenleving blijken biseksuelen soms de vreemde eend in de bijt. Biseksualiteit zondigt tegen een denken in termen van binaire categorieën. Je bent homo/lesbisch of hetero. Maar als bi, wat ben je dan eigenlijk? In deze bijdrage verkennen we wat het kan betekenen om jong en bi te zijn en hoe een maatschappelijke waardering een rol speelt in de ervaringen van biseksuele jongeren. We illustreren de gegevens uit de vakliteratuur met citaten van jongeren tussen 17 en 22 jaar die deelnamen aan verschillende groepsgesprekken in oktober 2008 voor een onderzoeksproject van het Steunpunt Gelijkekansenbeleid (UA-Uhasselt).

### Heteronormativiteit en categorische dogma's

Holebi-jongeren leven in een heteronormatieve samenleving. Dit betekent dat zij opgroeien in een klimaat dat niet per definitie homofoob is, maar wel heteroseksualiteit als de standaard neemt waartegen andere seksuele voorkeuren worden afgewogen. Men is hetero tot het tegendeel wordt bewezen. Ouders verwachten dat hun kind hetero is, dat dochterlief met een vriendje naar huis komt, niet met een vriendin. In het beste geval zorgt een coming-out (i.e. het voor de eerste keer bekend maken dat men holebi is) voor verrassing, verwondering en een goed gesprek. In het slechtste geval voor afwijzing, verwerping of ontkenning.

Maar hoe erg of hoe goed is het gesteld met de houding van jongeren tegenover holebiseksualiteit? Bij (relatief hoog opgeleide) jongeren van 12 tot 21 jaar valt dat op het eerste zicht nogal mee. 7% van de meisjes staat niet achter gelijke rechten en plichten voor holebi's en hetero's (wat betreft mogen huwen, kinderen adopteren...), 10% weet het niet goed en 83% van hen staat er wel achter. Jongens zijn minder verdraagzaam: 18% van hen vindt gelijke rechten geen goed idee, 20% weet het niet goed en 62% staat er wel achter. 7% van de meisjes wordt liever niet gezien met een holebi in vergelijking met 22% van de jongens. Holebi-jongeren worden zelfs dubbel zoveel (vaak tot heel vaak) gepest op school. Er is ook een sterk verband tussen het denken in traditionele man-vrouwrolpatronen (bv. vinden dat de vrouw haar rol in het gezin moet vervullen terwijl de man voor het gezinsinkomen moet instaan) en homonegativiteit. Hoe traditioneler men denkt, hoe negatiever men staat ten op-

zichte van holebiseksualiteit (Dewaele, Cox, Dhaenens & Vincke, 2009). In het algemeen mag het dan misschien allemaal wel meevallen, dit betekent nog altijd dat sommige holebi-jongeren in een specifieke sociale context (wanneer hun ouders hen verwerpen, wanneer ze op een school zitten waar een sterke machocultuur heerst...) risico's lopen voor hun welbevinden en welzijn.

Naast heteronormativiteit en homonegativiteit kunnen we onze huidige maatschappelijke cultuur ook typeren als één die in sterke mate gericht is op een denken in afgebakende categorieën. Vanaf de 17de eeuw vond het Verlichtingsdenken ingang. Een doorgedreven academisering en medicalisering van onze samenleving zorgden ervoor dat we steeds meer de ons omringende wereld gingen indelen in hokjes, ziektebeelden... Om orde te scheppen hebben we behoefte aan categorieën. Ze stellen ons in staat om te begrijpen wat zich rondom ons afspeelt, brengen een veilige structuur aan in een chaotische wereld. Stereotypen en vooroordelen zijn ook het resultaat van een denken in deze sterk afgebakende categorieën met specifieke kenmerken (bv. Marokkanen zijn onbetrouwbaar, homo's zijn verwijfd). Stereotypen zijn dan ook voorbeelden van hoe elke categorisatie gedoemd is om te falen. Bij elke strikte afbakening gaat een aspect verloren van de complexe sociale en maatschappelijke realiteit. In die zin spreken we over een categorisch dogma wanneer we een strikte afbakening onkritisch hanteren en zo 'de waarheid' geweld aandoen.

Categorische dogma's leiden tot onbegrip over wat het betekent of kan betekenen om bi te zijn. Biseksualiteit verwijst immers naar het discontinue van een seksuele voorkeur. Er is dan geen duidelijke afbakening van een seksuele voorkeur. Men valt nu eens op een jongen, dan eens op een meisje. Omdat biseksualiteit bij sommige



mensen nog meer onbegrip opwekt dan homoseksualiteit, spreekt men soms over bifobie: *“Een eerste manifestatie van bifobie is de ontkenning van het bestaan van deze mensen. Dit aspect kan toegeschreven worden aan het feit dat men in onze cultuur denkt in binaire categorieën, waarbij elke categorie een wederzijds uitsluitende tegenpool heeft.... Een gevolg van verdrukking door de buitenwereld is dat men zich niet veilig voelt buiten zijn eigen gemeenschap en dus een sterke nood heeft aan een duidelijke grens tussen ‘wij’ en ‘zij’. Biseksuelen zijn in dit opzicht problematisch aangezien ze de grenzen tussen insider en outsider doen vervagen.”* (Ochs, 1996: 224, 228). Bifobie kan zich ook uiten in de angst voor een specifieke partnerkeuze zoals de volgende jongeren illustreren.

*Mario: Ja, dat merk je wel. Dat er veel homo’s schrik hebben van mensen die bi zijn omdat ze denken dat als er dan een vrouw komt dan kijken ze naar de vrouw. En dan denken ze oh ze gaan misschien met die vrouw gaan en dan wil die niet meer met mij.*

*Peter: Ik denk dat het voor de partner ook heel moeilijk moet zijn. Omdat ge niet kunt concurreren met iemand van het andere geslacht dus bijgevolg kunt ge ook niet zorgen dat ge beter zijt.... Het probleem ligt hem eigenlijk gewoon in het feit van: gij kunt niks doen om uw partner bij u te houden op bepaalde vlakken.... En ik denk dat het daarom heel erg moeilijk is, omdat ge nooit uw partner volledig tevreden kunt stellen.*

Omdat biseksuele personen zich niet laten beperken door de gangbare grenzen van een homo- of heteroseksuele voorkeur, veroorzaken ze onzekerheid en soms angst bij anderen. Dit illustreert hoe moeilijk het is om af te stappen van cultureel gefixeerde categorieën. Normen (i.e. opvatting over wat hoort en wat niet hoort) worden op verscheidene vlakken en domeinen gecreëerd. Ze zijn echter niet enkel het alleenrecht van een dominante versus een onderdrukte minderheidsgroep. Normen zijn op zich ook niet ‘verkeerd’. Ze komen tot stand omdat ze vaak een regulerende functie hebben in die zin dat ze het ene gedrag goedkeuren en het andere afkeuren. Voor bepaalde groepen in de samenleving, niet zelden gestigmatiseerde of minderheidsgroepen, kunnen ze echter erg negatieve consequenties hebben.

## Een biseksuele identiteit

Alle holebi-jongeren moeten op een bepaald ogenblik in hun leven een nieuwe seksuele identiteit inpassen in hun zelfbeeld. Meestal groeien ze op in een omgeving die verwacht dat ze een heteroseksuele voorkeur zullen ontwikkelen. De periode voor een eerste coming-out gaat vaak met twijfels en angsten gepaard en ook na de eerste coming-out kan het nog jaren duren voor men de ‘nieuwe’ seksuele identiteit heeft geïntegreerd in zijn/haar zelfbeeld (Dewaele, 2004). De fundamentele karakteristieken van zo’n identiteitsontwikkeling omvat meestal volgende elementen: a) een groeiende aanvaarding van het etiket ‘homoseksueel’, b) het ontwikkelen van een positieve houding ten opzichte van de seksuele identiteit, c) een stijging van het aantal persoonlijke en sociale contacten met holebi’s, d) een groeiende behoefte om de seksuele voorkeur bekend te maken en e) een

synthese van de homoseksuele identiteit en het algemene zelfconcept (Rowen & Malcolm, 2002). Biseksualiteit laat zich echter moeilijk inpassen in de bestaande theorieën over een seksuele identiteitsontwikkeling. De traditionele theorieën gaan immers vaak uit van een evolutie die zich ontwikkelt van het zichzelf zien als hetero tot het zichzelf zien (en aanvaarden) als homo of lesbienne. De weinige modellen die wel specifiek op een biseksuele voorkeur gericht zijn, benadrukken dat de onzekerheid over zijn of haar seksuele identiteit veel langer blijft nazinderen in het leven van biseksuele personen (Horowitz & Newcomb, 2001). Een gesprek tussen een lesbisch (Sandra) en biseksueel (Muraz) meisje illustreert het mogelijk ervaren van deze verwarrende gevoelens.

*Sandra: Ik denk dat het voor jezelf soms ook verwarrend kan zijn omdat je dan op de duur niet goed meer weet van hoe of wat. Naar waar moet ik nu op zoek gaan? Moet ik nu op zoek gaan naar een jongen of moet ik nu op zoek gaan naar een meisje? Of moet ik het nu maar gewoon op mij af laten komen wat mij aantrekt. Dus ik kan wel snappen dat het soms verwarrend is.*

*Muraz: Ja, soms is dat wel zo. Voor dat ik met mijn vriend was had ik wel zo zin om een relatie te beginnen met een meisje, maar dat was dan moeilijker. Dan was ik wel verliefd op een meisje, maar zij was dan niet biseksueel dus. En dan heb ik vanaf nu gewoon gezegd van: ‘wat er op mij afkomt en waar ik verliefd op word, ga ik gewoon zien en niet specifiek naar een meisje of een jongen ga zoeken.*

Er zijn verder ook erg weinig onderzoeken die nagaan hoe een (bi)seksuele identiteit evolueert doorheen de tijd. Als er dan al aandacht voor is dan focust men eerder op de overgang van bi naar homo/lesbisch dan omgekeerd (Esterberg, 2002). Het volgende heteromeisje toont hoe biseksualiteit vaak als een tijdelijk gegeven bekeken wordt, een fase die jongeren doorlopen op weg naar de ‘echte’ homo- of lesbische identiteit:

*Maya: De holebi’s die ik ken die zeggen van ge zijt ofwel hetero ofwel lesbisch of homo, en bi beschouwen ze eigenlijk als een fase waarin ge ontdekt over wat ge zijt en dat ge dan ene keer seks hebt met een man en ene keer met een vrouw en dan zo experimenteren een tijd en dat ge dan echt op een punt komt dat ge homo zijt of niet. Maar bi dat is niet zoiets dat ge kunt zijn, volgens hen.*

Een Amerikaanse longitudinale studie bij 156 holebi-jongeren besteedde aandacht aan de dynamiek binnen seksuele identiteitsprocessen. 57% van de jongeren uit dat onderzoek identificeerde zich consequent over een periode van vijf jaar als homo of lesbisch, 18% maakte de overgang van een biseksuele naar een homo/lesbische identiteit en 15% identificeerde zich systematisch als biseksueel (Rosario et al., 2006). Het is dus niet zo dat elke biseksuele jongere zich vroeg of laat een homo- of lesbische identiteit zal aanmeten.

Ook de overtuiging dat een biseksuele voorkeur een keuze is, waarbinnen men ook voor de evidente ‘heteroseksuele’ optie kan gaan, is volgens de volgende respondenten een hardnekkig vooroordeel.



*Yasmine:... en ook zo, bijvoorbeeld een godsdienstleerkracht die dat ooit heeft gezegd. Van... Mensen die bi zijn die kunnen gewoon niet kiezen. Dat is echt een stomme reactie.*

*Goedroen: Sommige mensen zeggen ook van, ja als ge bi zijt waarom begint ge dan niet gewoon met een jongen, dat is gemakkelijker. Maar ge kiest niet op wie ge valt hé.*

*Nele: en zeker de oudere generaties... Bij ouders is dat toch zo van "zou ge nu toch nie eens proberen met ne man, ge zult zien da valt wel mee hoor". Ma ik ben nu met een meisje samen daarna zien we wel, maar als da afgeraakt... misschien kom ik wel ne jongen tegen, misschien een meisje. Maar die begrijpen da dus nie. Die denken als ge bi zijt en ge kunt met ne jongen zijn, gaat dan met ne jongen. Tis een fase, ge gaat door een fase.*

Uit eigen Vlaams onderzoek blijkt dat vrouwen zich meer dan mannen als biseksueel identificeren en dat mannen zich dan weer gemakkelijker dan vrouwen met het label 'homo' identificeren (Vincke et al., 2006; Dewaele et al., 2008). Mogelijk heeft dit te maken met de neiging van vrouwen om identiteiten meer als een continu en fluïde gegeven te zien (Esterberg, 2002). Het label 'biseksueel' past dan beter bij iets wat vrouwen zien als potentieel veranderlijk doorheen de tijd. Ook is er een grotere maatschappelijke tolerantie voor intimiteit tussen twee vrouwen dan voor intimiteit tussen twee mannen (Dewaele et al., 2009) waardoor vrouwen zichzelf mogelijk gemakkelijker als biseksueel zullen benoemen. De volgende respondent illustreert hoe meisjes op een vanzelfsprekende wijze met deze fysieke intimiteit omgaan.

*Petra: Mijn beste vriendin die heeft ook een beetje biseksuele trekjes maar dat is meer voor de fun. Ik denk niet dat die echt een relatie met een meisje zou willen. Ze valt vooral op jongens maar, ze voelt zich ook wel aangetrokken tot meisjes, maar gewoon fysiek. Ik denk niet dat ze biseksueel is in de zin dat ze verliefd zou worden op een meisje.*

We blijven hoe dan ook in het duister tasten over de mate waarin biseksuele jongeren andere ervaringen hebben dan lesbische, hetero- en homoseksuele jongeren. Er is nochtans behoefte aan meer informatie. Recent onderzoek toont immers aan dat biseksuele jongeren een bijzondere en op sommige vlakken ook een problematische groep zijn.

## Biseksuele jongeren als kwetsbare groep

Biseksuele personen kunnen zowel vanuit de samenleving als vanuit het homo- en lesbisch milieu vaak op weinig begrip rekenen omdat ze het binaire 'hetero versus homo/lesbisch' overstijgen (Ochs, 1996). Jongeren die zich als biseksueel identificeren blijken dan ook een bijzonder kwetsbare groep (Russel, Seif & Truong, 2001; Murdock & Bolch, 2005; Busseri et al., 2006; Rosario et al., 2006). Dit kan te maken hebben met gevoelens van onzekerheid over zijn of haar biseksuele identiteit of met de manier waarop men in onze cultuur met onbegrip reageert op een biseksuele identiteit (Murdock & Bolch, 2005). Een lesbisch meisje in ons onderzoek verwoordde het onbegrip als volgt.

*Yasmine: Ik heb toch ook al es reacties gehad van iemand van mijn klas, die zei: Ja maar dat bestaat niet, bi zijn. Want dan zijt ge de ene dag hetero en de andere dag lesbisch. Ik dacht van: Wat? En die zei echt zo van: Ja als gij een relatie hebt met een jongen dan zijt gij dan hetero en de dag daarna een relatie met een meisje dan ben je lesbisch...*

Sommigen kunnen een homoseksuele voorkeur begrijpen terwijl een biseksuele voorkeur eerder vragen oproept.

