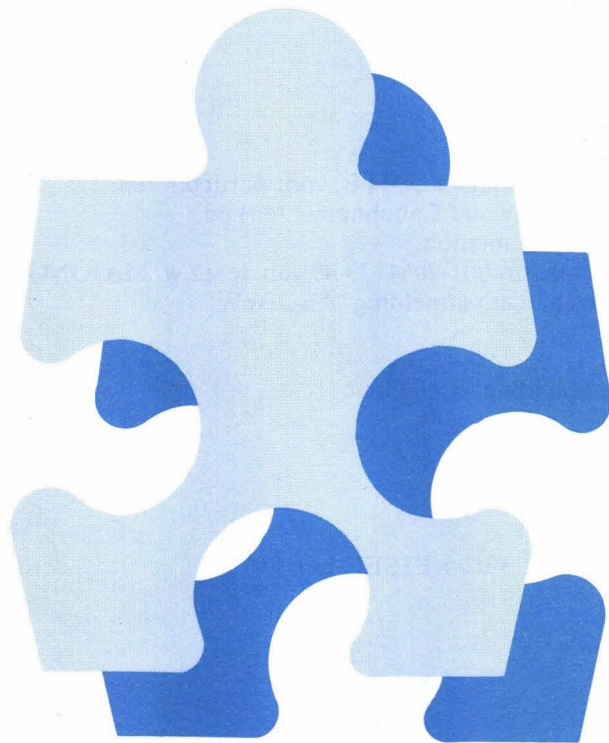


# WELWIJS

verschijnt 4× per jaar, jaargang 9, nummer 4, december 1998

**Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk**



**Majong**

Maatschappij- en jongerenproblemen

# COLOFON

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

**Redactie:**

Eva Adriaensens - Maria Bouverne-De Bie - Lieve Cattrijsse (voorzitter) -  
Marijke Declair - Eef Goedseels - Lieve Hoffelincx - Hugo Sacreas - Jan Tallon -  
Laurent Thys - Bea Vandewiele - Katleen Van Heule - Mieke Van Nuland - Dirk Verbist -  
Griet Verschelden - Nicole Vettenburg - Katleen Walravens.

**Coördinatie en eindredactie:**

Nicole Vettenburg

**Redactie-adres:**

Redactie WELWIJS  
Hooverplein 10  
3000 LEUVEN

Tel. 016/32.52.37 Fax. 016/32.54.68 E-mail: nicole.vettenburg@law.kuleuven.ac.be

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

**Ontwerp kافت:**

Ilse Wong en Nathalie Janssens

**Druk:**

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

**Abonnementen:**

700 bfr. voor organisaties en instellingen; 500 bfr. voor particulieren;

450 bfr. voor groepsabonnement (vanaf 5 abonnementen) en

900 bfr. 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, R.U. Gent

**Nazicht drukproeven:**

Lieve Goris

**Verantwoordelijke uitgever:**

Nicole Vettenburg, Trolieberg 70, 3010 KESSEL-LO.

veer10

acht10

# Vlaams Welzijnscongres over/met jongeren Kortrijk, 18 & 19 februari 1999

*“Gij interesseert u aan de jeugd? Het schijnt een nieuw spel te zijn. Iedereen interesseert zich aan ons, ik zou wel eens willen weten waarom?”*

Louis Paul Boon, Op zoek naar de nozems, De Vlam, jaren vijftig.

Onze samenleving spreekt zich graag en veel uit over ‘de jeugd van tegenwoordig’. Wat opvalt, is de brede, pessimistische teneur van die beweringen. Het verhaal over de jeugd lijkt wel een klagzang over schoolmoedigheid en maatschappelijke onverschilligheid, vandalisme en criminaliteit, weekendongevallen na nachtelijk fuifgeweld en losbandig sexexperimenteren. Vaak weerstaan deze verhalen de toets van nauwkeurig onderzoek niet. Wetenschappelijk onderzoek over de leefwereld van jongeren is in Vlaanderen trouwens beperkt beschikbaar. Het Vlaams Welzijnscongres ‘veer10 - acht10’ wil een meer onderbouwde discussie over jongeren vandaag voeren. De uitgangspunten bij het congres tonen fundamentele maar ook praktische bekommernissen.

## Aparte jeugd?

We vertrekken vanuit de vaststelling dat de leefwereld van jonge mensen in de westerse samenleving steeds meer ‘pedagogisch’ werd geordend. In het zonnige jeugdland werden jonge mensen afgezonderd van de volwassenenwereld met zijn slechte invloeden. De zorg om de opgroeiende generatie – het zedelijk motief – speelde een krachtige rol in de ontwikkeling van jeugdland. Deze ‘apartheid’ van de jeugd werd vertaald in wetten – van het verbod op kinderarbeid tot de verlenging van de leerplicht tot 18 jaar – en voorzieningen zoals het onderwijs, het jeugdwerk, de jeugdhulpverlening. Het ontstaan van de commerciële vrijetijdsmarkt, specifiek gericht op de jonge consument, versterkte die dynamiek. De kinderrechtenbeweging wijst op de keerzijde van deze ontwikkeling: de westerse samenleving biedt jonge mensen een hoog niveau van bescherming en voorzieningen, maar een laag niveau van participatie. De betrokkenheid van jonge mensen bij hun leefomgeving en bij besluitvormingsprocessen in die omgeving is klein.

De laatste jaren heeft de strakke *apartheid* van de jeugd veel aan evidentie verloren. De sociaal-culturele kloof tussen jong en oud is versmald. Jonge mensen van nu zijn zelfredzamer en sociaal vaardiger dan weleer. De jeugdliteratuur zit niet meer zo knullig en vol taboe ineen. In gezinnen werd de bevelshuishouding ingeruild voor de onderhandelingshuishouding. Jeugdtheater in Vlaanderen streeft er al jaren bewust naar de grenzen tussen jeugd- en volwassenentheater op te heffen. Het in de jaren zestig druk becommentarieerd ‘generatiebesef’ is een wat oubollige term geworden.

Het aparte karakter van de jeugdperiode berust op de idee dat identiteitsvorming dan plaatsgrijpt. Recent is rond de notie van *identiteit* nogal wat discussie. De Vlaamse historicus Marc Hooghe schrijft hoe de toegewezen, stabiele identiteiten een kleinere rol spelen in de hedendaagse samen-

leving. We hechten nu veel meer belang aan de identiteiten die men zelf tijdens het leven verwerft, door scholing, persoonlijke interesse, cultuur of consumptiegedrag. Die identiteiten zijn minder onherroepelijk: ze kunnen in een later levensstadium vervangen worden door een andere identiteit. Breuken en cesuren in het levenstraject, een echtscheiding, het verlies van werk of het regelmatig veranderen van werk, verhuizen,... het zijn elementen die een grote invloed hebben op het schuiven van identiteiten. Ook volwassenen moeten zich steeds opnieuw oriënteren, keuzes maken, identiteit opbouwen en presenteren. Pedagoog Danny Wilde-meersch stelt dat jongeren en volwassenen in eenzelfde schuitje zitten, waarmee ze de voortdurende veranderingsgolven moeten zien te trotseren. In welke mate de speurtocht naar identiteit nog leeftijdsgebonden mag genoemd worden, is onduidelijk.

De evidentie van het onderscheid jongeren-volwassenen is ontbloot. De grens is vervaagd. Het congres moet de vraag durven opwerpen of de leefwereld van jongeren en volwassenen vooral te beschrijven is in termen van verschil of van gelijkenis.