*Leen: Ik vind zelf biseksualiteit ook nog iets heel moeilijks om te kunnen begrijpen. Allez ik kan begrijpen dat ge als vrouw verliefd wordt op andere vrouwen, maar biseksualiteit dat is voor mij... Allez dat is ook omdat ik niemand ken die biseksueel is...*

Amerikaans onderzoek toont aan dat heterojongens in vergelijking met homojongens niet meer negatieve ervaringen opdoen of slechtere schoolresultaten behalen. Biseksuele jongens bleken echter hoger te scoren op schoolproblemen, meer negatieve attitudes tegenover hun ouders te hebben, hun sociale omgeving minder positief in te schatten en minder goede schoolresultaten te behalen dan heterojongens. Ook biseksuele meisjes scoren op dit vlak slechter dan lesbische meisjes (Murdock & Bolch, 2005). Ook andere onderzoekers benadrukken de kwetsbaarheid van biseksuele meisjes. Volgens hen heeft dit te maken met de verwerping die deze meisjes ervaren zowel in het holebimilieu als in de heteronormatieve samenleving. Beide omgevingen zouden verwerpend reageren op een biseksuele identiteit. Het gebrek aan sociale ondersteuning dat daaruit voortvloeit, maakt ze zo kwetsbaar (Galliher, Rostosky & Hughes, 2004). Ook eigen recent onderzoek in Vlaanderen wijst op de kwetsbaarheid van biseksuele jongeren. Biseksuele jongeren (en niet homo- of lesbische jongeren) scoren in vergelijking met heterojongeren significant hoger op het ervaren van depressieve gevoelens. Dit zou ermee te maken kunnen hebben dat ze minder open zijn over hun biseksuele voorkeur (Dewaele et al., 2008). Immers, zo beschermen ze zichzelf misschien wel tegen mogelijke discriminatie of vooroordelen, maar ze blijven zelf wel met gevoelens van angst en onzekerheid zitten (Diplacido, 1998). De grotere onzichtbaarheid van biseksuele jongeren heeft dan te maken met hun grotere geslotenheid maar ook met het door de omgeving niet herkend worden als biseksueel. Een biseksueel meisje omschrijft dit als volgt.

*Goedroen: ik denk dat bij volwassenen, die in een relatie zitten, dat hun omgeving vaak veronderstelt van 'ge zijt lesbisch of ge zijt hetero' terwijl dat ze zich dan nog wel altijd ergens als bi zien, maar dat ze misschien gewoon in een relatie zitten en daarom niet meer over hun bi zijn praten.*

Biseksuele jongeren identificeren zich ook minder sterk met holebi's als groep in de samenleving. Dat betekent bijvoorbeeld dat ze zich vergelijken met homo- en lesbische jongeren minder verbonden voelen met andere holebi's en dat ze zich minder goed voelen bij hun seksuele voorkeur. Biseksuele jongeren scoren bovendien gemiddeld hoger op geïnternaliseerde homonegativiteit dan homo- en lesbische jongeren. Dit betekent dat ze zich negatieve aspecten van holebiseksualiteit (die



voortvloeien uit vooroordelen, discriminatie, negatieve waarderingen e.d.) makkelijk eigen gaan maken. Ze denken er met andere woorden zelf in negatieve termen over. Dit gaat dan vaak samen met depressieve gevoelens (Dewaele et al., 2008). Immers, wanneer men een groep verwerpt waartoe men zelf behoort, dan houdt dit ook een zelfverwerping in.

## De 'echte' biseksueel

Maar wie is nu echt biseksueel? En kan die dan eens uitleggen hoe dat nu zit? Het is misschien net door een antwoord schuldig te blijven, dat we er één geven. Want het is net omdat zij buiten de grenzen vallen van wat cultureel omschreven wordt als een homo- of heteroseksuele voorkeur, dat elke poging om het te omschrijven gedaan is om te falen. Sommige respondenten verwijzen naar biseksualiteit in termen van het zich aangetrokken voelen tot een persoonlijkheid eerder dan tot iemand van een bepaalde sekse.

*Micky: Wat wel is, heel dikwijls met bi's dat ik ken. Die zeggen dikwijls van: ik word niet verliefd op een geslacht, ik word gewoon verliefd op ne mens.*

*Yasmine: En ik heb ooit ergens een uitspraak gelezen van Angelina Jolie die zegt: "Ik val niet op sekse of op geslacht, ik val op personen." En dat vind ik eigenlijk echt zo'n schone uitspraak. Allez ge valt op een persoon, allez als ge bijt. Ik vond dat gewoon een heel sjieke uitspraak.*

Als we vaststellen dat Vlaamse biseksuele jongeren een meer problematische groep zijn wat betreft mentaal welbevinden (depressieve gevoelens), zich minder comfortabel voelen bij hun seksuele voorkeur (m.n. hoger scoren op geïnternaliseerde homonegativiteit) en er meer gesloten over zijn, dan kunnen we dit op twee manieren trachten te verklaren. De eerste verklaring luidt dat biseksuele jongeren twijfelen over hun seksuele voorkeur, zich effectief in een overgangsfase bevinden en daarom ook nog met heel wat negatieve gevoelens te kampen hebben. Het zich identificeren als biseksueel kan dan op het eerste zicht gemakkelijker lijken want men is dan nog altijd 'een beetje hetero' en zou zo misschien gemakkelijker aanvaard worden. Maar dit is ook een risicovolle verklaring omdat ze biseksualiteit ook ontkent. We bouwen dan immers voort op de idee dat biseksualiteit slechts een fase is. Dit sluit dan aan bij een tweede verklaring, die verwijst naar een gebrek aan begrip en ondersteuning voor een biseksuele identiteit. Zowel vanuit de homo- of lesbische gemeenschap als vanuit de heterogemeenschap is er weerstand. Homomannen en lesbische vrouwen zien biseksualiteit als een gemakkelijke keuze en ervaren de biseksuele identiteit als niet 'echt'. Binnen de heterogemeenschap krijgt biseksualiteit dan vaak een promiscue connotatie. Het zijn zij die niet kunnen kiezen en die 'van twee walletjes eten'.

Biseksualiteit laat zich dus moeilijk in een duidelijke omschrijving vatten met onbegrip en verwarring van dien. Dat maakt bi's enerzijds een kwetsbare groep, bi-zijn anderzijds tot een unieke seksuele voorkeur die zich onttrekt aan categorische dogma's. Voor sommige jongeren is biseksualiteit een overgangsidentiteit. Voor ande-

ren is het wel degelijk een stabiel gegeven dat hun relationeel leven blijft beïnvloeden. Binnen een therapeutische en educatieve context is het belangrijk om oog te hebben voor een groep die mogelijk met specifieke knelpunten worstelt. Tegelijk mogen we ons niet laten verleiden tot vooroordelen zoals die voortvloeien uit categorische dogma's. Uiteindelijk worden we toch allemaal verliefd op een persoon met zijn of haar unieke eigenschappen, en niet op de sekse of categorie waartoe hij of zij behoort.

**Dr. Alexis DEWAELE**

Steunpunt Gelijkekansenbeleid (UA – U Hasselt)

Lange Nieuwstraat 55

2000 Antwerpen

België

+ 32 (0)3 275 59 43 (tel.)

+ 32 (0) 275 59 26 (fax)

## BIBLIOGRAFIE

- Busseri, M. A., Willoughby, T. Chalmers, H. & Bogaert, A. R. (2006). Same-sex attraction and successful adolescent development, *Journal of Youth Adolescence*, 35:563-575.
- Dewaele, Alexis (2004). Coming out als mijlpaal in het leven van holebi's. In: Spee, Sonja, Lodewyckx, Ina, Motmans, Annemie & Van Haegendoren, Mieke (Eds.), *Jaarboek 2 Steunpunt Gelijkekansenbeleid UA-LUC*. Antwerpen: Garant, 243-260.
- Dewaele, Alexis, Cox, Nele, Dhaenens, Frederik & Vincke, John (2009). *Het discours van jongeren over holebiseksualiteit. Over flexen, players en metroseksuelen*. Steunpunt Gelijkekansenbeleid (UA-U Hasselt), Antwerpen: Drukkerij Peten.
- Dewaele, Alexis, Van Houtte, Mieke, Cox, Nele, Vincke, John (2008). *De schoolloopbaan van holebi- en heterojongeren*. Steunpunt Gelijkekansenbeleid (UA-U Hasselt), Antwerpen: Drukkerij Peten.
- DiPlacido, Joanne (1998). Minority stress among lesbians, gay men, and bisexuals: A consequence of heterosexism, homophobia, and stigmatization, in: Herek, Gregory (Ed.), *Stigma and sexual orientation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 138-159.
- Esterberg, Kristin, G. (2002). The Bisexual Menace: Or, Will the Real Bisexual Please Stand Up?, in: Richardson, Diane & Seidman, Steve (eds.), *Handbook of Lesbian & Gay Studies*, Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications, 215-227.
- Galliher, R.V., Rostosky, S.S. & Hughes, H.K. (2004). School belonging, Self-Esteem, and Depressive Symptoms in Adolescents: An examination of Sex, Sexual Attraction Status, and Urbanicity, *Journal of Youth and Adolescence*, 33(3):235-245.
- Horowitz, Janna, L. & Newcomb, Michael, D. (2001). A Multidimensional Approach to Homosexual Identity, *Journal of Homosexuality*, 42(2): 1-19.
- Murdock, T. B. & Bolch M. B. (2005). Risk and Protective factors for Poor School Adjustment in Lesbian, Gay, and Bisexual (LGB) High School Youth: Variable and Person-Centered Analyses, *Psychology in the Schools*, 42(2):159-172.
- Ochs Robyn (1996). Biphobia: It Goes More Than Two Ways. In: Firestein Beth A. (1996). *Bisexuality: The Psychology and Politics of an Invisible Minority*. Thousand Oaks/ London/ New Delhi: Sage Publications.
- Rosario, Margaret, Schrimshaw, Eric. W., Hunter, Joyce & Braun, Lisa (2006). Sexual Identity Development Among Lesbian, Gay, and Bisexual Youths: Consistency And Change Over Time, *The Journal of Sex Research*, 43(1):46-58.
- Rowen, Christopher, J. & Malcolm, James, P. (2002). Correlates of Internalized Homophobia and Homosexual Identity Formation in a Sample of Gay Men, *Journal of Homosexuality*, 43(2): 77-92.
- Russel, S.T., Seif, H. & Truong, N.L. (2001). School outcomes of sexual minority youth in the United States: evidence from a national study, *Journal of Adolescence*, 24:111-127.
- Vincke, John, Dewaele, Alexis, Van den Berghe, Wim & Cox, Nele (2006). *Zzip – een statistisch onderzoek met het oog op het verzamelen van basismateriaal over de doelgroep holebi's*. Gent: Ugent – Steunpunt Gelijkekansenbeleid (UA-U Hasselt), in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Gelijke Kansen in Vlaanderen.



# CLIËNTENPARTICIPATIE IN DE NEDERLANDSE JEUGDZORG

## We kunnen het nu echt gaan waarmaken!

*Heel wat scholen en CLB's in België nemen initiatieven die de participatie van leerlingen en of ouders moeten stimuleren. Maar eenvoudig is dat niet. Echte participatie opzetten die constructief en productief is, waaraan leerlingen deelnemen met diverse achtergronden, met verschillende vaardigheden, en die meer is dan een mooie verpakking is verre van evident. In deze bijdrage gooien we een blik op enkele boeiende praktijken binnen de Nederlandse jeugdzorg.*

*Soms wil je gewoon dat zij zeggen van: "Dit en dat gaan we doen en daar ga je heen en dan komt het goed". Maar als het weer beter gaat wil je zelf de beslissingen maken. Het gaat over jouw leven toch? (Jongen over de jeugdzorg, 18 jaar)*

Cliëntenparticipatie is belangrijk in de Nederlandse jeugdzorg. Niet alleen raakt men meer en meer doordrongen van het feit dat zowel de instelling als de cliënt baat heeft bij inspraak van cliënten, er is nu ook een nieuwe wet op de jeugdzorg en aanvullende regelgeving die ervoor hebben gezorgd dat er in Nederland veel ontwikkeld is en wordt op het gebied van cliëntenparticipatie.

Dit artikel legt eerst in een notendop uit hoe de jeugdzorg (bij wet) is geregeld en schetst daarna vanuit het perspectief en de expertise van Stichting Alexander de ontwikkelingen van de afgelopen jaren. We laten eveneens een aantal succesvolle voorbeelden zien van cliëntenparticipatie. Het artikel besluit met een reflectie op de huidige stand van cliëntenparticipatie in Nederlandse jeugdzorg en wat ons nog te doen staat.

### Korte schets van de jeugdzorg in Nederland

Er bestond eerst een wet op de jeugdhulpverlening; sinds 1 januari 2005 is in Nederland de Wet op de jeugdzorg in werking getreden. Het meest wezenlijke aspect dat met de nieuwe wet is geregeld, is het *recht op* jeugdzorg. Er heeft ook een elementaire verschuiving plaatsgehad in de bevoegdheid tot indicatie: het bureau jeugdzorg (BJZ) is nu de toegang tot de jeugdzorg. Het BJZ indiceert en bepaalt feitelijk of kinderen, jongeren en ouders hulp krijgen. Na zo'n indicatie is er pas sprake van recht op jeugdzorg. De zorgaanbieders, die voorheen ook autonomie hadden in het rechtstreeks aanbieden van jeugdzorg, hebben vanaf het moment dat een BJZ indiceert een zorgplicht. Ze zijn verantwoordelijk voor gespecialiseerde zorg, van dagopvang, 24-uurs opvang tot en met pleegzorg.

In de praktijk kunnen ouders en jongeren zichzelf aanmelden bij een BJZ, maar ze kunnen ook doorverwezen worden door bijvoorbeeld een huisarts. BJZ beoordeelt de (ernst van de) problemen met opgroei en opvoeden, en stelt vast welke zorg de cliënt nodig heeft. Ook heeft BJZ de taak zelf initiatief te nemen als zij, mede door meldingen van bijvoorbeeld bureaus, leerkrachten of familieleden, op het spoor komt van zorgwekkende opgroei- en opvoedsituaties. Daarnaast bepaalt het BJZ welke zorg cliënten nodig hebben die door de rechter onder toezicht of voogdij zijn gesteld, en cliënten met een jeugdreclasseringmaatregel (gedwongen jeugdzorg). De zorgaanbieders bieden vervolgens gespecialiseerde zorg op basis van de

indicatiestellingen en hulpverleningsplannen van het BJZ.

Elke provincie kent één BJZ (met meerdere regionale kantoren) en er zijn drie grootstedelijke bureaus jeugdzorg (Rotterdam, Den Haag en Amsterdam); er bestaan zo'n 60 zorgaanbieders, waarvan enkele een landelijk gespecialiseerd zorgaanbod hebben.

### De basis voor cliëntenparticipatie

In de wet op de jeugdzorg is voorgeschreven waar de zorg aan moet voldoen, zowel bij de Bureaus Jeugdzorg als bij zorgaanbieders. Als het gaat om cliëntenparticipatie dan is de wet ook duidelijk, soms expliciet, soms impliciet. Hierbij wordt het betrekken van jongeren en ouders bij de zorg gezien als een manier om de kwaliteit van zorg te verbeteren en het kind centraal te stellen (conform het Kinderrechtenverdrag van de Verenigde Naties). Jongeren – of, wanneer zij daartoe niet in staat zijn, hun ouders – moeten bijvoorbeeld instemmen met het hulpverleningsplan. De wet schrijft instellingen ook voor dat ze moeten beschikken over een cliëntenraad waar minimaal twee jongeren in deelnemen. Ten slotte is in de wet aandacht voor de behandeling van klachten van cliënten. Alle Bureaus Jeugdzorg en zorgaanbieders moeten voorzien in een regeling voor de behandeling van klachten over gedragingen van werknemers jegens cliënten. Er zijn ook in elke provincie (en de drie stadsregio's) cliëntenvertrouwenspersonen. De Inspectie jeugdzorg ziet toe op de naleving van de wet en verplicht zo nodig een BJZ of zorgaanbieder tot verbetering. De inspectie kan ook verbeterpunten met betrekking tot cliëntenparticipatie aan de orde stellen.



Sinds de wet van kracht is, zijn er in toenemende mate aanvullende regelgevingen om de zorg in de uitvoering kwalitatief te operationaliseren. Een voorbeeld hiervan is de Harmonisatie Kwaliteitsbeoordeling in de Zorgsector (de HKZ). Dit zijn normen die bedoeld zijn om de kwaliteit van de zorg binnen een zorginstelling te toetsen. Ze geven aan waar de zorg aan moet voldoen, zowel wat betreft het zorgproces als de organisatorische aspecten. Organisaties die aan de normen voldoen, krijgen een certificaat. De HKZ schrijft ook voor dat de cliënt na afloop van de hulp zijn mening moet kunnen geven over de hulp die hem of haar is geboden. Daarnaast kent de HKZ een bepaling dat de instelling driejaarlijks een representatieve groep cliënten om een oordeel moet vragen over de dienstverlening van de organisatie. Naast kwantitatieve methoden, worden kwalitatieve methoden daarbij aanbevolen (zie ook [www.hkz.nl](http://www.hkz.nl))

## Stichting Alexander

### Stichting Alexander, jongeren actief in onderzoek en beleid

Stichting Alexander is een niet-commercieel landelijk instituut voor jeugdparticipatie en participatief jongerenonderzoek, met 15 jaar ervaring in alle leefdoelgebieden van jongeren, van jeugdzorg tot onderwijs, van gezondheid tot cultuur en van wonen tot werken. Stichting Alexander voert op maat (participatief) onderzoek uit, brengt innovatie of een veranderingsproces tot stand, ontwikkelt nieuwe instrumentaria en/of zorgt voor adequate implementatie. Voor meer informatie over opdrachtovergevers, methodologie, producten en publicaties, zie [www.st-alexander.nl](http://www.st-alexander.nl)

Stichting Alexander – zie kader – zet zich als landelijk instituut in voor betrokkenheid van jongeren in onderzoek en beleid. Van oudsher is Stichting Alexander ook actief met cliëntenparticipatie in de jeugdzorg, voor en met kinderen, jongeren en ouders, als ook ten behoeve van de professionals en bestuurders. De verschillende doelgroepen worden gecoacht en ondersteund in participatie, in beleid en uitvoeringspraktijk. Stichting Alexander heeft de afgelopen jaren ook op verzoek en in opdracht van de jeugdzorg verschillende methoden ontwikkeld om cliëntenparticipatie inhoud en vorm te kunnen geven.

We zullen enkele methoden kort beschrijven en daarmee illustreren dat er in de Nederlandse jeugdzorg stevig wordt gewerkt aan cliëntenparticipatie. Het is vooraleerst goed te melden dat we bij de ontwikkeling van verschillende methoden een aantal uitgangspunten hanteren. Het is van belang dat cliënten op verschillende momenten in het hulpverleningsproces in de gelegenheid worden gesteld om hun mening te geven: dus zowel bij aanvang, tijdens als na afloop van de hulp. Vervolgens zullen de methoden voldoende flexibel moeten zijn ofwel: er moet maatwerk worden geleverd. Niet iedere cliënt vindt het op dezelfde manier aantrekkelijk om te participeren: voor de ene

cliënt is een cliëntenraad aantrekkelijk, een andere cliënt houdt het liever bij één keer zijn of haar mening geven. Voor elke methode geldt dat cliënten ook feedback kunnen geven over onderwerpen die zijzelf relevant achten. Natuurlijk gaan we bij alle methoden ervan uit dat er verbeteracties volgen op basis van de verkregen feedback en voorstellen van cliënten; het moet dus verder gaan dan alleen maar toetsen.

Een laatste uitgangspunt – een uitgangspunt waar we recentelijk veel inzet op plegen – is dat de verschillende instrumenten elkaar moeten aanvullen en versterken. De samenhang van inzet van verschillende methoden tot cliëntenparticipatie levert meer op dan de som der delen. Nog belangrijker is dat men met samenhang inzicht krijgt in *wanneer, wat en op welke wijze* men iets kan doen om een afgewogen beeld van het cliëntenperspectief op tafel te krijgen (waarmee tevens wordt voorkomen dat men cliënten op onnodige momenten of onnodig veel benadert). We komen hierop later terug, eerst een paar voorbeelden.

### De C-toets ©

In 2004 is de cliëntentoets, de C-toets, ontwikkeld, in samenwerking met cliënten (ouders en jongeren), wetenschappers en professionals in de jeugdzorg. Begin 2007 is de C-toets geëvalueerd en aangepast en is de C-toets versie 2007 gelanceerd. Tevens is in 2007 een C-toets voor de pleegzorg ontwikkeld. Doel van de C-toets is op hoofdlijnen signaleren wat ouders en jongeren vinden van de kwaliteit van de jeugdzorg, om vervolgens de uitkomsten te gebruiken als basis voor interactieve cliëntenfeedback en het doorgeven van verbeteringen in de jeugdzorg vanuit cliëntenperspectief. De C-toets bestaat uit 21 standaardstellingen, 6 instellingsspecifieke stellingen, een rapportcijfer, en 3 open vragen over de kwaliteit van de hulpverlening. Er bestaat een C-toets voor jongeren ouder dan 12 jaar, en een C-toets voor ouders. De C-toets is telefonisch als schriftelijk af te nemen, landelijk inzetbaar, en wordt ondersteund door een applicatie welke de invoer en analyse van data naar rapportage op een eenvoudige wijze mogelijk maakt. De C-toets kan twee- of driejaarlijks, anoniem worden afgenomen onder een steekproef van cliënten.

### De Exit-Vragenlijst Jeugdzorg ©

De Exit-Vragenlijst voor de jeugdzorg is een korte vragenlijst met 10 stellingen, die na afloop van de hulp aan elke cliënt wordt voorgelegd om de tevredenheid van de cliënt over het resultaat van de hulp te meten. Doelstelling van de Exit-Vragenlijst Jeugdzorg is allereerst cliënten de mogelijkheid te geven om de effectiviteit van de hulp te beoordelen middels items die zijzelf van belang vinden. Tweede doelstelling is jeugdzorginstellingen de mogelijkheid te geven om inzicht te krijgen in de door cliënten beoordeelde effectiviteit van de hulpverlening, zodat hiermee gewerkt kan worden aan kwaliteitsverbetering. Laatste doelstelling is om de dialoog tussen cliënten en jeugdzorginstellingen over de effectiviteit binnen de instelling te stimuleren, alsook tussen jeugdzorginstellingen onderling en tussen jeugdzorginstellingen en overheden.



## KiesMeNu Jeugdzorg ©

KiesMeNu is een instellingsbrede werkwijze om per locatie of hulpvorm een vorm van cliëntenparticipatie te ontwikkelen die past bij de locatie en de cliënten. Verschillende actieve werkvormen als focusgroepen, verbeterfoto's, levend ganzenbord en cliëntenpersbureau zijn in het KiesMeNu opgenomen. KiesMeNu wordt door de hulpverleners en cliënten van de jeugdzorginstelling ter inspiratie gebruikt om hun eigen werkwijzen te ontwikkelen.

## Andere (kwalitatieve) methoden

Naast bovenstaande methoden, zijn in samenwerking met cliënten verschillende aantrekkelijke methoden ontwikkeld, waarbij cliënten op hun eigen wijze mee konden praten en hun mening konden geven. Verschillende cliënten gaven hun mening door middel van het meewerken in een cliëntenpersbureau. Door middel van film en kranten die door cliënten in verschillende organisaties werden samengesteld werd hun stem verspreid. In verschillende jeugdzorgorganisaties werden ook specifieke ouderparticipatiemethoden ontwikkeld. Zo werden ouders uitgenodigd om samen collages te maken over de instelling, deden ouders zelf onderzoek naar andere ouders in OuderConsulentenTeams en werden virtuele ontmoetingsplaatsen voor ouders gecreëerd.

Er zijn nog meer voorbeelden, soms ook geheel op maat van een individuele zorginstelling. Het kan gaan om het coachen en ondersteunen van een cliëntenraad of het doen van onderzoek naar de werkelijke beelden en verwachtingen van cliëntenparticipatie onder managers en hulpverleners van een instelling, waarop een instellingsspecifiek trainingsprogramma wordt gestart en een veranderingsproces op gang komt.

## Samenhang, het MIC ©

De afgelopen jaren is naast de ontwikkeling van genoemde en andere methoden, ook gewerkt aan een goede samenhang tussen de verschillende methoden. In methodische zin is er sprake van een samenhangend geheel als de verschillende methoden elkaar aanvullen en versterken. Een combinatie van methoden is gekozen om cliënten op verschillende manieren en momenten te betrekken. De uitkomsten van verschillende methoden vullen elkaar aan en vormen weer input voor het vormgeven van nieuwe methoden. De uitkomsten leveren vaak nieuwe vragen of actiepunten voor verbeteringen op, zoals directe implicaties voor gevoerd beleid of uitvoering van dat beleid.

We hebben eind 2007 het Model Integrale Cliëntenfeedback (MIC) geïntroduceerd, zie [www.mogroep.nl/mogroep/mic](http://www.mogroep.nl/mogroep/mic). In het MIC zijn instrumenten opgenomen die cliënten de mogelijkheid geven om op *eigen initiatief* feedback te geven op de hulp, zoals de klachtenregeling, de ideeënbus en de cliëntenraad. Er is ook ruimte voor *Initiatief door de instelling* om cliënten te betrekken door middel van collectieve, anonieme methoden zoals bijvoorbeeld de C-toets. In het MIC staan voorbeelden van meer kwalitatieve, per-

soonlijke methoden zoals de focusgroepen, individuele interviews en methoden die zijn opgenomen in KiesMeNu. Er zijn ook methoden opgenomen die door andere instituten zijn ontwikkeld. De kracht van MIC zit in het inzichtelijk maken van de voorwaarden waaraan een instelling moet voldoen om over te gaan tot inzet van de methoden. Voorbeelden zijn: het hebben van een visie op cliëntenparticipatie, over afdoende competenties kunnen beschikken en ook over voldoende (financiële) middelen.

De ervaringen van de afgelopen jaren met de verschillende methoden en het MIC in het bijzonder hebben in verschillende instellingen geleid tot een instellingsbreed cliëntenparticipatiebeleid. Een beleid dat zich bijvoorbeeld als volgt uitkristalliseert: een competente cliëntenraad die verantwoordelijk is voor de belangenbehartiging, een cyclus van het periodiek bevragen van cliënten om hun mening (door middel van het afnemen van de C-toets), een situatie dat elke cliënt na afloop van de hulp de Exit-Vragenlijst Jeugdzorg invult en dat er per hulpvorm methoden worden ingezet om op een kwalitatieve wijze cliënten actief te betrekken bij de jeugdzorg.

## Opbrengsten en nieuwe uitdagingen

Als we kijken vanuit een meerjarenperspectief zien we dat sinds het begrip cliëntenparticipatie in de jeugdzorg in het geding is, er veel is gebeurd. Inmiddels zijn alle jeugdzorginstellingen in meer of mindere mate aan de slag met cliëntenparticipatie. Er zijn vele methoden ontwikkeld om cliëntenparticipatie vorm te geven. In methodische zin is de Nederlandse jeugdzorg een aardig eind op weg. Uitdagingen voor de komende tijd zitten in een verdere verspreiding van beschikbare methoden en het versterken van samenhang tussen de ontwikkelde methoden in de instellingen. Op het individuele niveau van de cliënt maakt cliëntenparticipatie dat cliënten zich meer en meer gehoord voelen en zich eigenaar voelen van hun eigen hulpverleningsproces. Immers, meer eigenwaarde en het gevoel invloed uit te kunnen oefenen op de eigen leefomgeving draagt bij aan het welbevinden van de cliënt in het algemeen.

Zijn we er dan met cliëntenparticipatie in de Nederlandse jeugdzorg? Nee. Een aantal vraagstukken zal de komende jaren zeker onder de aandacht blijven. Zo worstelen verschillende instellingen nog altijd met de belangenbehartiging van cliënten via cliëntenraden. De continuïteit vormt een voortdurend punt van aandacht. Ander vraagstuk blijft de zichtbaarheid van de inbreng van cliënten voor de individuele cliënt. Hoewel steeds vaker met de individuele cliënt wordt gecommuniceerd wat er met de resultaten is gedaan, zijn er nog steeds cliënten die wel participeren maar niet meer terugzien wat er met hun inbreng gebeurt. Voor jongeren – die vaak een heel ander tijdsperspectief hebben dan volwassenen – is dit nog een extra relevant aandachtspunt.

We zien ook dat cliënten en cliëntenorganisaties nog maar mondjesmaat de ruimte krijgen om eigen pun-



ten op de agenda te zetten, in hun eigen instelling, op provinciaal en landelijk niveau. In dit verband is het volgende project een fraai voorbeeld van hoe cliënten hier wel gevolg aan kunnen geven. Stichting Alexander heeft in samenwerking met andere partners recentelijk een onderzoeksproject voor en met cliënten afgerond dat heeft geresulteerd in een set Kwaliteitstandaarden Jeugdzorg Q4C<sup>1</sup> voor de Nederlandse jeugdzorg. Het zijn standaarden en criteria opgesteld vanuit het perspectief van cliënten zelf en deze zullen aankomende jaren hun weg moeten vinden in de jeugdzorg. We komen hierop graag een andere keer terug.

Belangrijkste vraagstuk is en blijft de vraag wat er met de inbreng van cliënten gebeurt. Instrumenten en methoden voor cliëntenparticipatie zijn zinloos als de uitkomsten niet worden gebruikt voor verbetering, en als de positie van de cliënt er niet door wordt versterkt. Gelukkig zien we ook dat door de groeiende ervaringen met cliëntenparticipatie steeds vaker al bij aanvang van zorg de vraag wordt gesteld hoe er met de inbreng van cliënten omgegaan zal worden. Steeds meer instellingen plaatsen de verbetervoorstellen voortkomend uit de verschillende toetsingen en vragenlijsten in de verbetercyclus van de organisatie. Langzamerhand zien we ook gunstige ontwikkelingen in het actief betrekken van cliëntenraden bij het monitoren van resultaten of bij het toetsen op naleving van de toegezegde verbeteringen.

Cliëntenparticipatie in de jeugdzorg is synoniem aan een veranderingsproces in houding en handelen, we hebben nog een weg te gaan. Maar nu dat er in Nederland sprake is van een duidelijke wettelijke basis en dat er instrumenteel voldoende voor handen en op orde is, kunnen we cliëntenparticipatie nu werkelijk gaan waarmaken!

**Kitty JURRIUS & Leo RUTJES\***

\* *Beide auteurs zijn als resp. seniorprojectleider en directeur werkzaam bij Stichting Alexander.*

Stichting Alexander  
Jongeren actief in beleid en onderzoek  
Herenmarkt 93-c  
1013 EC Amsterdam  
Telefoon 00 31 20 6263929  
Email: [info@st-alexander.nl](mailto:info@st-alexander.nl)

## NOTEN

<sup>1</sup> Quality for Children. Publicatie: Van Beek, F, Rutjes, L (red.) *Kwaliteitsstandaarden Jeugdzorg Q4C. Wat kinderen en jongeren belangrijk vinden als ze niet thuis wonen*, Bohn Stafleu van Loghum, Houten 2009 - ISBN 9789031368785

## LITERATUUR

- Jurrius, K. & Rutjes, L. (juni 2006). *Opmaat voor Cliëntenfeedbacksysteem in de Jeugdzorg*. Nederlands Tijdschrift voor de Jeugdzorg, nummer 3/4, pagina 132-139.
- Jurrius, K. Havinga, L. en Stams G.J. *Exitvragenlijst Jeugdzorg*. Stichting Alexander: Amsterdam (2008)
- Jumelet, H, M. Welling, K. Jurrius en L. Havinga. *Verantwoording C-toets*. Amsterdam: Stichting Alexander (2003)
- Havinga, L., Pehlivan, M.T., & Strating, G. (2007). *Sowieso moet je niemand in de wereld vertrouwen, maar daar helemaal niet: jongeren over risico-indicatoren (in de jeugdzorg)* (rapport nr. 158). Amsterdam: Stichting Alexander. ISBN 978-90-8903-003-0
- Stichting Alexander (Ed.). (2007). *KiesMeNu!<sup>®</sup> - In vier stappen naar cliëntenparticipatie: brochure over KiesMeNu Cliëntenparticipatie<sup>®</sup>* (rapport nr. 156b). Amsterdam: Stichting Alexander. ISBN 978-90-8903-004-7
- Stichting Alexander (Ed.). (2007). *Hoor ons eens, wij doen mee!: jeugdzorgparticipatie in Gelderland* (rapport nr. 153). Amsterdam: Stichting Alexander.
- Stichting Alexander (Ed.). (2007). *Jeugdzorg Cliëntenkrant: tweede Landelijke Cliëntendag Jeugdzorg: Terugblik, vooruitblik en de "waarheid"*. Amsterdam: Landelijk Cliëntenforum Jeugdzorg.
- Jurrius, K., Havinga, L., Sarti, A. & Stapel, E. (2006). *Actieplan Aanpak Kindermishandeling: antwoord van kinderen en jongeren* (rapport nr. 147.). Amsterdam: Stichting Alexander.
- Stichting Alexander (Ed.). (2005). *Hoe doen jullie dat nou? Cliëntenparticipatie in uitwisselingen tussen instellingen - draaiboek voor Jeugdzorg Overijssel* (rapport nr. 138). Amsterdam: Stichting Alexander.