## Jeugd in meervoud: verschillende trajecten naar zelfstandigheid

De laatste decennia is de betekenis van de jeugdperiode in de westerse wereld verschoven. Volgens de Nederlandse jeugdonderzoeker Hans Van Ewijk ligt het specifieke van de jeugdperiode steeds meer in het streven om een volwaardige *beroepskwalificatie* en een gepaste job te verwerven. Jongeren worden door de ontwikkeling vooral beschouwd als lerende en zich oriënterende burgers. Het congres richt zich specifiek op die levensfase waarin zowat alle jongeren dit proces meemaken (tussen 14 en 18 jaar).

Maria De Bie verwijst in dit verband naar de omslag in de tijdsgeschiedenis. In de jaren zeventig (symbooljaar '68) staat het

begrip *emancipatie* centraal. Mensen moeten loskomen uit traditionele bindingen. Ze kunnen nieuwe culturele modellen ontwikkelen gebaseerd op autonome zelfbepaling van gelijkwaardige individuen. Kritiek op machtsconcentraties en op de schaduwzijden van de economische groei gaan samen met een *optimistisch* geloof in de uitbouw van de verzorgingsstaat die iedereen een menswaardig bestaan garandeert. Het streven naar gelijke kansen staat centraal. Jongzijn wordt beschouwd als het leren kiezen tussen alternatieven. Daarvoor heeft het individu een grote ik-sterkte nodig. De jeugdperiode is de tijd en de ruimte om deze ik-sterkte te verwerven: een tijd om te onderhandelen en te experimenteren. Een positief jeugdbeeld domineert. De jaren negentig tonen ons een sterk gewijzigde maatschappelijke context. De *economische* benadering overvleugelt de emancipatorisch-pedagogische. De toekomst is onzeker, vooral de tewerkstellingssituatie baart grote zorgen. Het geloof in de verzorgingsstaat is tanend, het cynisme en *wantrouwen* tegenover de rol van de overheid groeit. Het discours over 'gelijke kansen' verschuift in de richting van 'het benutten van de aanwezige kansen'. De jeugdperiode wordt beschouwd als een biografische fase waarin jongeren hun leven 'ontwerpen'. Ze worden geacht 'individuele trajecten' planmatig uit te denken en stapsgewijze te realiseren. Deze context leidt nogal makkelijk tot een probleemgebied van de jeugd, want het niet-slagen wordt in toenemende mate als een persoonlijke (ook psychologische? morele?) tekortkoming gezien.

Deze context verscherpt de uitspraak van de Franse socioloog Bourdieu dat de categorie 'jeugd' geen neutrale categorie is. Het begrip 'jeugd' heeft een verhullende werking. Een gemeenschappelijke leeftijd wordt aangegrepen om daaronder 'sociale universa' te rangschikken die bijna niets gemeen hebben. Er ligt een wereld van verschil tussen de 17-jarige allochtone jongen in het deeltijds onderwijs en het 17-jarige autochtone meisje uit Latijn-Wiskunde dat zich voorbereidt op het ingangsexamen burgerlijk ingenieur. Door deze maatschappelijke verschillen in de bestaanswijzen van jongeren onder het koepelbegrip 'jeugd' te vangen, verdwijnen ze uit het zicht.

Voor het congres moet het een uitdaging zijn om voortdurend oog te hebben voor de *diversiteit in de trajecten naar zelfstandigheid* van jonge mensen. Diverse maatschappelijke ontwikkelingen hebben verschillende gevolgen voor de leefwereld van jongeren. De effecten lopen sterk uiteen, afhankelijk van de leeftijd, sekse, ouderlijk milieu, opleidingsniveau en etnische achtergrond. De wereld van de jeugd – evenals die van de volwassenen trouwens – is pluriformer en onoverzichtelijker geworden, met grote verschillen tussen diverse groepen en milieus.

## Zorgelijk jeugdbeleid

Ons spreken over jongeren is heel sterk beïnvloed door algemene beelden over de jeugd. Het blijft verbazen hoe onze samenleving in brede gratis termen over de jeugd spreekt. De samenleving projecteert haar eigen toekomstbeeld op de jeugd, en wel in zwart-wit.

Het witte, *romantische jeugdbeeld* verbindt de jeugdige generatie met wat nieuw, uitdagend en aantrekkelijk is. Jeugd staat dan voor zorgeloosheid, voor vrijheid en ongebondenheid. De commerciële benadering speelt hier handig op in. Jeugd als culturele term wordt gladgestreken door de taal van reclame en amusement. Met nog een zweem van rebel-

lie en puurheid is jeugd beschikbaar voor iedereen. Jeugdigheid heeft zo'n aantrekkingskracht dat jong én oud er voor over hebben om tot de jeugdigen gerekend te worden.

Het zwarte, *pessimistische jeugdbeeld* vertaalt de onzekerheid over onze cultuur in morele paniek over de jeugd. In de slingerbeweging tussen optimisme en pessimisme slaat de slinger sinds de jaren tachtig nogal de pessimistische richting uit. Het geloof dat jongeren de toekomst zullen brengen, maakt stilaan weer plaats voor ongerustheid. Dit idioom werkt als 'damp' op de brillenglazen en verkleurt de kijk naar jongeren. Men ziet andere dingen. Volgens moraal filosoof Koen Raes is het betoog over 'de' jeugd een klaagzang over nihilisme, schoolmoeheid, onverschilligheid, snobisme, verkeersdoden, drugsmisbruik in megadancings en losbandig sexexperimenteren. De overlast die jongeren aanrichten wordt uitvergroot in de media. De onderzoeksthema's verschuiven naar kansarmoede, maatschappelijke kwetsbaarheid en preventie. De overheid staat onder druk om nuttige oplossingen te bieden voor de concrete problemen.

We willen niet beweren dat jonge mensen geen problemen kennen. Wel willen we ons hoeden voor een negatieve *beeldvorming* die de tekorten van jongeren te sterk op de voorgrond haalt. De Nederlandse jeugdonderzoeker Mick Matthijs stelt dat de vorm en de inhoud van interventies naar jongeren minder met de objectieve jeugdproblematiek te maken hebben dan met het dominante discours over de politieke, culturele en sociaal-economische situatie van de gehele jeugd.

Dit congres wil dus attent zijn voor de ideologische bedrijvigheid die jeugdbeelden kleurt. Mark Elchardus stelt dat een samenleving over zichzelf nadenkt over haar toekomst debatteert via beelden en voorstellingen van haar jeugd. Die reflectie en dat debat worden echter verhuld door de gehanteerde beelden voor te stellen als een afspiegeling van objectieve ontwikkelingen bij de jeugd. Voor het congres lijkt het beter en eerlijker – zeker gezien de beperkte empirische ondersteuning – om de beelden als beelden, de voorstellingen als voorstellingen te beschouwen. Het concept van het welzijnscongres wil een commentaar, een aanvulling zijn op de meest gehanteerde *jeugdbeelden* in de samenleving.

### - Crisis of coping?

In de door de sociale wetenschappen en de agogische praktijk meest gehanteerde benaderingen heerst vrij duidelijk een soort crisisopvatting over jongeren. De in pedagogische termen gestelde beste bedoelingen, aangevuld met een vlug optredende 'morele paniek', gekruid met nogal wat 'cultuurpessimisme', hebben het beeld zeer sterk bepaald. Is dit echter de enig denkbare of anders gesteld de meest aangewezen benadering?

Sandra Perreijn beschrijft hoe de *copingbenadering* de adolescentie juist als een voor de meeste jongeren relatief probleemloze periode beschouwt. Deze visie beklemtoont juist het vermogen van jongeren om zonder grote kleerscheuren het hoofd te bieden aan zowel leeftijdsgebonden als periodespecifieke stressfactoren. Het lijkt ons bijzonder uitdagend om enerzijds de copingbenadering verder te onderzoeken; anderzijds moeten de maatschappelijke processen die jongeren in crisissen duwen onderkend en verder beschreven worden.