# ALGEMENE PREVENTIE IN HET CLB

Wanneer leerlingen problemen hebben, gaan veel CLB-medewerkers vaak voor elke individuele leerling opnieuw op zoek naar een oplossing voor zijn problemen, maar globaal verandert er vaak weinig. Hierdoor kunnen anderen in de toekomst ook geconfronteerd worden met het probleem. Indien deze medewerkers wensen om niet steeds dezelfde terugkerende problemen te verhelpen, is het aangewezen om hun dienstverlening meer in de richting van algemene wenselijke preventie te sturen. Dit artikel speelt hier op in door een eerste beeld te geven van de preventieve opdracht van het CLB. Dit gebeurt aan de hand van volgende vragen: maken CLB-medewerkers hun preventieve opdracht in de praktijk waar en aan de hand van welke aard van activiteiten doen ze dit? Welke succesfactoren dragen bij tot meer algemene preventie in hun dienstverlening? Sluiten algemene preventieve initiatieven vanuit het CLB aan bij het concept wenselijke preventie?

## Preventie is een opdracht van het CLB

In het CLB-decreet van 1 december 1998 staat vermeld dat de begeleiding van het centrum waar mogelijk preventief is en enkel waar nodig remediërend (VVKSO, 1999). Preventie is dus een uitdrukkelijke opdracht van het CLB. In de sociale praktijk van het CLB verdwijnt deze preventieve opdracht, met uitzondering van de preventieve gezondheidszorg, toch dikwijls naar de achtergrond. Dit gebeurt ten voordele van meer individueel curatief en remediërend werken met leerlingen, leerkrachten en andere betrokkenen (Bakker, 1986; Thys, 2007, Vermaut, Leens, De Rick & Depreeuw, 2009). Wanneer een leerling met een probleem aanklopt bij het CLB of wanneer het CLB een behoefte bij een leerling opmerkt, gaan beide vaak samen met de omgeving op zoek naar een oplossing. De medewerker gaat zo voor elke individuele leerling opnieuw op zoek naar een oplossing. Deze individuele hulpverlening kenmerkt professionele hulpverleners en is nodig om maatgericht te kunnen werken, maar daarnaast is het belangrijk dat er ook globaal iets verandert aan de situatie. Deze CLB-medewerkers worden immers geconfronteerd met vaak terugkerende problemen zoals onder andere faalangst, pesten, spijbelen, studiekeuze, schoolmoeheid of overgewicht. Hiervoor zoeken zij dikwijls opnieuw naar oplossingen op maat van de verschillende individuele personen, maar globaal verandert er vaak weinig. CLB-medewerkers dreigen hierdoor vaak tegen dezelfde hindernissen te botsen en lopen zo het risico van het spreekwoordelijke met de kraan open te dweilen. Dit kan leiden tot gevoelens van onmacht en frustratie. Bijvoorbeeld Anne, een nieuweling, wordt niet langer gepest. Maar hoe voorkom je dat in de toekomst nieuwelingen niet meer gepest worden?

Deze steeds terugkerende problemen van individuele leerlingen kunnen CLB-medewerkers overstijgen en ombuigen door algemene preventie. Deze algemene preventie omvat "initiatieven die DOELBEWUST en SYSTEMATISCH een probleem voorkomen ten aanzien van een niet-geïndividualiseerde populatie" (Goris, Burssens, Melis, & Vettenburg, 2007, p. 27-28). Het onderscheid tussen algemene en individuele preventie is te situeren in de doelgroep. Terwijl individuele preventie zich richt naar een specifiek persoon of een specifieke groep, richt algemene preventie zich naar een ruimere doelgroep. Willen CLB-medewerkers dus niet dweilen met de kraan open als

verscheidene leerlingen dreigen geconfronteerd te worden met dezelfde problemen, dan moeten ze naast individuele hulpverlening en individuele preventie ook oog hebben voor algemene preventie (Goris et al., 2007). Toch draagt niet elke preventie bij tot meer welbevinden voor de betrokkenen en zijn niet alle preventieve acties wenselijk. Denken we bijvoorbeeld aan leerlingen binnenhouden om overlast te vermijden. Algemene preventie moet daarom ook wenselijke preventie zijn. Deze laatste "schept voorwaarden om problemen steeds vroeger te voorkomen, is maximaal offensief, bouwt een integrale aanpak uit, is participatief en heeft een democratisch karakter" (Vettenburg, Melis, Burssens, & Goris, 2007, p.40).

## Methodologie

Dit artikel en dus ook de resultaten op de vragen zijn gebaseerd op de masterproef 'Algemene preventie in de sociale praktijk van het CLB' (Vansweevelt, 2009). Om op de vragen van de inleiding een eerste antwoord te formuleren, werden via kwalitatieve interviews zeven CLB-medewerkers van de discipline maatschappelijk werk, gespreid over verschillende onderwijsnetten en provincies, bevroegd. Aan de hand van het instrument, de PreventieSpiegel voor Projecten, werden drie grotere projecten en vijf kleinere algemene preventieve activiteiten vanuit het CLB onderzocht op hun aansluiting met wenselijke preventie.

## De resultaten

### Maken CLB-medewerkers hun algemene preventieve opdracht waar en aan de hand van welke aard van activiteiten doen ze dit?

Een eerste onderzoek laat zien dat hoewel preventie een opdracht van het CLB is, er toch medewerkers zijn die geen kennis hebben van deze opdracht. Anderen hebben deze kennis wel, maar staan vaak niet stil bij de betekenis van het begrip preventie. Verder geven verschillende medewerkers ook verschillende invullingen aan preventief werken. Hierdoor kan er verondersteld worden dat binnen één CLB en tussen CLB's verscheidene medewerkers vaak velerlei invullingen van preventief werken hebben en wordt preventie een begrip met veel betekenissen. Goris et al. (2007) raden daarom aan om preventie eenduidig te



omschrijven zodat het geen chaotische bedoening wordt en om preventieve initiatieven te onderscheiden van initiatieven met preventieve waarde. (Preventieve initiatieven zijn initiatieven die DOELBEWUST genomen worden om een bepaald probleem te voorkomen.)

In de meeste CLB's is er dan ook een spanning tussen hulpverlening en preventie. Deze wordt gekenmerkt doordat enerzijds verschillende medewerkers het merendeel van hun tijd besteden aan curatie, maar anderzijds het decreet preventie ook als een belangrijke opdracht aangeeft, preventie belangrijk wordt bevonden door sommige medewerkers en ze dit ook als een belangrijke taak van het CLB ervaren.

Ondanks deze spanning, hebben de interviews aangetoond dat veel medewerkers ook preventief werken. Het merendeel van deze preventieve initiatieven zijn echter gericht naar specifieke individuen. Hierbij kan gedacht worden aan preventief werken met een minder vaardige leerling om pesten te voorkomen,....

Algemene preventie heeft nochtans meerdere voordelen die individuele preventie minder heeft. Enkele van deze voordelen zijn dat algemene preventie concrete noden van leerlingen wil overstijgen en ombuigen tot een duurzame verandering die ingrijpt in de wortels van de problemen en dat deze preventie minder afhankelijk is van een reëel ervaren probleem of risicosituatie. Andere voordelen zijn dat algemene preventie ook effect heeft voor zij die nog geen hulpvraag stelden en het probleem nog niet ervaarden (Goris, Burssens, Melis & Vettenburg, 2004). Verder kan algemene preventie stigmatisering van de participanten meer voorkomen en de participanten kunnen gemakkelijker bereikt worden (Coie et al., 1993).

Ondanks de behoefte om het begrip preventie eenduidig af te bakken, hebben CLB-medewerkers een discretionaire ruimte (de discretionaire ruimte is de handelingsruimte die een werknemer heeft binnen een afgesproken kader. Het is een ruimte waar uitvoerders een eigen interpretatie geven aan regels en voorschriften (Hogeschool Inholland Rotterdam.) om deze opdracht in te vullen. De preventieve initiatieven kunnen althans verschillende vormen aannemen zoals preventief werken door middel van informatie geven, projecten organiseren, inzichten/strategieën aanreiken evenals beleidswerking (bijvoorbeeld een preventief spijbelbeleid). Naast de verschillende vormen werden in de interviews ook verschillende kanalen aangegeven om algemene preventieve initiatieven op te starten. Er wordt preventief gewerkt in de school (cel leerlingenbegeleiding, klassenraad en zorgcel), binnen de eigen organisatie (teams per school of teams per discipline en werkgroepen) en ruimer dan de eigen organisatie (provinciale werkgroepen, werkgroepen in het LOP, zorgproject van CLB's van het GO en werkgroepen binnen de stad of gemeente).

### **Zijn er in het CLB succesfactoren aanwezig om aan algemene preventie te doen?**

Om algemene preventie te implementeren in de praktijk is het bevorderlijk dat CLB-medewerkers een pre-

ventieve reflex hebben en dat er op organisatieniveau ruimte is om aan algemene preventie te doen (Thys, 2007; Hendrix, 2008).

De **preventieve reflex** is de attitude om vanuit individuele hulpverlening de stap te zetten naar algemene preventie. Algemene preventie is en mag immers geen louter afzonderlijke opdracht zijn, maar moet ook verbonden zijn met de dagelijkse hulpverleningspraktijk. De preventieve reflex toegepast in de CLB-context is als volgt: in de begeleiding werken CLB-medewerkers samen met de cliënt en andere betrokkenen aan de problemen van de individuele cliënt. Vanuit het werken aan deze concrete individuele problemen, die bij meerdere cliënten bestaan, en door hierover te reflecteren, kunnen CLB-medewerkers algemene preventieve acties ondernemen of laten realiseren (Goris et al. 2007).

Dat verscheidene medewerkers reeds een beginnende preventieve reflex hebben, kan aangetoond worden doordat deze medewerkers algemene preventie belangrijk vinden, er de voordelen van inzien en signalen geven tot algemene preventie. Toch wezen Scholte & van Splunteren (1996) in hun onderzoek aan dat veel maatschappelijk werkers signalering belangrijk vinden, maar slechts enkelen hieraan toekomen in de praktijk. Signalen worden wel opgevangen, maar verder wordt er weinig mee gedaan. Er blijkt dikwijls een systematische aanpak te ontbreken waardoor maatschappelijk werkers niet signaleren en zo ook hun signaalgevoeligheid en preventieve reflex verliezen. Signalen worden onvoldoende op organisatieniveau uitgewisseld en het analyseren en interpreteren van signalen blijft te veel achterwege.

De organisatie blijkt dus een belangrijke rol te spelen voor het uitbouwen en uitvoeren van de signaleringstaak (Sluiter, van Zijderveld & Traas, 1997). CLB-medewerkers moeten daarom niet elk afzonderlijk aandacht hebben voor algemene preventie, maar algemene preventie moet ook een onderdeel zijn van het **beleid**. Het is dan ook belangrijk dat het beleid een duidelijke visie ontwikkelt op algemene preventie en dat algemene preventie niet enkel een opdracht is van de dienst, maar ook als doel ervaren wordt en vorm krijgt binnen de organisatie. Vaak weten CLB-medewerkers echter niet of er een visietekst is over algemene preventie of denken dat dit niet het geval is. Toch is dit (niet enkel of er een visietekst is, maar ook dat de medewerkers deze tekst kennen) een voorwaarde om in de toekomst meer algemeen preventief te werken. Naast het beleid zijn training/workshops, tijd, ondersteuning en samenwerking ook belangrijke succesfactoren om de CLB-dienstverlening meer te laten aansluiten bij algemene preventie. Verschillende medewerkers hebben reeds **vorming** gehad omtrent (algemene wenselijke) preventie, toch vinden de meeste medewerkers nog meer vorming en ondersteuning belangrijk om in de toekomst meer algemeen preventief te werken. Vorming kan de medewerkers ook meer overtuigen van de voordelen die algemene preventie kan bieden en vorming kan de medewerkers meer vaardigheden leren.

De medewerkers ervaren **samenwerking** ook als een meerwaarde, maar vinden dat er nog te weinig 'good



practices' uitgewisseld worden in een CLB en tussen verschillende CLB's. Verder is er ook nood aan **deskundige ondersteuning** om het CLB meer te laten aansluiten bij algemene preventie.

Een laatste belangrijke succesfactor om algemene preventie te implementeren is **tijd**. Zo geven de interviews aan dat hoewel preventie een belangrijke opdracht is van het CLB, zij historisch eerder een lange geschiedenis van individuele hulpverlening en individuele preventie hebben opgebouwd. Veel medewerkers vinden daarenboven dat algemene preventie de werkdruk op het hulpverleningswerk verhoogt. Hierdoor wordt vaak alle niet-directe hulpverlening (preventie) beschouwd als iets dat moet gebeuren naarmate er tijd voor rest. Zo blijft preventie vaak in de schaduw van begeleiding (Goris, 2003). De bedenking kan hier gemaakt worden dat de vraag naar meer tijd en middelen vaak het beginpunt en het eindpunt is van de discussie. Toch is het ook belangrijk om na te gaan waar ze naartoe willen gaan, ondanks het gebrek aan tijd en middelen. Bij het verdubbelen van tijd en middelen is het immers de vraag of CLB's dan effectief meer aan algemene preventie zullen doen. Het is dan ook aangewezen om altijd tijd te voorzien om aan algemene preventie te doen.

Een eerste analyse geeft aan dat organisatorisch (algemene) preventie wordt ingebed in andere documenten, werkgroepen, vrijstellingen, samenwerkingen binnen de dagdagelijkse werking, maar specifieke aandacht voor (algemene) preventie is er vaak niet. Hierdoor blijft preventie dan ook vaak onbenoemd, niet duidelijk en op de achtergrond.

### **Sluit algemene preventie vanuit het CLB aan bij wenselijke preventie?**

Ondanks het gegeven dat vele medewerkers meer individueel preventief dan algemeen preventief werken, nemen verschillende CLB-medewerkers algemene preventieve initiatieven.

In een verkennend onderzoek werden acht (drie grotere en vijf kleinere) van zulke algemene preventieve initiatieven gespiegeld aan het instrument 'de PreventieSpiegel voor Projecten'. "Het instrument geeft bij elk initiatief aan in welke mate het aansluit bij elk van de vijf dimensies van wenselijke preventie (Vettenburg et al., 2002, p.37)."

De thema's van de grote projecten zijn preventie van risicogedrag, welbevinden van leerlingen verhogen en participatie van kansarme ouders. De kleinere projecten werkten preventief rond onder andere gezonde voeding, kleuterparticipatie en positieve bekrachtiging. De analyse van de drie grotere projecten laat zien dat algemene preventie vanuit het CLB kan aansluiten bij de vijf dimensies (radicaliteit, offensiviteit, integraliteit, participatie en democratisch karakter) van wenselijke preventie, maar dat er voor elke dimensie ook nog groeimogelijkheden zijn. Het ene project werkt bijvoorbeeld participatief, maar niet integraal terwijl een ander project wel integraal werkt, maar niet participatief. Globaal geven de drie grotere projecten de indruk dat de algemene preventieve initiatieven vanuit het CLB een grote invulling kennen van de vijf dimensies van wenselijke preventie.

De kleinere preventieve initiatieven laten daarentegen zien dat ze moeilijker aansluiting vinden bij wenselijke preventie. Vooral voor de dimensie 'participatie' zijn er nog veel groeimogelijkheden. Kleinere initiatieven brengen ook weinig verandering aan in de context. Bij de dimensie offensiviteit zien we dat de offensieve activiteiten (keuzemogelijkheden uitbreiden of stimuleren) overheersen, maar dat ze wel vaak een verplichtend karakter hebben. Dit kan mogelijks verklaard worden doordat enerzijds het CLB voornamelijk vraaggestuurd werkt, maar anderzijds de leerlingen gebonden zijn aan de activiteit omwille van de schoolplicht. Verder vallen personen met een handicap vaak uit de boot waardoor ze van preventie uitgesloten blijven en er wordt weinig gezocht naar de oorzaken van het probleem.