Het is in dit verband vrij essentieel om de rol van de media in de constructie van het 'crisisjeugdbeeld' van naderbij te onderzoeken. Het is een hardnekkige gewoonte om de aandacht te richten op het heel opvallende, heel bijzondere, maar daarom ook heel uitzonderlijke. Vrij eenduidig negatieve beelden over jeugd worden in de media bevestigd en herbevestigd. Het zou interessant zijn om na te gaan hoe dit het oordelen over jeugd, het zelfbeeld van jeugd mee constitueert. In welke mate bestaat er andere berichtgeving over jeugd? Het congres kan meteen ook een aanleiding vormen om *alternatieve praktijken*, nieuwe mediaprojecten te onderzoeken en in de praktijk te brengen. Het is een grote opdracht om de inhoud van het congres zelf op een 'alternatieve' manier breed te communiceren. Het zal voor het congres belangrijk zijn om 'klassieke' (eenduidig-negatieve) berichtgeving over jeugd in dialoog te laten treden met berichtgeving die aan andere criteria beantwoordt (vanuit de jongeren zelf, minder vanuit het spectaculaire,...).

## Thema's uit de sociaal-ruimtelijke leefwereld van jongeren

Bij de selectie van congres-thema's zijn we niet geneigd de probleemkanten van jongeren te beklemtonen. De 'normaliteitshypothese' gaat ervan uit dat de jongeren, ondanks – of juist door – vele uitdagingen en ook wel ontwikkelingsproblemen, op een eigenzinnige en competente manier zelf een stevige bijdrage aan hun ontwikkeling leveren.

De normaliteitshypothese wordt ondersteund door de *social-ecologische theorie* (Baacke) die beklemtoont hoe jongeren zich een steeds bredere omgeving toeëigenen. Door de voortdurende interactie tussen de jongeren en de sociaal-ruimtelijke omgeving is dit toeëigeningsproces een actieve en creatieve gebeurtenis. De leefwereld omvat een viertal 'ecologische zones'. Deze zones kunnen grafisch worden voorgesteld als vier concentrische cirkels die om elkaar heen liggen, als een zich steeds verder uitbreidende bestaanshorizon.

1. 'Ecologisch centrum' (thuisomgeving, gezin): in de alledaagse, onmiddellijke leefomgeving van jongeren staan directe contacten, nauwe emotionele bindingen en sterke afhankelijkheid centraal;
2. 'ecologische nabijheid' (buurt, weg naar school, peer-group,...): jongeren vinden hier hun trefpunten en leggen er relaties met de buitenwereld;
3. 'ecologische segmenten' met functioneel verschillende bestemmingen (school, sportclub, zwembad, jeugdwerk,...): deze zone vertoont minder samenhang en wordt gekenmerkt door functioneel verschillende bestemmingen; jongeren komen er op bepaalde momenten met een specifieke bedoeling en worden er geconfronteerd met uiteenlopende rolverwachtingen;
4. 'ecologische periferie' (algemene vrijetijdsvoorzieningen, politiek, religie, massamedia,...): in deze zone leggen jongeren gelegenheidscontacten; wanneer de ecologische periferie groter is en meer stimulansen biedt, kunnen jongeren er meer ervaringen opdoen.

Met dit schema kunnen de belangrijkste segmenten van de sociaal-ruimtelijke omgeving in beeld worden gebracht. Voor het congres betekent dit dat *thema's uit de verschillende 'ecologische zones'* van jongeren verkend worden: vrienden, de school, de stad, de media,... (toelichting: zie kader).

## Geconcentreerde maatschappelijke discussie

Het is de bedoeling om de brede *leefwereld* van jongeren – met de klemtoon op de leeftijdsgroep van veertien tot achttien jaar – in beeld te krijgen. Deze leefwereld is helemaal geen neutraal objectief gegeven. Het is een opdracht om de wijze waarop jongeren hun wereld beleven in kaart te brengen. Hoe delen ze zichzelf én anderen in in bepaalde groepen? Hoe sterk is de verscheidenheid van peergroups, leefsituaties, kansen en belemmeringen in de leefwereld van jongeren? Overigens vraagt deze oefening een zeer grote openheid van de jongeren: zijn volwassenen even open in het leren kennen van hun leefwereld? En hoe kijken jongeren naar die wereld van volwassenen? We willen de val van overexpositie vermijden. Jeugd heeft recht op geheimen.

Daarnaast is het uiteraard even belangrijk om na te gaan hoe *verantwoordelijken* de leefwereld van jongeren ervaren en beschrijven. We denken aan het zeer brede veld van volwassenen die verantwoordelijkheid dragen in de socialisatie van jonge mensen: de wereld van onderwijs, opvoeding, hulpverlening, cultuur, politiek, ethiek, marketing,... Zeggen ze de wereld van jongeren te begrijpen of gewagen ze

Het Welzijnscongres over/met jongeren behandelt vijf thema's uit de leefwereld van jongeren.

1. In '**Van je vrienden moet je het hebben**' met als centrale inleider Maurice Van Lieshout (hoofdredacteur 0/25, Nederlands tijdschrift over jeugd) wordt het belang van leeftijdsgenoten in de ontwikkeling van jongeren geplaatst naast en tegenover de nadruk van de samenleving op voorzieningen. Wie durft het belang van vrienden onderschatten? Dankzij de groep leeftijdsgenoten kunnen jongeren zich ontwikkelen, zich oriënteren in onze samenleving. Het persoonlijk netwerk dat iemand kan ontwikkelen is van groot belang in de kansen die hij krijgt. Hoe verhouden deze vriendschappen zich ten opzichte van de vele voorzieningen voor jongeren? Werkt dit aanvullend of tegenstrijdig? Waar leren jongeren om vrienden te maken, om vriendschappen te onderhouden? Zijn vriendschappen tussen meisjes verschillend van vriendschappen tussen jongens? Zijn ouders ook vrienden? Of koesteren we nog even het begrip 'generatieconflict'?
2. Mark Elchardus (socioloog VUB) is inleider voor het thema *Met de loodzware boekentas op café*. Centraal staat de spanning tussen de pedagogische ernst van de school en het verleidelijk plezier van de jeugd- en popcultuur. Nog niet zo lang geleden was voor de school alles wat met popcultuur te maken had samen te vatten in één begrip: pulp. Sinds enige tijd komt daar verandering in. Hoe gaat de school om met de wereld van popcultuur en jeugdstijlen? Kun je wel spreken van 'de' jeugdcultuur? Hoe sterk verschillen stijlen en smaken van scholieren uit verschillende onderwijsrichtingen? Volgens Mark Elchardus groeit de cultuurkloof tussen laag- en hooggeschoolde jongeren. Dit thema zoomt ook in op de verhouding tussen de school en/in de leefwereld van jongeren. Hoe beleven jongeren die school? Ervaren ze kansen of betutteling? Is de school een vreemde omgeving, of zijn jongeren betrokken bij het schoolgebeuren?
3. '*Stad is gevaarlijk*' behandelt de verhouding tussen jongeren en stedelijkheid. De grote stad wordt beschouwd als de plaats waar meer kan dan op het platteland. Of is het een oord des verderfs? Wellicht is de tweedeling stad-platteland anno 1999 niet in al zijn scherpte aan te houden. Hoe verschillend is het nog om op te groeien in Antwerpen of Poelkapelle? En hoe gebruiken jongeren de stad? Wat betekent afstand nog?

van een zogenaamde kloof? Hoe eenduidig of verschillend zijn hun beelden van de jeugd?