Belangrijk om mee te nemen is dat wenselijke preventie nooit af is, hoe goed de aansluiting reeds moge zijn. CLB-medewerkers moeten zich hier steeds voor blijven inzetten, willen ze de leefkwaliteit/emancipatiemogelijkheden van hun doelgroep verhogen.

Wenselijke preventie geeft een antwoord op de 'hoe-vraag', namelijk hoe je vanuit een emancipatiebenadering aan algemene preventie kan doen.

"Wenselijke preventie schept voorwaarden om problemen steeds vroeger te voorkomen (radicaliteit), is maximaal offensief (offensiviteit), bouwt een integrale aanpak uit (integraliteit), is participatief (participatie) en sluit niemand uit (democratisch karakter)" (Vettenburg et al., 2007).

Participatie: de dimensie participatie van wenselijke preventie vraagt om de doelgroep zo rechtstreeks mogelijk te laten participeren in de verschillende fasen van een project.

Radicaliteit: deze dimensie vraagt om problemen steeds dicht bij de oorsprong (wortels) aan te pakken. Dit kan door signalen te geven naar deze organisaties die vroeger kunnen ingrijpen en oog te hebben voor de oorzaken van het probleem.

Integraliteit: deze dimensie vraagt om zowel persoonsgerichte- als contextgerichte acties.

Offensiviteit: de dimensie offensiviteit vraagt om zo offensief mogelijk te werken (handelingsmogelijkheden van de doelgroep uit te breiden of gewenst gedrag te stimuleren).

Democratisch karakter: deze dimensie vraagt voor een verantwoorde afbakening van de doelgroep en eens de doelgroep is afgebakend, iedereen te betrekken.

## **Conclusie**

Dit artikel geeft een eerste beeld over de algemene preventieve opdracht van het CLB. Er is toch ook een beperking verbonden aan dit kwalitatief onderzoek, namelijk de generalisatiewaarde (veralgemeenbaarheid). Het onderzoek werd uitgevoerd bij zeven medewerkers en acht projecten/activiteiten. Dit aantal respondenten is zeer gering om te kunnen generaliseren. Het onderzoek kan desalniettemin aantonen



dat verschillende CLB-medewerkers meer curatief dan preventief werken, maar dat er ook CLB-medewerkers zijn die preventief en algemeen preventief werken. Verder heeft het onderzoek ook laten zien dat wanneer de medewerkers tijd en middelen besteden aan algemene preventie, deze een nauwe aansluiting kan vinden met wenselijke preventie. Dit onderzoek is verder ook een aanzet tot reflectie over de preventieve opdracht van het CLB.

Met dit artikel willen we CLB-medewerkers en andere welzijnswerkers aanmoedigen om hun dienstverlening naast individuele hulpverlening en preventie zoveel als mogelijk te laten aansluiten bij algemene wenselijke preventie. Om dit te kunnen doen is het belangrijk dat iedereen in een dienst kennis heeft van deze opdracht en het begrip preventie eenduidig wordt omschreven. Wanneer CLB-medewerkers hun dienstverlening meer willen afstemmen naar algemene wenselijke preventie is het ook belangrijk dat elke medewerker zich hiervoor inzet en zijn of haar steentje bijdraagt door veelvoorkomende problemen te signaleren en om te zetten (of om te laten omzetten) naar een algemeen preventief initiatief. Dit kan slechts goed verlopen wanneer de organisatie zich ook openstelt voor algemene preventie en algemene preventie vorm krijgt binnen de organisatie.

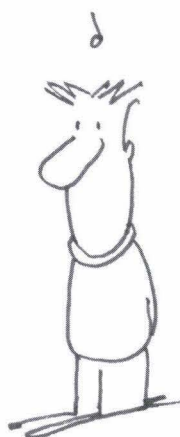
**Bieke VANSWEEVELT**

*Bieke\_vansweevelt@hotmail.com*

#### BRONNEN

- Bakker, J.C. (1986). *Docenten en leerlingen: onderzoek naar tijdsbesteding, begeleidingsgedrag en motivatie van avo-docenten in het kader van leerlingenbegeleiding*. Amsterdam: VU Uitgeverij (proefschrift).
- Coie, J.D., Watt, N.F., West, S.G., Hawkins, J.D., Asarnow, J.R., Markman, H.J., Ramey, S.L., Shure, M.B., & Long, B. (1993). The science of prevention. A conceptual framework and some directions for a national research program. *American psychologist*, 48 (10), 1013-1022.
- Goris, P., Burssens, D., Melis, B., Van Gilis, J., Vettenburg, N. en Verdonck, D. (2003). De mist klaart stilaan op... *Alert*, 29 (4), 34-47.
- Goris, P., Burssens, D., Melis, B., & Vettenburg, N. (2004). Hulpverlening met een sausje preventie. Een bijdrage over individuele preventie en algemene preventie: over gelukkige Fatima's en het welzijn van allochtone meisjes. *Alert*, 5, 31-43.
- Goris, P., Burssens, D., Melis, B., & Vettenburg, N. (2007). Van preventie gesproken. In: P. Goris, D. Burssens, B. Mielis & N. Vettenburg (Red.), *Wenselijke preventie stap voor stap* (pp. 11-34). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Hendrickx, L. (2008). Algemene preventie zoekt verankering in de hulpverlening. *Alert*, 34 (3), 35-43.
- Hogeschool Inholland Rotterdam. (2004). *Discretionaire ruimte. Een onderzoek naar de handelingsvrijheid van ambtelijke werkuvoerders bij publieke uitvoeringsinstanties*. Rotterdam: Hogeschool Inholland.
- Scholte, M., & van Splunteren, P. (1996). *Opgelet! Systematisch signaleren in het maatschappelijk werk*. Utrecht: Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn / NIZW.
- Sluiter, S., van Zijderveld, M., & Traas, M. (1997). *Signalering in het maatschappelijk werk*. Houtem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Thys, L. (2007). Leerlingenbegeleiding en preventie. In: P. Goris, D. Burssens, B. Melis & N. Vettenburg (Red.), *Wenselijke preventie stap voor stap* (pp.126-133). Antwerpen: Garant.
- Vansweevelt, B. (2009). *Algemene wenselijke preventie in de sociale praktijk van het CLB*. Gent: onuitgegeven publicatie Ugent.
- Vermaut H., Leens R., De Rick K. & Depreeuw E. (2009). *Het CLB-decreet: tussen wens en realisatie. Evaluatie 8 jaar na de invoering van het CLB-decreet*. Leuven: HIVA-K.U.Leuven/HUB.
- Vettenburg, N., Burssens, D., Goris, P., Melis, B., Van Gils, J., Verdonck, D. & Walgrave, L. (2002). *Preventie m.b.t. de jeugdinzake welzijn en gezondheid. Visie en ontwikkeling van instrumenten*. K.U.Leuven, OGJC/Antwerpen, Karel de Grote Hogeschool/Meise, Onderzoekscentrum Kind en Samenleving.
- Vettenburg, N., Melis, B., Burssens, D., & Goris, P. (2007). Wenselijke algemene preventie. In: P. Goris, D. Burssens, B. Mielis & N. Vettenburg (Red.), *Wenselijke preventie stap voor stap* (pp.35-59). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- VVKSO, (1999). *Decreet van 1 december 1998 betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding*. Brussel: VVKSO.

MAATSCHAPPELIJK  
KWETSBAAR  
JONGEREN EN



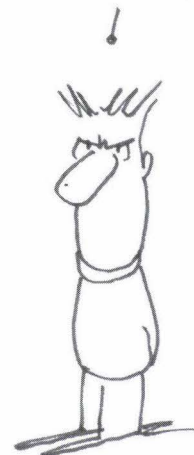
MAATSCHAPPELIJK  
KWETSBAAR  
GEZINNEN



ZORGEN OP DEN  
DUUR NATUURLIJK  
WEL VOOR EEN



MAATSCHAPPELIJK  
KWETSBAAR  
MAATSCHAPPIJ.





# TUTORING: SCHOOL EN GEZIN ALS BETROKKEN PARTNERS

“Welwijs” besteedde in vorige nummers herhaaldelijk aandacht aan projecten die via tutoring thuis of op school de onderwijskansen van maatschappelijk kwetsbare leerlingen trachten te verhogen. Daarbij werd onder andere het project “Leren Thuis Leren” in Hasselt voorgesteld. Dit project biedt aan maatschappelijk kwetsbare leerlingen uit het secundair onderwijs studieondersteuning aan huis. De uitvoerders zijn studenten uit de lerarenopleiding. Volgens de projectmedewerkers gaat het om een preventie-initiatief waarin student, leerling en ouders voortdurend in relatie tot elkaar worden gebracht (Hermans et al. 2008, p. 21-22). Doel is een brug te creëren tussen gezin en school. Een contextuele analyse die wijst op de grote verschillen tussen de leefwereld van maatschappelijk kwetsbare gezinnen en de school, vormt het uitgangspunt. Via studieondersteuning aan huis tracht men deze verschillen dus te overbruggen. Dit gebeurt enerzijds door “dichter bij de leefwereld van het gezin te komen, erkenning te geven aan hun waarde- en normenpatroon.” Anderzijds gaat de aandacht naar het aanleren van efficiënte studiemethodes en een wenselijke studiehouding, alsook naar het opwekken van positieve interesse in de school. In dat proces ziet men ouders als belangrijke betrokkenen. Zij worden tijdens de studieondersteuning gemotiveerd zelf taken op te nemen of de opvolging van hun kind te verfijnen.

Opmerkelijk is dat het project de school van de leerling niet als een actieve partner in dit proces beschouwt. Er worden geen directe acties ondernomen om de schoolcultuur van de betreffende leerlingen in beweging te brengen, noch vragen gesteld bij de gebruikelijke schoolse studiemethodes. Het project “Leren thuis leren” gaat meer uit van een indirecte en preventieve aanpak om de schoolcultuur te beïnvloeden. Het leerproces van de studenten vormt daarin de spil. Zo blijkt uit een actieonderzoek dat dankzij deelname aan het project ‘studenten meer zicht krijgen op de complexiteit van de maatschappelijke kwetsbaarheid’ en leren om ‘de thuissituatie van een persoon als één van de risicofactoren’ voor leerachterstand aan te duiden’ (Cohen et al., 2009, p. 8). Het project lijkt er dus van uit te gaan dat studenten deze verworven competenties naar hun beroepspraktijk in de school zullen meenemen. Opvallend is daarbij de vaststelling dat studenten die bij aanvang niet in het project geïnteresseerd waren, maar verplicht worden aan de stage deel te nemen, de grootse visieverandering doormaken.

In dit artikel willen we studieondersteuningsprojecten met een louter indirecte en preventieve aanpak naar de scholen toe kritisch analyseren en mogelijke alternatieve wegen voorstellen. Dit doen we aan de hand van een evaluatierapport dat in 2008 op vraag van een gelijkaardig project, ‘t Scharnier in Brugge, door het HIVA werd uitgevoerd (Juchtmans & Vandenbroucke, 2008).

## Korte voorstelling ‘t Scharnier Brugge

Hoofddoelstelling van het project is bij maatschappelijk kwetsbare leerlingen die schoollopen in de regio Brugge-Blankenberge ‘het schoolgebeuren een volwaardige plaats te geven binnen het gezin en op die wijze de onderwijskansen van de kinderen en de jongeren te verhogen’ (stuurgroep ‘t Scharnier, 2005, p. 5). Om deze doelstelling te verwezenlijken kiest ‘t Scharnier net als “Leren Thuis Leren” voor een studieondersteuningsproject aan huis. De doelgroep van de leerlingen is niet beperkt tot een bepaald onderwijsniveau en gaat van de basisschool tot en met de eerste graad secundair onderwijs. Uniek aan het project is daarbij de aandacht voor de scharniermomenten in de schoolloopbaan van deze leerlingen.<sup>1</sup> De studieondersteuning wordt beperkt in de tijd. Leerling en gezin krijgen maximum drie periodes van drie maanden studieondersteuning aangeboden. Van september 2005 tot eind oktober 2009 werden 288 gezinnen aangemeld. Hiervan kregen reeds 218 effectief studieondersteuning. De redenen waarom andere gezinnen niet konden starten is divers. 21 gezinnen hiervan staan op de wachtlijst. Volgens het HIVA-rapport (2008, p. 59) zijn de gezinnen die studieondersteuning kregen zeer tevreden over de werking van ‘t Scharnier. Na de studieondersteuning is de leeromgeving voor de kinderen beduidend krachtiger dan

voorheen. Ouders gaan ook met meer zelfvertrouwen contact aan met de school.

Versillende actoren dragen de verantwoordelijkheid voor de implementatie van het project in de dagelijkse werking.

De studieondersteuning wordt verzorgd door *studenten* lerarenopleiding, sociale verpleegkunde, toegepaste psychologie of maatschappelijk werk<sup>2</sup> en dit in het kader van hun stage. Elke student neemt één periode van drie maanden voor zijn of haar rekening. De studenten zijn daarmee de uitvoerders van het project. Het HIVA-evaluatierapport wijst uit dat de stage in ‘t Scharnier de kijk van studenten op armoede verbreedt, hen inzicht geeft en begrip creëert voor de contextuele gezinsfactoren die leerachterstand verklaren, en hen leert hoe ze deze gezinnen kan *empoweren* en coachen.

De *ankerfiguren* zijn beroepskrachten die behoren tot het team van ‘t Scharnier. Zij hebben een ondersteunende en begeleidende functie en dit zowel naar de gezinnen als de studenten toe. Zij zijn verantwoordelijk voor de contacten tussen ‘t Scharnier en de gezinnen en zorgen eveneens voor de *coaching* van de studenten door middel van de terugkomenten en een afsluitende evaluatie in overleg met de docenten van de hogescholen.

De *scholen*, *CLB's* en *zorgcoördinatoren* zorgen voor de eerste *screening* van mogelijke leerlingen en hun



gezinnen (de aanmeldingsfase) en garanderen in samspraak met 't Scharnier de opvolging van de leerling en zijn gezin na de studieondersteuning (de nazorgfase).

De contacten tussen de school en 't Scharnier lopen via de *brugfiguur*. Eén van deze brugfiguren is ook projectverantwoordelijke. De deelnemende scholen en CLB's ontmoeten elkaar in plenaire vergaderingen en werkgroepen. Tijdens de studieondersteuning zijn er regelmatige evaluatiemomenten, waarbij zorgcoördinatoren of leerlingbegeleiders en CLB-medewerkers overleggen met de brugfiguur. Zo mogelijk worden leerling en ouders betrokken bij deze evaluatiemomenten.

Het project en het team worden opgevolgd en bijgestuurd door de *stuurgroep* enerzijds en anderzijds meer intensief door de *voorzitter van de stuurgroep* en de *deskundige ondersteuner van het LOP*.

In tegenstelling tot het project "Leren Thuis Leren" werkt 't Scharnier Brugge niet vanuit een hogeschool of vanuit het schoolopbouwwerk, maar is ze een onafhankelijke schoolexterne organisatie, ontstaan onder impuls van de Lokale Overlegplatforms (LOP's) voor Gelijke Onderwijskansen. In Brugge vond het project sinds 1 september 2009 structurele verankering binnen de vereniging SPOOR (Samenwerking rond Preventie in het kader van Opvoeding en Onderwijs) Brugge, een samenwerkingsverband van stad, OCMW en de v.z.w. SWOB (Samenwerking Welzijn Onderwijs Brugge) van het Time-Outproject BLINK!. In Blankenberge ontvangt het financiële en materiële steun van de Stad en het OCMW. Deze organisatiestructuur betekent dat de beroepskrachten zich uitsluitend met het project kunnen bezighouden, terwijl de verankering binnen het SPOOR zorgt voor een permanente link en interactie met het welzijnswerk.

## Direct inspelen op schoolcultuur als doelstelling van het project

Vanaf het ontstaan van het project stelde 't Scharnier expliciet voorop dat ook de school in de werking betrokken moest worden. In de projecttekst vindt men dat 't Scharnier zich tot doel stelt 'het gezin op zich te versterken en de relatie gezin en school wederzijds te optimaliseren'. Cruciaal in deze passage is het woord "wederzijds". Of nog, 't Scharnier verbindt er zich niet alleen toe het gezin te versterken met het oog op de school, maar wil ook de school dichter bij het gezin brengen. Deze bijkomende doelstelling wordt verder expliciet verwoord in meer specifieke doelstellingen naar de scholen toe (projecttekst, 2005, p. 15). Hieruit blijkt dat het project niet enkel indirect via studenten de schoolcultuur wil beïnvloeden, maar ook een directe aanpak naar de betrokken scholen voorstelt. Zo wil men dat

- leerkrachten van basisscholen en secundaire scholen meer aandacht hebben voor de thuissituatie van kansarme jongeren en hun ouders;
- de school openstaat voor de bevindingen van de student;
- het project wordt geëvalueerd binnen de werking rond gelijke kansen op school en de resultaten van die evaluatie worden geïmplementeerd.