Het is wellicht meer dan de moeite waard om de bekomen gegevens uit *beide benaderingen naast elkaar te leggen*. In hoeverre zijn ze congruent? In hoeverre en op welke punten lopen ze sterk uiteen? Hoe verschillend zien jongeren de leefwereld van jongeren, hoe verschillend de verantwoordelijken. En waar zit er aansluiting/kortsluiting tussen jongeren en verantwoordelijken?

In die zin kan het congres opgevat worden als een geconcentreerde maatschappelijke discussie op basis van bestaand wetenschappelijk onderzoek.

Het materiaal vult een leemte aan. Tot nu toe zijn er gegevens beschikbaar over voornamelijk jongeren in de vrije tijd (jeugdwerkonderzoek, onderzoek naar betekenis en effecten van het jeugdwerkbeleid) en jongeren in diverse 'probleemsituaties' (bijzondere jeugdzorg, drugs, zelfmoord,...). Daarnaast is er over diverse aspecten van jeugdgedrag door *onderzoek* reeds een en ander in kaart gebracht: gezinssituatie, mediagebruik, opvattingen en waarden, risicogedrag en andere kenmerken van de jeugd zijn dus al min of meer opgespoord. Het is dan ook aangewezen om deze gegevens te kaderen in de door het congres verzamelde bredere feiten in verband met de 'gewone leefwereld' van jongeren.

Jongeren in de stad worden vaak verbonden met gevaar, risico: drugs, bendes, bizarre poses. Is er een reële dreiging van extreem jeugdgedrag in de stad? Welke maatregelen worden daar vanuit de kant van de overheid tegenover geplaatst? Is er meer of andere criminaliteit? Zijn er andersoortige problemen bij de jeugd? Of is de gevaarlijke stad vooral een fascinerende mythe voor burgers die leven in de geborgenheid van suburbia?

De centrale inleiding wordt verzorgd door de onderzoeksgroep jeugdcriminologie.

4. Berichten over Rusland en over jongeren vertonen een markante gelijkenis: of je hoort er niets van, of het gaat er erg slecht. *Een beetje Rusland* – met Jan Van den Bulck (communicatiewetenschapper KUL) – bekijkt jongeren in, over en met de media.

Hoe gaan media om met jongeren: versterken zij niet voortdurend een 'problematisch' beeld van jeugd? Zijn jongeren dé slachtoffers van goed uitgekiende mediastrategieën? Of kunnen jongeren hun eigen betekenissen net zoeken via een uitgebreid rondlopen in de wereld van media? Zijn het prooien of jagers? Spelen de jongerenmedia een essentiële rol in de informatie voor jongeren of verzorgen ze gewoon een interessante niche op de reclamemarkt? Steeds meer jongeren maken ook zelf gebruik van media-kanalen: van schoolkrantjes tot internet gaan jongeren zelf de media bespelen. Hoe vrij kunnen jongeren hun mening en creativiteit uiten? Of moeten ze beschermd en gecontroleerd worden?

5. Het vijfde thema '*14-18: 1 generatie, 100 keer ongelijk*' omtrent hoe sociale ongelijkheid de leefwereld van jongeren (en dus de vorige vier thema's) radicaal doorkruist. Heeft het begrip 'jeugd' geen verhullende werking? Jongeren leggen zeer diverse wegen naar zelfstandigheid af. Kunnen we wel van één jeugdgeneratie spreken, of zijn er 'winners' en 'losers'? Wie je bent, wat je doet, wat je studeert, waar je woont,... is het niet allemaal een kwestie van sociale ongelijkheid? Hoe sterk beïnvloeden onderwijskansen de toekomstmogelijkheden van jongeren? Hoe verschillend ervaren jonge mensen hun leefsituatie thuis? Hoe sterk speelt de sociaal-economische en culturele achterstelling in de leefsituatie van allochtone jongeren? Inleider bij dit thema is Veerle Van Assche (vakgroep Cultuur en Welzijn UIA)

## "Ze zeggen zoveel": jongeren aan het woord

Nieuws over jongeren. De politiecommissaris, de politicus, de psycholoog, de hulpverlener, de jeugdwerker: de '*deskundologen*' komen in beeld. Op de achtergrond, nog net in het oog van de camera: de jongeren waarover sprake. Wanneer er over jongeren gesproken wordt, nemen bijna uitsluitend niet-jongeren het woord. Het congres wil dit anders aanpakken. Het hart van de inhoud van het congres wordt door jongeren zelf aangebracht. Zij leveren commentaar op door deskundigen aangebrachte gegevens. De klemtoon ligt op het uitlokken van uitspraken van jongeren zelf over hun leefwereld.

We streven actief naar een zo groot mogelijke diversiteit op basis van enkele criteria zoals geslacht, etnische afkomst en onderwijsvorm. Zo krijgen we een veelkleurig *palet* van jeugdige Vlaanderen.

Binnen verschillende groepen jongeren zal er sowieso een veelheid van reacties zijn. Wellicht moeten we niet proberen een 'synthese' of 'vertaling' te maken van deze reacties, maar eerder de wetenschappelijke bijdragen over jongeren te confronteren met *meerdere beelden* van en over jongeren.

Verscheidenheid impliceert ook dat we communicatie in de ruimste zin van het woord opvatten: naast het verbale moet ook het visuele, het auditieve, het muzische,... aan bod kunnen komen.

Per thema willen we een geconcentreerde maatschappelijke discussie opzetten tussen jongeren, verantwoordelijken in de meest diverse voorzieningen en wetenschappers. Deze dialoog loopt in verschillende stappen.

Ruim voor het congres werden de centrale *inleiders* per thema gevraagd om mee te werken aan de hele opbouw van het thema. Zij bezorgden een *stellingname*: een korte tekst met een beperkt aantal stellingen of vragen over het thema, vergezeld van een beknopte commentaar.

Over die stellingname loopt er per thema een '*uitspraakronde*': jongeren leveren commentaar in woord en beeld bij het thema. De stellingen van de inleiders gaan via verschillende formele en informele jeugdcircuits hun weg en nemen reacties van jongeren in het kielzog. Deze uitspraakronde omvat de bekendmaking, de dialoog, de terugmelding en de presentatie.

De stellingen worden bekendgemaakt via verschillende media. In Klasse voor Jongeren verschijnt een korte oproep met één 'straffe stelling' per thema. In De Morgen verschijnt een reeks van 5 artikels waarin een jongerenredactieploeg doorwerkt op de stellingen van de inleiders. Via allerlei ontmoetingsplekken van jongeren worden postkaartjes verspreid met enkele directe vragen die nauw aansluiten bij de thema's bv. moeit de school zich met jouw uiterlijk? (over de spanning tussen school en jeugdcultuur), geloof je wat op TV komt? (over de betekenis van media voor jongeren)... Deze stellingen worden ook opgenomen op een website op internet. Jongeren (en volwassenen) kunnen er deelnemen aan discussiegroepen over deze stellingen, reacties lezen en zelf reageren... Deze campagne wordt verder ondersteund door aankondigingen in diverse tijdschriften en media.

Met een aantal studenten uit sociale hogescholen gaan we ook zelf de *discussie* opzoeken met groepen jongeren. We streven naar contacten met een twintigtal groepen per thema. Bij deze contacten wordt een diversiteit ingebouwd naar leeftijd, geslacht, onderwijsvorm en etnische afkomst. De

studenten leggen zelf contacten met jongerengroepen vanuit hun stageplaats, andere kanalen (woonomgeving, vrije tijd,...) én gaan in op vragen tot discussie vanuit de bekendmaking (bv. klasgroep reageert op Klasse, jeugdraad via Virus,...). In deze discussieronde wordt gewerkt met woord – een aantal verbale discussietechnieken – en beeld – jongerengroepen leveren commentaar bij de stellingen in de vorm van dia's.

De terugmelding van de reacties wordt georganiseerd als een ontmoeting tussen de inleider en een aantal jongeren die aan het project hebben meegewerkt. Aan de inleiders wordt gevraagd om in functie van het congresartikel hun eigen teksten, bevindingen,... aan te vullen, te herzien,...

De resultaten worden tijdens het congres gepresenteerd in de vorm van een diareeks. Tijdens/voor/na de lezing van de inleider in het themagedeelte (donderdagmiddag of vrijdagvoormiddag) wordt een reeks gepresenteerd die tekst (uitspraken) en beeld combineert. De vijf reeksen worden ook verder verwerkt in een algemene diamontage die tijdens het plenaire openingsgedeelte wordt vertoond. Hiervoor wordt een beroep gedaan op een specialist.

Deze diareeksen vormen ook een impuls voor een tweedaagse workshop. Geïnteresseerde jongeren uit de uitspraakronde, verwerken tijdens deze workshop het materiaal tot verschillende *expressieve* voorstellingen.

Ook in de externe communicatie is de inbreng van jongeren erg belangrijk. Vaak zijn het opnieuw 'grote mensen' die wat jongeren zeggen of tonen, vertalen naar de buitenwereld. Uitspraken van jongeren worden vaak mismeeerd. Daarom wordt heel wat externe communicatie toevertrouwd aan een *jongerenredactieploeg*. Studenten van de afdeling Pers en Voorlichting van de Hogeschool Limburg verzorgen aankondigende artikelen in Klasse, De Morgen,... Ze maken met een uitgebreide ploeg diverse reportages tijdens het congres: voor een krant, voor Studio Brussel, live op internet. Hun artikelen worden naast wetenschappelijke bijdragen opgenomen in het congresboek.

## Het congres: niet alleen wetenschappelijke jeugdbeelden

Jongeren op een congres, een congres over jongeren. Oerdegelijk wellicht, maar voor jongeren ook oersaai. Het jongerencongres moet vaart hebben, met uitdagende lezingen, pittige debatten en boeiende getuigenissen. Naast meer wetenschappelijke jeugdbeelden krijgen ook *andere beelden* een plaats. Video's, filmfragmenten, tentoonstellingen, theatervoorstellingen, tekstlezingen,... vormen een artistieke commentaar bij het programma. Jongeren, jeugdverantwoordelijken en wetenschappers zijn welkom.

Het congresboek (verschijningsdatum september '99) brengt een overzicht van de belangrijkste bijdragen tijdens het congres. Meteen levert het congres ook achteraf stof tot meningsvorming en discussie over jongeren vandaag. Het boek zal naast een algemene inleiding en vijf delen (per thema) een aantal kengetallen over jongeren in Vlaanderen omvatten.

Jongeren krijgen ook hier het eerste en het laatste woord: de aankondigingen, interviews en artikelen van de jongerenredactieploeg worden verwerkt bij het begin en einde van elk deel.

**Patrick ALLEGAERT**  
**Bart VAN BOUCHAUTE**

## LITERATUUR

We raadpleegden bij de opmaak van dit artikel volgende bronnen:

- ALLEGAERT, P. e.a. (ed.), *Als een lekker taartje. Jongeren in het interesseveld*. Acco, Leuven/Amersfoort, 1996.
- BAACKE, D., *Die 13-bis 18-Jährigen; Einführung in Probleme des Jugendalters*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 1985.
- BOGT, T. TER en C.S. VAN PRAAG en P.F.M. KRABBE, *Jongeren op de drempel van de jaren negentig*. VUGA/Sociaal Cultureel Planbureau, 's Gravenhage/Rijswijk, 1992.
- BOON, L.P., *Op zoek naar de nozems. Een reportage*. De Vlam, Gent, z.j.
- BOUVERNE-DE BIE, M., Diverse wegen naar zelfstandigheid. Jongens en meisjes in een veranderende samenleving, in: ALLEGAERT, P. e.a., o.c., pp. 81-100, 1996.
- BOUVERNE-DE BIE, M., De tegenstrijdige positie van studenten in onderwijs en samenleving. *Hogelijf* (VVKHO-Informatief), maart 1997, p. 18-25.
- DIELEMAN, A.J., LINDEN, F.J. VAN DER, PERREIJN, A.C. (red.), *Jeugd in meervoud. Theoriën, modellen en onderzoek van leefwerelden van jongeren*. De Tijdstroom, Heerlen, 1993.
- ELCHARDUS, M., Schone Jeugd, in: *Op de ruïnes van de waarheid*, Kritak, Leuven, pp. 194-215, 1994.
- HOOGHE, M. (1995), *Het wordt nooit meer als vroeger. 1945-1995. België een halve eeuw modern*. Van Halewijck, Leuven.
- JANSSEN J. (1994), *Jeugdcultuur. Een actuele geschiedenis*. De Tijdstroom, Utrecht.
- MATTHIJS, M., *Mythe van de jeugd. I. Cultuur en leefwereld*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1993.
- MEEUS, W., *Adolescentie. Een psychosociale benadering*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1994.
- PERREIJN, S., Perspectieven op psychisch welbevinden, in: DIELEMAN, A.J., o.c., p. 279-325.
- RAES, K., Waarden van en waarden in het uitgaansleven van jongeren. Instant sex, fast food en black sabbaths?, in: *Het moeilijke ontmoeten*, VUBPress, Brussel, pp. 189-211, 1997.
- VAN DEN BROECK, K. en WITTEBOLLE, A., *De non-com generatie. Pleidooi voor de jongeren van vandaag*, Icarus, Antwerpen, 1997.
- VAN EWIJK, H., *De Verschuiving. De veranderde status van jongeren in de jaren tachtig*. De Tijdstroom, Utrecht, 1994.
- VERHELLEN, E. (ed.), *De maatschappelijke positie van kinderen*, Universiteit Gent, Centrum voor de rechten van het kind, 1996.
- WILDEMEERSCH, D., Beschouwingen over de toekomst van het jeugdwerk, in: STEVAERT, R. e.a., *Focus op de leefwereld van jongeren*, Hasselt, Provinciebestuur Limburg, 1991.
- WINTER, M. DE., *Kinderen als medeburgers. Kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*, Utrecht, De Tijdstroom, 1995.

veer10 – acht10

VLAAMS WELZIJNSCONGRES OVER/MET JONGEREN

Kortrijk, donderdag 18 en vrijdag 19 februari 1999  
in opdracht van Luc Martens, Minister van Cultuur,  
Gezin en Welzijn

voorzitter: Patrick Allegaert

inhoudelijk medewerker: Bart Van Bouchaute

voor de congresfolder en inschrijvingen kunt u terecht bij:

Afdeling Algemeen Welzijnsbeleid, Markiesstraat 1,  
B 1000 Brussel

tel. +32 (0)2 553 33 87 / fax: +32 (0)2 553 33 60

voor inhoudelijke informatie kunt u terecht bij Bart  
Van Bouchaute

Oostergem 38/1 B 9880 Aalter

tel. +32 (0)9 375 37 50 / fax: +32 (0)9 375 34 09

# PARTICIPATIE IN KINDERSCHOENEN

Artikel 12 van het Kinderrechtenverdrag bepaalt dat volwassenen rekening moeten houden met de mening van het kind in alle zaken die het kind aanbelangen.<sup>1</sup> Dit revolutionaire artikel erkent het burgerschap van onze kinderen en heeft dus meteen verregaande consequenties voor haast alle maatschappelijke sectoren. Een kind moet dit burgerschap evenwel nog *leren*. Kinderen verlenen hun positie dus aan het *burger-in-wording-zijn*. De plaats om dit burgerschap te leren is niettemin de maatschappij en haar instellingen zelf.