Ook organisatorisch worden deze doelstellingen vertaald in een nieuwe functie binnen het projectteam: de brugfiguur. Dit is de 'contactpersoon voor de ba-

sis- en secundaire scholen (directies, zorgcoördinatoren en leerlingbegeleiders) en CLB's. Samen met de ankerfiguren bouwt hij een brede medewerksaamheid met de scholen en CLB's op (stuurgroep 't Scharnier, 2005, p. 6).<sup>3</sup>

De HIVA-evaluatie maakte echter duidelijk dat het project er moeilijk in slaagde deze doelstellingen te realiseren. Een analyse van de dagelijkse werking wees uit dat de precieze rol van de school in het project onduidelijk bleef, en de positie en initiatieven van de brugfiguur om deze rol in te vullen voortdurend op discussie en vragen stootten.

## Vraagt een contextuele benadering van leerachterstand actie naar de school toe?

In het project 'Leren Thuis Leren' is het vertrekpunt een contextuele visie op leerachterstand. De kansarme of maatschappelijk kwetsbare gezinscontext en daaruit volgend de kwetsbare leeromgeving in het gezin worden als de belangrijkste factoren voor leerachterstand gezien. Dit contextueel denken over leerachterstand wordt gedeeld door 't Scharnier. Gezinsfactoren die een gezin kwetsbaar maken en de kansen op leerachterstand verhogen zijn volgens het team niet éénduidig, maar bestaan uit een samenspel van verschillende factoren. Het kan daarbij gaan om een niet-stimulerende leeromgeving (bijv. TV staat op bij het studeren), taalproblemen, materiële en financiële moeilijkheden, psychische of emotionele problemen, relationele problemen (bijv. sociaal isolement), kwetsbare cognitieve en schoolse achtergrond en problemen bij de opvoeding. De *theory of change* die tot 'het verhogen van de onderwijskansen van leerlingen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen' moet leiden, sluit op dit contextueel denken over leerachterstand aan door:

- het gezin (of de thuiscontext van de leerling) als uitgangspunt van verandering te nemen en dus te kiezen voor een *home-based* programma;
- het sterker maken of *empoweren van de leerling en het gezin* als centraal veranderingsperspectief aan te nemen. Doel is binnen het gehele gezin te werken aan een evolutie van een kwetsbare gezins- en leeromgeving naar een krachtige leeromgeving.

De vraag is echter of deze contextuele visie op leerachterstand voldoende is om de school als betrokken partner in het project in te sluiten en de relatie tussen gezin en school *wederzijds* te optimaliseren. Strikt genomen vraagt deze visie, die de verklaring van de leerachterstand in eerste instantie bij de gezinscontext vindt, immers niet om een actie vanuit de school, noch om feedback naar de school toe, noch om invloed vanuit het project op de school.

Verder stelt een contextuele benadering van leerachterstand, die uitsluitend vertrekt bij het gezin en de rol van de school achterwege laat, de functie van de brugfiguur in vraag. In deze analyse vindt de brugfiguur immers geen expliciete redenen en argumenten om naar de scholen toe actie te ondernemen en te werken aan een "wederzijdse optimalisatie van de relatie tussen gezin en school". Anders gesteld, een volwaardige integratie van de functie van de brugfiguur veronderstelt een meer omvattende analyse van leerachterstand en de instrumenten om deze leerachterstand aan te pakken. Cruciaal daarbij is dat ook de



school wordt bekeken als een mogelijke actor in zowel het ontstaan van het probleem als het creëren van oplossingen.

## Een interactionistische kijk op maatschappelijke kwetsbaarheid en de rol van de school

Zowel het project “Leren Thuis Leren” als ‘t Scharnier benoemen hun doelgroep als maatschappelijk kwetsbare leerlingen en gezinnen. Volgens ons kan deze theorie van Nicole Vettenburg over “maatschappelijke kwetsbaarheid” ingezet worden om de contextuele analyse op leerachterstand vanuit een meer interactionistisch perspectief te bekijken. Op die manier is het mogelijk van meet af aan de doelstelling om de gezinscultuur én de schoolcultuur te versterken en wederzijds op elkaar te betrekken stevig te onderbouwen.

De theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid houdt in dat ‘een cumulatie van negatieve ervaringen in contacten met maatschappelijke instellingen (in deze context de school) leidt tot een ongunstig maatschappelijk perspectief. Een deel van de bevolking beschikt over onvoldoende sociaal kapitaal en riskeert zo actief gekwetst te worden door de georganiseerde maatschappij en terecht te komen in een negatieve spiraal, versterkt door de maatschappelijke instellingen zelf (Deceur, Decraene & Vettenburg, 2005, p. 8; zie ook Vettenburg, 2008, p. 319-320).’ Kortom, leerlingen uit sociaal zwakkere gezinnen lopen meer risico om gekwetst te worden op school en kunnen daardoor moeilijker een positieve sociale binding met leden van deze maatschappelijke instelling (leerkrachten, klasgenoten, directeur,...) aangaan.

Verantwoordelijk voor maatschappelijke kwetsbaarheid is volgens deze theorie, die vertrekt vanuit een interactionistische visie op gedrag, de aard van de interacties tussen leerlingen uit sociaal zwakkere gezinnen en de school. Dit betekent dat het lage schoolrendement van deze leerlingen *noch uitsluitend* bij de leerling of zijn ouders, *noch uitsluitend* bij de school ligt, maar het *gevolg is van een bepaald soort interacties* tussen beide. Meer dan sociaal-economische factoren worden daarbij culturele factoren als bepalend voor deze interacties gezien. Sociaal zwakkere gezinnen socialiseren hun kinderen volgens een ander opvoedingsmodel dan in de scholen dominant is. Hierdoor zijn deze kinderen al van bij hun schoolintrede kwetsbaarder, want niet vertrouwd met de verbaal-abstracte denkpatronen, de informele omgangsregels en het taalgebruik van de school. Van de school uit wordt deze kloof niet gedicht, maar vaak versterkt. Onderzoek wijst uit dat kinderen die zich niet volgens het opvoedingsmodel van de school gedragen, minder stimulansen krijgen en vaker dom of ongedisciplineerd genoemd worden, met meer sanctionerend optreden van de leerkracht tot gevolg. Om dezelfde redenen worden ook hun ouders vaak minder positief onthaald. Kortom, de houding van de school versterkt bij deze leerlingen het vaak al aanwezig negatief zelfbeeld en leidt tot demotivatie, slechtere resultaten en een kloof tussen gezin en school.

Vanuit een interactionistische visie op leerachterstand, is het niet voldoende *ofwel* om de gezinscultuur te versterken naar de school toe, om *ofwel* de

schoolcultuur aan te pakken. In de eerste plaats vraagt deze visie om de aard van de interacties tussen beide partijen, die deze kloof veroorzaken, zo te veranderen dat er een positieve binding kan ontstaan. Volgens Vettenburg is daarvoor een noodzakelijke voorwaarde: “het loslaten van het hiërarchisch denken over de cultuur van dominante en minderheidsgroepen en de erkenning van de cultuur van de lagere sociale klasse als een *cultuurvariant en niet als een cultuurdeficiëntie* (2008, p. 320).” Schoolexterne organisaties, zoals studieondersteuningsprojecten aan huis, kunnen volgens haar hierin een belangrijke rol spelen door leerkrachten en studenten uit de lerarenopleiding de cultuur van maatschappelijk kwetsbare milieus te leren kennen en waarderen. Vanuit een interactionistische visie op leerachterstand, zet ook Vettenburg echter een stap verder. Zij pleit voor een meer directe aanpak waarin deze organisaties helpen scholen in contact te brengen met maatschappelijk kwetsbare gezinnen en waarin zij de dialoog stimuleren tussen de school en de ouders (Vettenburg, 2008, p. 320).

## Dialoog gestalte geven door het nazorgtraject

Sinds het HIVA-rapport is ‘t Scharnier Brugge bewuster gaan nadenken over de rol van de school in het project. Op basis van een interactionistische visie op leerachterstand kreeg de brugfiguur een vaste, eigen plaats binnen het geheel van het project (conceptnota, 2009, p. 4). Hierin belichaamt de ankerfiguur de welzijnsbenadering (contact met gezinnen), de brugfiguur de onderwijsbenadering (optimaliseren dialoog tussen ouders en school). De school wordt in dat geheel beschouwd als de plaats waar onderwijs en zorg elkaar kunnen versterken, en als de plaats waar ouders en leerkrachten elkaar ontmoeten en kunnen versterken rond de opvoeding en opleiding van kinderen en jongeren.

Deze visie op de school wordt ook gedeeld door de maatschappelijk kwetsbare ouders zelf (jaarverslag Wieder, 2004; Juchtmans & Vandenbroucke, 2008, p. 11). Deze ouders vragen in de eerste plaats een betere communicatie met de leerkrachten van hun kinderen en hopen op een positieve binding met de school. Cruciaal is volgens hen dus niet dat er communicatie is, maar de wijze waarop de school met hen over hun kind communiceert. Zo geven ze aan graag eens te horen wat er goed gaat en willen ze voelen dat de leerkracht in hun kind gelooft. Bovendien wensen ze door de school beschouwd te worden als een echte gesprekspartner.

Concreet tracht ‘t Scharnier Brugge deze communicatie tussen ouders en school te optimaliseren door onder andere het nazorgtraject waarin men na de studieondersteuning samen met school en CLB de opvolging van de leerling en zijn of haar gezin tracht te garanderen. Dit nazorgscenario is een antwoord op een belangrijke vraag die ook bij gezinnen luidt klinkt: ‘Wat gebeurt er na de studieondersteuning? Zal mijn kind ook daarna nog de nodige steun krijgen?’ Concreet bestaat de nazorg uit drie fases.

Ter *voorbereiding* van de nazorg wordt naar een *overlegmoment* gestreefd waarbij alle betrokken partijen rond de tafel zitten. Dit zijn: de ouders en eventueel de leerling zelf, de school (eventueel vertegenwoordigd door directeur en leerkracht/klastitularis), het



CLB en/of de zorgcoördinator, en vanuit 't Scharnier de brugfiguur. Soms zijn ook de laatste student, die in het gezin studieondersteuning gaf, en de ankerfiguur aanwezig. 't Scharnier neemt het initiatief voor dit overlegmoment, organiseert het en treedt er vooral op als brug tussen gezin en school. Het overlegmoment vindt meestal plaats in de school. In de loop van het schooljaar 2008-2009 vonden 11 van deze overlegmomenten plaats. Bedoeling is de aanzet te geven voor een positieve, zelfstandige relatie tussen school en gezin. Belangrijk is dat zo'n overlegmoment soms ook tot stand komt wanneer de ankerfiguren tijdens de studieondersteuning een uiterst moeilijke relatie tussen de school en het gezin vaststellen. Ofwel hindert deze relatie de goede werking van de studieondersteuning, ofwel dreigen spanningen tussen gezin en school uit te lopen op een breuk. In deze gevallen treedt 't Scharnier vooral op ter ondersteuning van het gezin. Indien de dialoog tussen gezin en school al vlot verloopt zal de tussenkomst van de brugfiguur niet nodig zijn. Wij schatten dat dit voor ongeveer de helft van de gezinnen het geval is.

In de eerste fase van de eigenlijke nazorg blijft er tussen de school/het CLB en 't Scharnier overleg over de evolutie van de leerling. Het gezin wordt ook verder opgevolgd door de ankerfiguur.

In de tweede en laatste fase volgt er een evalueatie van de evolutie van de leerling door de school/CLB en 't Scharnier. Indien de evolutie positief is, stopt de rol van 't Scharnier definitief. Bij een negatieve evaluatie nemen school en CLB de taak van 't Scharnier over of doet het CLB indien nodig voor de verdere opvolging beroep op 't Scharnier.

In het licht van het doel om ouders en school wederzijds dichterbij elkaar te brengen, lijkt ons vooral het overleg tussen alle actoren een essentieel kenmerk. Met dit programmakenmerk onderscheidt 't Scharnier zich ook van andere studieondersteuningsprojecten. Bovendien geeft het de interactionistische aanpak van leerachterstand vanuit het perspectief van maatschappelijke kwetsbaarheid daadwerkelijk handen en voeten. De aanwezigheid van de ouders en/of leerling op dit overleg lijkt ons daarbij de belangrijkste hefboom tot succes.

## Dialogo gestalte geven door het bevorderen van veranderingsprocessen in de scholen

In het verlengde van 't Scharnier, werd sinds het schooljaar 2007-2008, de proeftuin 't Scharnier PLUS+ opgestart. De bedoeling is om vanuit de ervaringen met studieondersteuning aan huis de samenwerking tussen scholen en CLB's -over de netten heen en in nauwe samenwerking met de LOP's- nieuwe impulsen te geven rond vier thema's:

1. Kleuterparticipatie
2. Studie- en beroepskeuzebegeleiding
3. Overgang van blo naar gewoon secundair onderwijs
4. Nazorg

Aan deze thema's wordt gewerkt vanuit de vraag op welke wijze nieuwe of al bestaande initiatieven binnen het bereik van maatschappelijk kwetsbare gezinnen gebracht worden. Het ontdekken en bevorderen van de talenten van de leerlingen staat centraal. Een

talentenboekje, dat met de leerling meegaat vanaf de kleuterklas tot het einde van het secundair onderwijs, dient dit proces te ondersteunen. De BaSO-zorgfiche, die gebruikt wordt om de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs te begeleiden, vormt een belangrijke schakel in het geheel.

Men voorziet dat de implementatie van het talentenboekje gevolgen zal hebben op verschillende domeinen:

- de klas: interactieve werkvormen om talenten te ontdekken en te ontwikkelen;
- de wijze waarop de school de dialoog aangaat met de leerling en zijn gezin;
- de wijze van evalueren;
- het onthaalbeleid van de secundaire school;
- het beleid met betrekking tot de definitieve uitsluiting.

## Besluit

De studieondersteuning aan huis bij maatschappelijk kwetsbare gezinnen confronteert 't Scharnier met de noodzaak om de dialoog tussen gezin en school te bevorderen. Dit gebeurt enerzijds in het kader van de nazorg, anderzijds door de samenwerkingsverbanden met scholen en CLB's te verdiepen. Aansluitend bij een interactionistische visie, leeft de verwachting dat én de gezinnen én de scholen zo versterkt worden om samen te werken aan zowel de opvoeding als aan de opleiding van kinderen en jongeren.

**Goedroen JUCHTMANS\*, Erik HAVEN\*\*,  
Nicole VANCOILLIE\*\* & Anne SABBE\*\***

\* HIVA-K.U.Leuven

\*\* 't Scharnier Brugge-Blankenberge

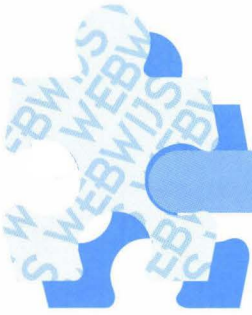
## NOTEN

- <sup>1</sup> Deze scharniermomenten zijn de overgang van thuiscontext naar kleuterklas, van kleuterschool naar lagere school, van lagere school naar secundair onderwijs en de overgang van het blo naar het gewoon secundair onderwijs.
- <sup>2</sup> De meewerkende hogescholen zijn Hogeschool West-Vlaanderen/HOWEST (lerarenopleiding en maatschappelijk werk), de Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende/KHBO (de lerarenopleiding en opleiding sociale verpleegkunde), de Arteveldehogeschool Gent (lerarenopleiding) en KATHO RENO Torhout (lerarenopleiding).
- <sup>3</sup> In de praktijk realiseert de brugfiguur deze brede medewerksaamheid. Het contact tussen de ankerfiguren en de scholen en CLB's is miniem omdat de ankerfiguren de informatiestroom naar de scholen toe beperkt wensen te houden (zie verder).