Deze gedachtegang is een logische deductie. Dat logica nog ver zoek is in deze kwestie is te merken wanneer de positie van het kind binnen die maatschappij wordt bekeken. Een kind is *vooral* nog een beschermd persoon. Bescherming op zich is oké maar mag echter niet ten koste gaan van het leren *aandeel te hebben* in de maatschappij en haar instellingen. Als we onze kinderen weghouden uit de samenleving en hen bijgevolg geen inspraak verlenen in de vormgeving ervan, geven we hen de impliciete boodschap dat de maatschappij voor hen een onaantastbaar gegeven is. Bescherming wordt *overbescherming* als we kinderen niet de kansen verlenen om mee *zin te geven* aan de maatschappij en haar instellingen. Overbescherming gaat dus om het ontnemen of niet bieden van kansen aan kinderen (kansen om actief betrokken te worden bij hun leefomgeving, wat hen het gevoel geeft van tel te zijn). Dit gevoel van sociale waardering laat kinderen toe binding aan te gaan met de samenleving waarin ze leven. Het gaat hier om een emancipatorische strijd waarin het kind door het *leren nemen van zelfstandige beslissingen zijn eigen engagement in de samenleving kiest*.<sup>2</sup> Door jongeren te laten oefenen binnen die maatschappij worden zij gestimuleerd in hun mogelijkheden om zelf inzichten te verwerven en constructief te leren omgaan met het leven binnen die maatschappij, om zelf aan het eigen en aan andermans welzijn te werken. Dit welzijnsverhogend effect kan je dus tweërlei interpreteren. Aan de ene kant kunnen jongeren, door ze maatschappelijk te betrekken, meehelpen aan een samenleving die er op die manier niet alleen meer *kindvriendelijk* zal uitzien, maar ook voor *elkeen* welzijnsbevorderend kan en zal zijn. Het louter participatieve, het gevoel te hebben dat je mening telt, heeft aan de andere kant op zich reeds een welzijnsbevorderend effect. Het simpele feit iets te betekenen en sociale waardering te ondervinden, kan een jongere in staat stellen binding aan te gaan met de maatschappij waarin hij leeft. Om deze mogelijkheden daadwerkelijk te kunnen stimuleren is er uiteraard een structureel maatschappelijk aanbod nodig. Er moeten met andere woorden maatschappelijke structuren gecreëerd en methodieken uitgedacht worden die kinderen en jongeren in de mogelijkheid stellen verantwoordelijkheid op te nemen. Het zoeken naar dit adequaat aanbod moet op een weldoordachte manier gebeuren. Dit artikel kan je bekijken als een soort denkraam omtrent het recht op participatie. Het biedt geen concrete voorstellen, maar is eerder een nadenken over de aard van het maatschappelijk participatief aanbod in het algemeen. Uitgaande van de meest gangbare obstructies omtrent de implementatie van het recht op participatie gaat het ar-



tikel op zoek naar een adequaat maatschappelijk participatief aanbod.

## Obstructies

Een artikel in een Verdrag met daaromheen een mooie visie zorgt er niet voor dat maatschappelijke participatie van jongeren van vandaag op morgen een feit zal zijn. Wat zijn de belangrijkste obstructies?

### Van trend naar principe

In verschillende sectoren van de samenleving zie je dat er reeds eerste aanzetten gegeven worden om participatie van jongeren daadwerkelijk te implementeren. Denk maar aan de meest algemeen gekende vormen van kinderpaticipatie, zoals kindergemeenteraden, leerlingenraden, enz. Toch is er binnen die verschillende sectoren maar weinig sprake van een vanzelfsprekende manier van denken en een gestructureerde manier van werken omtrent het recht op participatie. Dit omdat maatschappelijke participatie immers steeds werd geopperd vanuit een *gunstpa-*



radigma. Of kinderen daadwerkelijk hun zegje mogen doen, wordt aan de goodwill van volwassenen overgelaten. Vaak zie je dat volwassenen kinderen ten tonele brengen omwille van de verkeerde doelstellingen, bijvoorbeeld omdat het bij het publiek zo mooi en charmant overkomt. Dit schattigheidseffect is echter een halsstarrig vasthouden aan het beschermingsdenken. Het reduceert kinderen immers tot hun lieve, emotionele functie, tot schattige, aalbare wezentjes. Het is bijvoorbeeld niet ondenkbaar dat politici kinderen gebruiken om bij het publiek het *beeld* te scheppen van hun eigen kindvriendelijkheid, meer dan dat er opgekomen wordt voor het *belang* van kinderen. Op politiek vlak wordt een kleuterklasje aangespoord om tekeningen te maken over de oprichting van een speelplein. Of er bij de bouw van het speelplein ook daadwerkelijk wordt rekening gehouden met de ideeën van de kinderen is nog maar de vraag. Ook wijzen Rik en Loore Schreurs in hun artikel over de werking van gemeenteraden op het gevaar dat beleidsmakers zich schuilen achter die participatievorm.<sup>3</sup> Ze vinden het voldoende dat de raad er is, de inhoud en het participatief gehalte ervan laten vaak te wensen over. Zo ervaren jongeren vaak dat er met hun voorstellen niets gebeurt. Een minimumvereiste is wel dat het werk of de voorstellen van jongeren bekeken wordt. De stimulans om aandacht te schenken aan het werk van jongeren is noodzakelijk. Sinds het kinderrechtenverdrag is participatie echter een *recht*. Zoals reeds gezegd is daardoor niet elk initiatief waarbij we kinderen betrekken van een even hoog participatief gehalte. Ook zal omwille van dit recht in een of ander verdrag deze trend niet van de ene op de andere dag omgezet worden in een principe, een vanzelfsprekendheid. Onze *mentaliteit* moet eerst veranderen. Deze moet passen in een emanciperende samenleving die openstaat voor de stem van elkeen, ook van kinderen. We moeten leren inzien dat een kind ook zin moet geven op zijn manier, dat een kind moet leren op welke manier samen met volwassenen te zorgen voor een betere samenleving voor elkeen. Volwassenen moeten niet bang zijn van "kinderen aan de macht", want daar gaat het niet om. Het gaat om leren samenwerken, leren verantwoordelijkheid opnemen binnen een maatschappij die bevolkt wordt door een grote variëteit aan mensen met wiens behoeften stuk voor stuk rekening moet gehouden worden. En het is hierbij aan de overheden om mensen te sensibiliseren rond dit thema en nieuwe en doordachte structuren en methodieken aan te bieden en te ontwikkelen om deze mentaliteitswijziging kracht bij te zetten.

### Rome is niet gebouwd op één dag

Dat het revolutionaire artikel 12 een serieuze mentaliteitsverandering noodzaakt, spreekt voor zich. Wat men wel eens wil vergeten is het feit dat elk nieuw concept en de verwezenlijking ervan niet gespaard kunnen blijven van de nodige verwickelingen, die op zich stimulerend zijn voor het optimaliseren van de uiteindelijke doelstelling. Leren participeren gaat met andere woorden met vallen en opstaan, zowel voor de kinderen en jongeren zelf als voor de begeleidende volwassenen. Volwassenen verwijten de jeugd wel eens

onvoldoende normbesef te hebben, maatschappelijke regels aan hun laars te lappen, onvoldoende geïnteresseerd te zijn in politiek,... Hoe kan het ook anders? Wanneer wij als volwassenen kinderen niet van jongs af aan actief betrekken bij hun leefomgeving, hoe kunnen wij als volwassenen dan verwachten dat jongeren maatschappelijke betrokkenheid ervaren, laat staan zich schikken naar de maatschappelijke regels? Volwassenen verwijten het "mislukken"<sup>4</sup> van participatiemomenten vaak aan de jeugd zelf. Volwassenen menen dat jongeren ongeïnteresseerd zijn in of niet competent zijn om op een adequate manier te participeren aan de samenleving. Misschien ligt het falen van sommige initiatieven wel voor een groot deel bij de volwassenen zelf. Misschien passen zij niet de juiste methodieken toe of hebben ze niet de capaciteiten om met kinderen te communiceren. Ook volwassenen moeten leren samenwerken met jongeren. Zij moeten niet enkel gewillig vallen, maar zeker durven opstaan. Een onderzoek ter staving.

Een onderzoek van Unicef heeft uitgewezen dat kinderen vinden dat volwassenen moeten leren luisteren naar en leren praten met kinderen.<sup>5</sup> We geven uit dit onderzoek twee voorbeelden van uitspraken van kinderen die in zo'n kindergemeenteraad gezeteld hebben. Een schepen vermeldde tijdens een kindergemeenteraad het aantal inwoners in de gemeente (10.000). Wat later legde hij uit dat de gemeente voor het ophalen van het huisvuil jaarlijks 25 miljoen frank uitgaf. Een jongere vroeg zich af waarom hij niet het bedrag per inwoner of per huis vermeldde. Een andere jongere vroeg hoeveel de gemeenschap uitgeeft voor het lager onderwijs van een kind gedurende een jaar.

De boodschap is dat een kind een kind blijft. Wanneer volwassenen zich bewust worden dat kinderen anders zijn en van de manier waarop ze anders zijn, dan pas zullen volwassenen de juiste manier ontdekken om kinderen te helpen hun maatschappelijke positie te verstevigen.

### Van negatieve energie naar positieve energie

Vaak wordt de hedendaagse jeugd verweten een rebellerende jeugd te zijn, of aan de andere kant een maatschappelijk apathische jeugd. De jongerencultuur beschouwt men als probleemcultuur. Deze cultuur zorgt ervoor dat het steeds moeilijker wordt om zich bewust te zijn van de positieve mogelijkheden van jongeren. Dit beeld wordt sterk in de hand gewerkt door de negatieve belichting van jongeren in en door de media. Anderzijds kan je er ook niet omheen dat een aantal grote-mensen-problemen zijn weg naar onze jeugd gevonden heeft. Zo zag ik onlangs een reportage over depressieve kinderen. Ook de schietpartijen door jongeren zijn te drastisch om te negeren. Door problemen van en met jongeren is het beleid ten aanzien van jongeren ook nog grotendeels gericht op die problemen. De vraag die dit automatisch bij mij oproept is of we jongeren nu net niet op hun mogelijkheden moeten aanspreken in plaats van op hun tekortkomingen? Meer nog, moeten we jongeren niet *meer* mogelijkheden aanbieden, zodat ze zich kunnen profileren als verantwoordelijke zingeverers in plaats van als onverantwoorde relschoppers? Naar onze me-

ning moet het verhogen van de actieve betrokkenheid op zich, gekoppeld aan het aanspreken van jongeren op hun mogelijkheden, de primaire doelstelling zijn van het stimuleren van participatie van jongeren. Het gaat dus in essentie om het geven van maximale ontplooiingskansen en het actief stimuleren van welzijn. Als door zo'n strategie het non-conform gedrag van jeugdigen vermindert, dan is dit – om het cru te stellen – mooi meegenomen. Vast staat dat het uitgangspunt betreffende het stimuleren van participatie niet ligt in het oplossen van problemen of het bestrijden van onwelzijn. Wanneer we toch geconfronteerd worden met situaties die verder liggen op de lijn van probleemwording, dan moet ook nagedacht worden over de manier waarop deze jongeren actief kunnen betrokken bij de oplossing van hun probleem en aangesproken worden op hun mogelijkheden. Zo leert de jongere veel meer dan wanneer hij rechtstreeks en op een repressieve manier op zijn problemen wordt aangesproken.

Vast staat dat er bijna geen *adequaate* aanbod bestaat voor jongeren om zich voor te bereiden op het volwassenleven. Door het gebrek aan een adequaat aanbod is en blijft de maatschappelijke positie van het kind betreurenswaardig. Jongeren worden maatschappelijk verdrongen. Stel jezelf maar eens de vraag hoe een kind spontaan sociale contacten kan aangaan in de drukke verkeerssituatie van vandaag. Een adequaat aanbod bestaat uit een participatief aanbod dat de *mogelijkheden* van *elk* kind respecteert, maar toch *grensverleggend* is.

## Op zoek naar een adequaat aanbod

Een kind is een complex mensje. Het is aan de ene kant een wezen dat voortdurend moet gewenteld worden in warmte en genegenheid van ouders en naaste omgeving en behoefte heeft aan een beschermend milieu. Aan de andere kant moet het ook en in dezelfde mate gestimuleerd worden om het warme nest te verlaten om van de echte wereld te proeven. Een kind moet met andere woorden gestimuleerd worden zelfstandig te beslissen over zijn engagement in de samenleving. Deze stimulans versterkt het geleidelijk emancipatieproces van een kind. De stimulans moet natuurlijk aangepast zijn aan het ontwikkelingsniveau van het kind.

### Rechtenparadigma of zorgparadigma?

Is het poneren van rechten de ideale manier om een kind maatschappelijk betrokken te maken? Kan autonomie als grondslag dienen voor het poneren van kinderrechten? Op het eerste gezicht zou je geneigd zijn om hier negatief op te antwoorden omdat kinderen nog niet autonoom *zijn*, ze moeten het nog *worden*. Ook heeft een kind misschien wel meer zorg nodig dan volwassenen dan het ooit op grond van welke rechten ook kan claimen. Verrechterlijking van gezins- en maatschappijverhoudingen leidt ook niet automatisch tot verbetering van de sociale positie van het kind noch tot versnelling van zijn ontplooiing. Omwille van deze redenen zou de optie van een zorgparadigma meer verantwoord lijken.

Schuilt in deze opvattingen echter niet het gevaar voor paternalisme? Wanneer volwassenen enkel oog hebben voor de zorg die ze aan het kind te bieden hebben en bijgevolg kinderen beschermen door op te komen voor het kwetsbare kind (dus *in de plaats van* het kind), lopen deze kinderen dan niet het risico om genegeerd te worden? Wordt de bekwaamheid van kinderen niet onderschat en ondergewaardeerd? Moet een ouder-kind relatie niet een gezagsrelatie zijn die emancipatie mogelijk maakt in plaats van een machtsrelatie die verstikkend en paternalistisch werkt? Is het ethisch niet te verantwoorden om kinderen verantwoordelijke risico's te laten nemen, waardoor ze misschien wel 'foute' beslissingen nemen, – maar wat op zich weer een extra stimulans is om het opnieuw te proberen en te 'leren' – waardoor hun competentie toeneemt? Moeten we met andere woorden geen rechten toekennen *opdat* kinderen en jongeren competent zouden worden en in plaats van rechten toe te kennen *omdat ze nog niet* competent zijn?

Deze laatste vragen duiden op het geleidelijk leerproces dat emancipatie via het toekennen van participatieve oefenmomenten moet zijn. Door het nemen van verantwoorde risico's in het toekennen van participatiemomenten en door stimulering van volwassen deskundigen, zullen emancipatorische grenzen verlegd worden, zonder echter de noodzakelijke grenzen te overschrijden! Waar moeten we die grenzen leggen?