## BIBLIOGRAFIE

- Cohen, K. (2009). Worden alle partners beter bij een tutoringproject? Actieonderzoek binnen het project 'Leren thuis leren', 20, 1, 7-11.
- Decraene, S. & Vettenburg, N. (2005). *Evaluatieonderzoek Time-outprojecten in Vlaanderen*, Gent: Universiteit Gent.
- Hermans, R., et al. (2008). "Leren thuis leren". Een proeftuin die werkt aan preventie in het kwadraat, *Welwijs*, 19, 3, 21-24.
- Juchtmans, G., & Vandenbroucke, A. (2008). *'t Scharnier: studieondersteuning aan huis. Een evaluatie*. Leuven: HIVA-K.U. Leuven. <http://www.hiva.be/docs/rapport/RI228.pdf>
- Stuurgroep 't Scharnier (2005). *Studieondersteuning aan huis 't Scharnier. Projecttekst*, Brugge: 't Scharnier.
- Stuurgroep 't Scharnier (2009). *Conceptnota*, Brugge: 't Scharnier.
- Vettenburg, N. (2008) Ouders als partners van de school. De relatie tussen school, ouders en schoolexterne voorzieningen. In: I., Nicaise & E., Desmedt, *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*, Mechelen: Plantyn.
- Wieder vzw (2004). *Jaarverslag 2004*, Brugge: Wieder. [www.armoede.be/wieder](http://www.armoede.be/wieder)





## Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

**Welkom op de Toolbox** – De toolbox van het Vlaams Minderheden centrum is een ideeënbank die tips verzamelt om te werken aan diversiteit en bevat praktijkvoorbeelden. Zo kan je er bijvoorbeeld het ‘infodossier leerlingen zonder wettig verblijf’ vinden. Het is een brochure met veertien fiches met een juridisch antwoord op veel voorkomende vragen van leerkrachten, directeurs, CLB-medewerkers en inspectiediensten. [www.vmc.be/toolbox](http://www.vmc.be/toolbox)

**Belgisch-Marokkaanse jongeren op vrijerspad** – Tv Klasse trok deze zomer naar de stranden van Tanger, in het zandspoor van Belgisch-Marokkaanse jongeren. Eén op twee huwt met een partner uit het thuisland. Hoe denken deze jongeren over relaties en huwelijk? En hoe gaan Vlaamse leraren om met verliefde, verloofde of getrouwde Belgisch-Marokkaanse leerlingen op school? [www.klasse.be/leraren/tvklasse.php?q=tvklasse/13642-Een-moeilijk-huwelijk-Klasse-in-Marokko&m=xtrstrong/20](http://www.klasse.be/leraren/tvklasse.php?q=tvklasse/13642-Een-moeilijk-huwelijk-Klasse-in-Marokko&m=xtrstrong/20)

**Het offerfeest** – De handleiding ‘Organisatie van het islamitisch Offerfeest’ geeft tips voor een goede organisatie van het feest. Ze beantwoordt vragen als: Wat met de afvalverwerking? Hoe richt je een slachtvloer in? Kan je thuis slachten? Welke erkenning heb je nodig? Meer hierover op [www.vmc.be](http://www.vmc.be). De handleiding is te downloaden. [www.vmc.be/uploadedFiles/VMC/Thema/Lokaal\\_beleid/Levensbeschouwing/2009-09-08\\_Handleiding-Offerfeest-2009\\_nl.pdf](http://www.vmc.be/uploadedFiles/VMC/Thema/Lokaal_beleid/Levensbeschouwing/2009-09-08_Handleiding-Offerfeest-2009_nl.pdf)

**Kettingmails** – Het Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding stelt vast dat het internet vandaag overladen wordt met (ketting)mails die zeer verscheiden vormen kunnen aannemen. Op hun speciale website vind je een lijst van kettingmails waarover het Centrum reeds meldingen heeft ontvangen. Je vindt er tevens hun inhoudelijke analyse die je desgewenst aan de afzender kunt terugsturen. <http://www.cyberhate.be/> rubriek: overzicht cyberhate.

**Het Steunpunt GOK is dood. Leve GOK.** – Het kabinet/department onderwijs heeft ons gemeld dat het Steunpunt GOK-project, om budgettaire redenen, op 31/12/2009 stopgezet wordt. Het Steunpunt dankt de scholen voor hun bereidwillige deelname aan onderzoek, voor hun actieve inbreng in vormingen en voor het uittesten van materialen. Het belang van gelijke onderwijskansen wordt hierdoor niet kleiner. Daarom hoopt het Steunpunt dat scholen blijven werken aan gelijke onderwijskansen. [www.steunpuntgok.be/nieuwsbrief.aspx](http://www.steunpuntgok.be/nieuwsbrief.aspx)

## Juridisch: jongerenrechten en plichten, jeugdhulp

**Verduidelijking criteria en praktijk inzake regularisatie** – Info met betrekking tot de criteria betreffende families met schoolgaande kinderen. [www.vmc.be/vreemdelingenrecht/detail.aspx?id=9280#1](http://www.vmc.be/vreemdelingenrecht/detail.aspx?id=9280#1)

**Kinderrechtswinkel** – Voor wie rond kinderrechten wil werken biedt deze website met een uitgebreide zoekfunctie heel wat didactisch materiaal. Vele werkvormen komen aan bod, gaande van achter-

grondliteratuur tot een uitgewerkte methodiek voor een bepaalde groep. [www.kinderrechtswinkel.be](http://www.kinderrechtswinkel.be)

**Infodossier leerlingen zonder wettig verblijf** – Een juridisch antwoord op de meest voorkomende vragen. Je bent leerkracht, schooldirectie, CLB-medewerker, onderwijsinspecteur...Je komt in contact met leerlingen zonder wettig verblijf of je vermoedt dat sommige van je leerlingen geen wettig verblijf (meer) hebben. [www.jeugdrecht.be/?action=nieuws\\_detail&nieuws=193](http://www.jeugdrecht.be/?action=nieuws_detail&nieuws=193)

## Jongerenwerking en Jeugdhulp

**Sportkampen** – Wees er op tijd bij. Je kan nu al een keuze maken uit een aanbod dat loopt tot eind 1911. Je kan zoeken op datum, sport en leeftijd. [www.spoka.be](http://www.spoka.be)

**Knelpuntdossiers in de Integrale Jeugdhulp** – Op het STENT-congres ging het hierover. De powerpoint van het gebrachte referaat kan je op de website van Integrale Jeugdhulp vinden. [http://wvg.vlaanderen.be/jeugdhulp/01\\_nieuws/index.htm](http://wvg.vlaanderen.be/jeugdhulp/01_nieuws/index.htm)

## Nieuwe of vernieuwde websites

**Studiedienst van de Vlaamse Regering** – Deze dienst heeft haar gegevens meer gebruiksvriendelijk ter beschikking gesteld aan het publiek. Je kan nu heel vlot een overzicht krijgen over cijfers, publicaties, enquêtes, onderzoek, monitering en methodes & technieken. <http://www4.vlaanderen.be/dar/svt/Cijfers/Pages/Excel.aspx>

**Studeren in het hoger onderwijs?** – Gaan studeren betekent kiezen. Dat kan soms erg moeilijk zijn. Deze nieuwe website helpt je graag op weg ook voor studies in het buitenland. [www.hogeronderwijsregister.be/gaan-studeren#selecteren](http://www.hogeronderwijsregister.be/gaan-studeren#selecteren)

**Website voor en over het Brussels Nederlandstalig onderwijs van de Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC)** – Deze site is er voor alle betrokkenen bij het Nederlandstalig onderwijs in Brussel en voor wie eraan denkt om er te gaan studeren. [www.ouderwijsinbrussel.be](http://www.ouderwijsinbrussel.be)

**Voor of tegen de hoofddoek?** Het centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding heeft een nieuwe subsite over dit onderwerp opgestart. Je kan er het referentiemodel op vinden: Veruiterlijkingen van Overtuigingen, Stand van zaken en werkpistes. [www.diversiteit.be/veruiterlijkingen](http://www.diversiteit.be/veruiterlijkingen)

**OuderNet.be, Versie 2.010** – Na een inlooperperiode van twee jaar werd OuderNet.be in 2009 sterk uitgebreid en omvat nu vier modules en negen functies. [www.oudernet.be/?action=onderdeel&onderdeel=34](http://www.oudernet.be/?action=onderdeel&onderdeel=34)

**Dat bedoel ik** – Dit is een prettige en veilige zoekwebsite voor kinderen op de basisschool. Je moet er wel op bedacht zijn dat groep 3 van het Nederlands onderwijs overeenkomt met ons eerste leerjaar. [www.datbedoelik.nl/index.php](http://www.datbedoelik.nl/index.php)

**NLD** – NLD staat voor Nonverbal learning disorder (soms ook disability), vrij vertaald als Niet verbale leerstoornis. Hoe herken je dit en nog belangrijker hoe vang je de problemen op thuis en in de klas? [www.nld.be](http://www.nld.be)



**De jeugdhulpwijzer** – zit in een nieuw jasje. Hij beschikt over een intuïtieve besturing. Geen handleiding dus, maar meteen aan de slag. Alles wijst zichzelf uit. Je kan zoekwoorden intypen, criteria selecteren en met één druk op de “nu zoeken”- knop krijg je een heldere lijst met hulpmiddelen. [www.jeugdhulpwijzer.be](http://www.jeugdhulpwijzer.be)

**De Kinderrechtencoalitie** – is een netwerk van niet-gouvernementele organisaties dat wil toezien op de naleving van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind, actief wil bijdragen aan de promotie van de rechten van het kind en actief en constructief wil bijdragen tot het rapportageproces inzake de naleving ervan. [www.kinderrechtencoalitie.be](http://www.kinderrechtencoalitie.be)

**Stent** – stimuleert de samenwerking in Vlaanderen tussen de Bijzondere Jeugdzorg en de Geestelijke Gezondheidszorg (ambulant en residentieel). Het loopt over een periode van twee jaar. OSBJ voert het uit in nauwe samenwerking met verschillende partners uit de sectoren Bijzondere Jeugdzorg en Geestelijke Gezondheidszorg, de Integrale Jeugdhulp en de Overheid. [www.stentproject.be](http://www.stentproject.be)

## Onderwijs, vorming en opleiding

**Doe de Goktest** – Eigenlijk is deze test een werkinstrument voor de leerkracht maar ook leken kunnen er wat uit leren: lesgeven in een multiculturele omgeving is niet simpel. [www.klasse.be/xtrstrong/21/?m=xtrstrong/21](http://www.klasse.be/xtrstrong/21/?m=xtrstrong/21)

**Plan-wijzer** – Leerlingen met leerproblemen moeten tijdig starten. Ze moeten bovendien goed plannen en veel herhalen. Ouders en leerkrachten kunnen hen hierbij ondersteunen met de plan-wijzer. Hierin staan ook tips en voorbeelden van een planning. Bruikbaar eind basis en in het secundair onderwijs. [www.letop.be/zoek/pdf.asp?artid=18542](http://www.letop.be/zoek/pdf.asp?artid=18542)

**Intercultureel leren/ intercultural learning** – Moderne vreemde talen leren is meer dan het kennis nemen van de grammatica en het zich eigen maken van een ruime woordenschat. Het gaat ook en vooral om het leren effectief te functioneren in een andere culturele setting. [www.international.gc.ca/cfsi-icse/cil-cai/intercultural-interculturelle-eng.asp](http://www.international.gc.ca/cfsi-icse/cil-cai/intercultural-interculturelle-eng.asp)

**Het lespakket ‘Leugenaar!!!’** – Hoe kan je als leerkracht Nederlands bij je leerlingen de nodige taalcompetenties ontwikkelen om goed te kunnen leren in de andere vakken? Hoe leer je hen om met teksten om te gaan en er precies die informatie uit te halen waarvan ze behoefte hebben of die hen gevraagd wordt? Hoe maak je hen vaardig in het schrijven van ‘schoolse’ teksten? Het lespakket bevat 5 motiverende lestaken en bestaat uit 2 delen, die je hier gratis kan downloaden van de website van een GOK-Steunpunt. <http://cteno.be/doc=462&nav=2,1,4>

## Onderzoek

**Onderwijs, dagelijkse kost?** – Een schooljaar secundair onderwijs kost ouders gemiddeld 978 euro in Vlaanderen. Rapport over werkmiddelen versus overheidskosten, beleid binnen de school, en activiteiten rond de school. De brochure is gratis te verkrijgen bij de Koning Boudewijnstichting. [www.kbs-frb.be](http://www.kbs-frb.be)

**Europese discriminatiebarometer** – Voor het eerst sinds 2006 heeft de Europese Commissie een Eurobarometer gepubliceerd waarin (de perceptie van) diversiteit en discriminatie in de 27 EU-landen wordt onderzocht. België zit in het peloton van de West-Europese landen, maar het is opvallend dat de attitude van de Belgen t.o.v. diversiteit lager ligt dan het Europese gemiddelde. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_317\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_317_en.pdf)

**Steeds meer ongekwalificeerde schoolverlaters herkansen** – Bepaalde groepen in onze samenleving lopen een groter risico om het secundair onderwijs zonder diploma te verlaten. Steeds meer ongekwalificeerde schoolverlaters kiezen echter voor een herkansing bij de Examencommissie of in het tweedekansonderwijs. Toch zijn er grote verschillen, stelt een team onderzoekers van de Vrije Universiteit Brussel vast in het nieuwe boek ‘Wie herkanst?’. [www.vub.ac.be/TOR/cgi-bin/navigatie.cgi?Command=Frame&item=nieuws](http://www.vub.ac.be/TOR/cgi-bin/navigatie.cgi?Command=Frame&item=nieuws)

## Overheid EU

**Het Verdrag van Lissabon, een nieuwe start voor de EU** – De betekenis van het in voege treden van het verdrag wordt toegelicht in vijf punten en is samen te vatten in één zin: 40 nieuwe gebieden vallen onder de medebeslissingsprocedure van het Europees Parlement en de Raad van Ministers [http://ec.europa.eu/news/eu\\_explained/091201\\_nl.htm](http://ec.europa.eu/news/eu_explained/091201_nl.htm) Nog meer info is te vinden onder: [http://europa.eu/lisbon\\_treaty/index\\_nl.htm](http://europa.eu/lisbon_treaty/index_nl.htm).

## Overheid Vlaamse Gemeenschap

**Beleidsnota's Vlaamse ministers** – De ministers van de Vlaamse regering maakten de voorbije weken hun beleidsnota's voor 2009-2014 bekend. [www.vlaamsparlement.be/Proteus5/resultaat.action?pContext=RECENTE\\_DOCUMENTEN\\_4&selectId=25&groupingIds=13&groupValues=22](http://www.vlaamsparlement.be/Proteus5/resultaat.action?pContext=RECENTE_DOCUMENTEN_4&selectId=25&groupingIds=13&groupValues=22) Je kan deze beleidsnota's ook vinden op de nieuwe website van de Studiedienst van de Vlaamse Regering. <http://publicaties.vlaanderen.be/ebl-web/do/start/publiek>

**Opiniestuk: Ceci n'est pas un taalbeleid** – Naar aanleiding van de aangekondigde sluiting van het Steunpunt GOK verscheen in De Morgen een opiniestuk van Kris Van den Branden waarin hij de beslissingen van Vlaams Minister van Onderwijs, Jeugd en Gelijke kansen Pascal Smet in verband met taalbeleid op de korrel neemt. <http://cteno.be/doc=467&nav=7>

## Regelgeving

Te raadplegen op <http://212.123.19.141> voor onderwijsitems kan je terecht op [www.ond.vlaanderen.be/edulex/](http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/) Studie- en beroepskeuze

- **Besluit van de Vlaamse Regering van**
  - 24/07/2009 tot tijdelijke erkenning van de master-na-masteropleiding **master in de internationale betrekkingen en de diplomatie** van de Universiteit Antwerpen (B.S. 03/09/2009)
  - 04/09/2009 tot erkenning van de master-na-masteropleiding **master in de specialistische geneeskunde** als nieuwe opleiding van de Vrije Universiteit Brussel (B.S.18/09/2009)
  - 04/09/2009 tot erkenning van de master-na-masteropleiding **master in de specialistische geneeskunde** als nieuwe opleiding van de Universiteit Antwerpen (B.S. 21/09/2009)
  - 04/09/2009 tot erkenning van de master-na-masteropleiding **master in de specialistische geneeskunde** als nieuwe opleiding van de Universiteit Gent (B.S. 21/09/2009)
  - 04/09/2009 tot erkenning van de master-na-masteropleiding **master in de specialistische geneeskunde** als nieuwe opleiding van de Katholieke Universiteit Leuven (B.S. 21/09/2009)
  - 04/09/2009 tot aanpassing van de overgangssaccreditatie van de opleiding **'master in de ingenieurwetenschappen: biomedische ingenieurstechnieken'** (B.S. 21/09/2009)
  - 04/09/2009 tot tijdelijke erkenning van de master-na-masteropleiding **master in de actuariële wetenschappen** van de Vrije Universiteit Brussel (B.S.23/09/2009)
  - 02/10/2009 tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 21 september 2007 tot regeling van een aantal aangelegenheden voor de Centra voor Volwassenenonderwijs in uitvoering van het decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs en het besluit van de Vlaamse Regering van 12 oktober 2007 tot regeling van een aantal aangelegenheden voor de Centra voor Basiseducatie ter uitvoering van het decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs (B.S. 05/11/2009)
- **Ministerieel Besluit van**
  - 14/09/2009 tot bepaling van de standaard voor de titel van **plaatlasser** (B.S. 03/11/2009)
  - 14/09/2009 tot bepaling van de standaard voor de titel van **pijplasser** (B.S. 03/11/2009)
  - 14/09/2009 tot bepaling van de standaard voor de titel van **bandenmonteur** (B.S. 03/11/2009)
  - 14/09/2009 tot bepaling van de standaard voor de titel van **arbeidsconsulent** (B.S. 03/11/2009)



- 14/09/2009 tot bepaling van de standaard voor de titel van **uitvoerend CAD-tekenaar** bouwkunde (B.S.03/11/2009)
- 15/09/2009 betreffende de vaststelling van de inhoud van het verwarmingsauditrapport en de inhoud van **de opleiding van de verwarmingsaudit** (B.S. 3/10/2009)
- 23/10/2009 tot bepaling van de standaard voor de titel van **au-tovorkoper** (B.S. 05/11/2009)

## Onderwijs en Vorming

- **Besluit van de Vlaamse Regering van**
  - 05/06/2009 betreffende de uitbreiding van de onderwijsbevoegdheid van **centra voor volwassenenonderwijs** (B.S. 07/09/2009)
  - 24/07/2009 betreffende **de modulaire structuur van het secundair volwassenenonderwijs** voor het studiegebied mechanica-elektriciteit (B.S.08/09/2009)
  - 24/07/2009 betreffende **de modulaire structuur van het secundair volwassenenonderwijs** voor het studiegebied talen richtgraad 1 en 2 (B.S. 14/10/2009)
  - 24/07/2009 tot wijziging van de regelgeving betreffende **de modulaire structuur van de leergebieden van de basiseducatie** en de studiegebieden personenzorg en Nederlands tweede taal van het **secundair volwassenenonderwijs** (B.S. 21/10/2009)
  - 24/07/2009 tot wijziging van de regelgeving betreffende **de studiebekrachtiging in het volwassenenonderwijs** en de indeling van studiegebieden in opleidingen van het secundair volwassenenonderwijs (B.S. 21/10/2009)
  - 04/09/2009 tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 19 juli 2007 betreffende de studiebekrachtiging in het volwassenenonderwijs en het besluit van de Vlaamse Regering van 19 juli 2007 betreffende **de organisatie van het opleidingsaanbod in het volwassenenonderwijs** (B.S. 14/10/2009)
  - 30/06/2006 tot vaststelling van de regels van **de officiële spelling en spraakkunst** van de Nederlandse taal (B.S.29/10/2009)
  - 19/06/2009 tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 13 juli 2007 betreffende **het onderwijs aan huis voor zieke kinderen en jongeren** (B.S. 02/10/2009)
  - 03/07/2009 tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 24 oktober 2008 houdende uitvoering van het decreet van 10 juli 2008 betreffende **het stelsel van leren en werken** in de Vlaamse Gemeenschap (B.S. 03/09/2009)
  - 03/07/2009 tot vaststelling van de operationele doelstellingen van de **Centra voor Leerlingenbegeleiding** (B.S. 03/09/2009)
  - 24/07/2009 betreffende de oprichting van de werkgroepen **'leerlingen met speciale noden in het deeltijds kunstonderwijs'** en 'afstemming tijdelijke projecten kunstinitiatie voor kansarme en/of allochtone minderjarigen en muzische vorming' (B.S. 13/10/2009)
  - 04/09/2009 tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 16 september 1997 betreffende **de controle op de inschrijvingen van leerlingen** in het secundair onderwijs of in het stelsel van leren en werken en het besluit van de Vlaamse Regering van 12 november 1997 betreffende de controle op de inschrijvingen van leerlingen in het basisonderwijs (B.S.23/09/2009)

## Welzijn

- **Koninklijk Besluit van**
  - 12/11.2009 tot oprichting van een gesloten federaal centrum voor minderjarigen die een als misdrijf omschreven feit hebben gepleegd (B.S. 18/11/2009)
- **Decreet van**
  - 03/04/2009 betreffende het georganiseerde vrijwilligerswerk in het beleidsdomein Welzijn, Volksgezondheid en Gezin (B.S.17/09/2009)
- **Besluit van de Vlaamse Regering**
  - 05/06/2009 tot oprichting van een technische commissie voor de brandveiligheid in de voorzieningen van Welzijn, Volksgezondheid en Gezin (B.S. 22/09/2009)

- **Ministerieel Besluit van**
  - 29/10/2009 houdende nadere regels betreffende de subsidiëring van verenigingen waar armen het woord nemen (B.S. 13/11/2009)
  - 12/11/2009 houdende de organisatie van het gesloten federaal centrum voor minderjarigen die een als misdrijf omschreven feit hebben gepleegd te Tongeren (B.S. 18/11/2009)

## Welzijn en Sociaal-cultureel werk

**Opleidingswinkels** – Het initiatief groeit en overschrijdt het territorium van de provincie Antwerpen. Op hun website vind je een overzicht van al hun winkels verspreid over heel Vlaanderen. [www.groeimee.be/](http://www.groeimee.be/)

**Speel het WIN-WIN-spel** – Vanaf het schooljaar 2010-2011 moet er in elk schoolreglement een engagementsverklaring staan. Via dit spel met en voor de ouders leren ze wat zo een engagementsverklaring inhoudt. [www.klasse.be/ouders/13767?m=oudersxtr/102](http://www.klasse.be/ouders/13767?m=oudersxtr/102)

**Gids voor Gezinnen** – Hierin vind je duidelijke informatie over concrete situaties. Adressen en links maken je wegwijs in de diensten die je kunnen helpen. Alle informatie die gespreid beschikbaar is, wordt hier gebundeld in één geheel. Heel handig dus om vlug iets op te zoeken. [www.gidsvoorgezinnen.be](http://www.gidsvoorgezinnen.be)

**Zorg en onderwijs** – Weliswaar presenteert bij het begin van het schooljaar een dossier over zorg en onderwijs. Daarin wordt op zoek gegaan naar de betekenis achter ronkende benamingen als leerzorg, leerlingenbegeleiding, brede school, zorg- en vertrouwensleerkrachten. Je kan dit dossier downloaden. <http://weliswaar.be/modulefiles/magazines/89-zorg-en-onderwijs/pdfs/dossier-zorg-en-onderwijs.pdf>

**Recht op leren** – Leren gebeurt bewust en onbewust, bedoeld en onbedoeld, georganiseerd en niet-georganiseerd, altijd en overal, alleen en samen met anderen. Zo wordt leren gedefinieerd in het *Doeboek* dat opgesteld is door de centra voor basiseducatie en organisaties die werken met mensen in armoede. Het *Doeboek* Recht op Leren kan je downloaden op [www.rechtopleeren.be](http://www.rechtopleeren.be).





## AGENDA EN DOCUMENTATIE

### Onderwijs, dagelijkse kost? Hoe ervoor zorgen dat elke richting in het secundair onderwijs voor ouders betaalbaar blijft?

De Koning Boudewijnstichting zet dit schooljaar een sensibiliseringscampagne op omtrent kostenbeheersing in het secundair onderwijs.

In het voorjaar van 2010 zet de Stichting - in samenwerking met de provinciebesturen - in elke provincie een interactieve denk- en doe-dag op, waarop alle secundaire scholen worden uitgenodigd:

- 14 januari in het Provinciaal Technisch Instituut in Kortrijk, West-Vlaanderen;
- 2 februari in het Dommelhof in Neerpelt, Limburg;
- 2 maart in het Provinciaal Vormingscentrum in Malle, Antwerpen;
- 10 maart in het provinciehuis in Leuven, Vlaams-Brabant;
- 16 maart in De Bijloke in Gent, Oost-Vlaanderen.

Op deze dagen wordt een mix aan activiteiten voorzien: een markt met nieuwe ideeën, discussiepanels, sessies rond visie en achtergrond, interactieve workshops rond goede praktijken, enz. De Stichting verwacht een drietal deelnemers per school met verschillende functies: directie, leerkracht, secretariaat, enz. Alle info en inschrijvingsdocumenten zijn te vinden op [www.kbs-frb.be](http://www.kbs-frb.be)

### Drugscanner

Iedereen die een cliënt ontmoet die drugs gebruikt, vormt zich een beeld van deze persoon en zijn problematiek. Dit beeld bepaalt wat er verder met deze cliënt gebeurt. Sommigen gebruiken instrumenten om dit beeld te vormen (vragenlijsten, modellen, gestructureerde interviews,...). Anderen gaan eerder af op hun intuïtief aanvoelen gestoeld op ervaring. Maar een beeld vormen doet iedereen! De "drugscanner" is een instrument dat een hulp kan zijn voor een betere "beeldvorming". Op een gestandaardiseerde en eenvoudige wijze krijgt de invuller (na het beantwoorden van een vijftigtal vragen) op één bladzijde een beeld van de aard en de ernst van het druggebruik van een persoon, alsook een inschatting van diens huidige fase van gedragsverandering. Het is dus letterlijk een drug-scanner; het instrument scant het drug-beeld dat de invuller heeft van de cliënt. Zowel eerstelijns werkers (huisartsen, CLB-medewerkers, leerlingbegeleiders, OCMW-medewerkers, opvoeders, straathoekwerkers, enz.) als hulpverleners kunnen ermee aan de slag. Daarenboven is het instrument in principe bruikbaar voor elke drug, zoals alcohol, tabak, psychoactieve medicatie en alle illegale middelen. Alle documenten van de drugscanner 1.2 zijn gratis downloadbaar op [www.provant.be/welzijn/gezondheid/verslavingen](http://www.provant.be/welzijn/gezondheid/verslavingen)

### Participatiewiki

Participatiewiki is een initiatief van De Stichting Lodewijk de Raet, Sociumi en De Wakkere Burger. Socius - het Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk - biedt technische en inhoudelijke ondersteuning.

Participatiewiki, een online kennis- en praktijkplatform, wil een inspiratiebron zijn voor iedereen - zowel burgers als professionelen en vrijwilligers - die betrokken zijn bij participatieve processen en belang hechten aan de participatie van individuen en groepen aan de samenleving in al zijn facetten.

Participatiewiki wil zo veel mogelijk informatie verspreiden en roept organisaties op om partner te worden en materiaal (artikelen,

presentaties, videomateriaal, enz.) aan te brengen. Men hoeft zich enkel te registreren en de auteursrichtlijnen door te nemen. Geïnteresseerd? Neem vlug een kijkje op [participatiewiki.be](http://participatiewiki.be)

### BOEKEN

#### Van keukentafel tot 'God'. Belgische, Italiaanse en Marokkaanse ouders over identiteit en opvoeding

CLYCO, N.

Antwerpen, Garant, 2009, 373 p., 35 euro.

Waarom gebruiken Italiaanse Belgen een keukentafel om zich van Belgen, en 'God' om zich van Marokkanen te onderscheiden? Op welke wijze onderscheiden autochtone Belgen en Marokkaanse Belgen zich van 'de andere'? Meer nog, wat betekent dit voor de opvoeding van hun kinderen? Het gezin is de plek bij uitstek waar het socialisatieproces van kinderen zich voltrekt. In dit boek worden de ideeën en ervaringen van ouders omtrent etnische identiteiten en genderidentiteiten bestudeerd. Hiervoor werden 42 ouders van Belgische, Italiaanse en Marokkaanse origine bevestigd. Bijzonder is dat dit boek tegelijkertijd aandacht besteedt aan religieuze achtergrond, taal, etniciteit en gender en dit niet alleen bij minderheden maar ook bij de maatschappelijk dominante 'Belgische' groep. De resultaten stellen een aantal vanzelfsprekendheden en onzichtbare machtsprocessen omtrent gender en etniciteit expliciet ter discussie.

#### Ik ben Iemand/Niemand

DIDELEZ, G. EN DE PRIL, L.

Antwerpen, Manteau, 2009, 398 p., 18,95 euro.

Armoede zit in Vlaanderen vaak verborgen achter anonieme gevels. Toch is het een harde realiteit voor één op tien gezinnen. Ik ben Iemand/Niemand is het unieke verhaal van Emilie en haar gezin. Voor het eerst slaagt iemand erin om van bij haar geboorte tot vandaag, 31 jaar later, alles neer te laten schrijven in een roman. Ze vertelt over haar turbulente school- en liefdesleven, maar vooral over een leven in generatie -armoede in onze welvaartsmaatschappij. In het nawoord wordt de inhoud in een breder kader geplaatst want het staat model voor het leven van veel andere mensen die generatie-arm zijn. De bijhorende website [www.ikbeniemandniemand.be](http://www.ikbeniemandniemand.be) brengt interviews met de hoofdfiguren en achtergrondinformatie. Er wordt een vormingspakket aangemaakt voor de hulpverlening en onderwijswereld en om mee aan de slag te gaan bij groepen of verenigingen van mensen in armoede.

#### Van kansarm naar kansrijk? Studie- en opvoedingsondersteuning aan huis bij kinderen uit kwetsbare gezinnen

MARKEY, J-P.

Antwerpen-Apeldoorn, Garant, 2009, 171 p. + dvd, 24 euro.

De Katrol heeft als doel aan huis studie- en opvoedingsondersteuning te geven aan jonge kinderen uit kwetsbare gezinnen en hun ouders. Deze opvoedingsondersteuning gebeurt door hogeschoolstudenten uit sociaalagogische richtingen en de lerarenopleiding. Dit boek vertelt het ontstaan en de werking van De Katrol en de zoektocht naar een methodiek om kwetsbare kinderen en hun ouders een 'steuntje in de rug' te geven, zowel op het gebied van studies als van opvoeding. 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. Deze publicatie is bestemd voor (toekomstige) leerkrachten en welzijnswerkers.



## MAJONG

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

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

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

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

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

---

## PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



# INHOUD

Dossier: geweld op school Preventie van geweld op school <i>D. Burssens</i>	p. 3
Leerlingpercepties van leraarsgedrag cruciaal voor het welbevinden <i>K. Van Petegem &amp; A. Aelterman</i>	p. 6
Vuurtorens voor preventie. Het belang van de preventieve reflex bij mensen die het dichtst bij de jongeren staan... <i>W. Wanzele, J. Mortier &amp; A. Delaere</i>	p. 11
Kolderbos Koldertof. Vanuit een toffe school werken aan een toffe wijk <i>B. Vandewiele</i>	p. 15
Katern Bi-zondere jongeren. Over bisexualiteit en categorische dogma's <i>A. Dewaele</i>	p. 19
Clïëntenparticipatie in de Nederlandse jeugdzorg. We kunnen het nu echt gaan waarmaken! <i>K. Jurrius &amp; L. Rutjes</i>	p. 23
Algemene preventie in het CLB <i>B. Vanswevelt</i>	p. 27
Tutoring: school en gezin als betrokken partners <i>G. Juchtmans, E. Haven, N. Vancoillie &amp; A. Sabbe</i>	p. 31
Webwijs Thema's <i>J. Tallon</i>	p. 35
Agenda en documentatie <i>E. Verduyckt</i>	p. 38