### Grenzen zijn verschuifbaar

Je kan natuurlijk nog geen zelfstandigheid verwachten van een zuigeling. Van een vierjarige mag je verwachten dat hij/zij alleen zijn/haar veters kan binden, van een achtjarige kan je al verwachten dat hij/zij alleen een straat oversteekt, van een twaalfjarige dat hij/zij alleen naar huis fietst en van een tiener dat hij/zij een probleem in (al) zijn complexiteit kan aanschouwen. Dit duidt erop dat het nemen van zelfstandige beslissingen een *geleidelijk proces* is. Het groeit naarmate de leeftijd vordert. Het in staat zijn om zelfstandige beslissingen te nemen komt dus niet zomaar. Het impliceert dat *volwassenen dit proces stimuleren*. Zoals reeds gezegd moet deze stimulatie aangepast zijn aan het *ontwikkelingsniveau* van het kind. Je kan met andere woorden een driejarige na school niet alleen de weg naar huis laten zoeken. Toch zullen we even verder zien dat door oefening met deskundig begeleide participatiemomenten grenzen kunnen verlegd worden. *Risico's nemen* is de boodschap!

Verwijzend naar het emancipatiebegrip kunnen we ons de volgende vragen stellen. Hoe ver kan het nemen van risico's gaan? Wanneer wordt het nemen van risico's onverantwoord? Aan de andere kant moet je je ook afvragen of en wanneer dit geleidelijk proces wordt geremd door overbescherming? Wanneer wordt *macht overbodig*?

De grenzen die wij zoeken zijn verschuifbaar. Het is moeilijk om te spreken over een welomlijnde grens inzake participatieve momenten omdat men spreekt van een geleidelijk proces. En dit proces kent een vluchtig bestaan omdat het steeds evolueert of zou moeten evolueren. Wanneer wij als volwassen samenleving dus de juiste *methodieken* ontwikkelen en de juis-

te *structuren* aanbieden inzake participatieve momenten, kunnen grenzen verlegd worden en kan met andere woorden het proces versneld worden. Dit proces wordt versneld door het individu *verantwoorde risico's* te laten nemen in zijn participatieve ontwikkeling en wordt afgeremd door het gebruiken van *macht* over een individu die *overbodig* is. Macht is dus goed wanneer ze niet overbodig is en risico's zijn goed voor zover ze niet onverantwoord zijn. Wanneer je in het achterhoofd houdt dat kinderen in staat moeten gesteld worden om te participeren *opdat* ze competent gemaakt zouden worden, ligt de overbodigheid van de macht in het niet aanbieden van kansen om dit te realiseren. De onverantwoordheid van de risico's ligt dan uiteraard in het niet aangepast zijn van de participatie-activiteiten aan het ontwikkelingsniveau van het kind. Een kind heeft goede zorgen nodig van een volwassene. Het heeft meer goede zorgen wanneer het om een jong kind gaat dan wanneer het om een ouder kind gaat. Dit wil echter niet zeggen dat een jonger kind minder nood heeft aan zelfstandigheid en maatschappelijke participatiekansen. Het aanbod moet misschien wel op een gelijkwaardige manier verdeeld worden onder elke leeftijdscategorie of ontwikkelingsniveau. Laten we even verduidelijken met concrete voorbeelden.

Vóór ongeveer de leeftijd van twaalf jaar neemt de psychologische ontwikkeling van een kind toe. Op ongeveer twaalfjarige leeftijd is een kind volgens studies van PIAGET psychologisch in staat om intellectueel en moreel complexe situaties in te schatten en daarover op een 'volwassen' manier te reflecteren.<sup>6</sup> Vanaf de leeftijd van twaalf jaar is een kind dus in min of meerdere mate in staat om zich te profileren in de maatschappij. Het aanbod van de maatschappij moet dan ook present zijn. De idee van kindergemeenteraden, leerlingenraden,... is dus zeker verantwoord vanaf de leeftijd van ongeveer twaalf jaar. Toch ben ik van mening dat participatie van kinderen op ongeveer elke leeftijd mogelijk is. Het gaat er in het geval van een zeer jonge leeftijd uiteraard niet om via het analyseren van een complex probleem een oplossingsstrategie uit te denken. Het gaat om participatie aangepast aan het ontwikkelingsniveau van het kind. Een mooi voorbeeld hiervan is het Snaterproject.<sup>7</sup> Snater leert kinderen hoe ze zich in hun dagelijkse omgeving rond een probleem of zelfgekozen thema kunnen organiseren. Het gaat niet alleen om groepjes tieners die werken rond actuele problematieken zoals het vluchtelingenprobleem. Het gaat ook om kleutergroepjes die zich op hun manier rond voor hen interessante thema's bezighouden.

Volwassenen kunnen dus de ontwikkeling van een kind stimuleren door het verantwoorde risico's te laten nemen. Risico's laten nemen is de ideale stimulans om iemand *in staat te stellen* te leren (eventueel van gemaakte fouten). In het aanleren van zelfstandige handelingen *balanceert* men dus steeds op een punt waarin men niet zeker is of men het kind risico's moet laten nemen waardoor een kind sneller leert of het kind bescherming moet bieden waardoor het kind wel geen risico loopt op het maken van de foute beslissing maar aan de andere kant ook minder de kans krijgt autonoom te leren zijn. Kinderparticipatie moet gestimuleerd worden *opdat* kinderen competent zouden ge-

maakt worden. Het recht op participatie wordt niet toegekend *omdat* ze reeds competent zijn. In dit laatste schuilt meteen het gevaar voor overbescherming en betutteling, waardoor de ontwikkelingskansen sterk ondermijnd worden. Wij kunnen dit aantonen met een voorbeeld inzake motorische ontwikkeling.<sup>8</sup> Het gaat om het ontwikkelen van de elementaire motorische vaardigheid 'klimmen'. In dit voorbeeld zal je merken dat deze vaardigheid tot stand komt door de wisselwerking tussen de *omgeving* en de *groeivende* vaardigheden van het kind. In de manier waarop opvoeders een kind de trap leren opklimmen, bestaan veel variaties. Er zijn ouders die hun kind willen beschermen tegen het risico om van de trap te vallen, door het plaatsnemen van traphekjes. Er zijn ook ouders die principieel tegen het plaatsnemen van traphekjes zijn. Zij zijn van mening dat hun kinderen van jongs af aan leren beseffen dat ze voorzichtig moeten zijn in de buurt van een trap en dat ze zo snel mogelijk de vaardigheden moeten leren. Traphekjes werken in dat opzicht averechts. Ondanks de grotere risico's konden kinderen zonder traphekjes sneller en beter de trap beklimmen. In de opvoeding staan ouders voortdurend voor dit soort keuzes tussen bescherming en het nemen van risico's tot stimulans van zelfstandigheid. Wanneer mag een kind alleen de straat oversteken? Wanneer mag het alleen naar school fietsen? Inzake maatschappelijke participatie moeten wij als volwassenen ook onze kinderen durven laten 'klimmen' en hekjes van de trap van de maatschappij wegnemen. Ook hier moeten volwassenen de *omgeving* (lees: *samenleving*) zo inrichten dat jongeren gestimuleerd worden in hun maatschappelijke ontwikkeling. Net zoals het aanleren van motorische vaardigheden, staat het aanleren van maatschappelijke vaardigheden in interactie met de omgeving. Het aandeel van die omgeving inzake maatschappelijke ontwikkeling is een zeer belangrijke factor, zoals hieronder zal blijken.

### Afhankelijke onafhankelijkheid

Op welke leeftijd is een kind in staat welke handeling te stellen? Een eenduidig antwoord hierop zou té ver gaan. Zowel de cognitieve competentie als de aard van de zelfstandige handeling spelen een rol bij het aankunnen van die handeling. Aan de andere kant is en blijft een kind een kwetsbaar en afhankelijk iemand. Het toekennen van rechten doet deze kwetsbaarheid en afhankelijkheid niet teniet. Er is sprake van een overgangsgebied waarin zelfstandigheid groeit. En het zijn dan de volwassenen die hun kinderen dienen te helpen om in deze fase ervaring op te doen en vaardigheden te ontwikkelen. Deze fase wordt gekenmerkt door *afhankelijke onafhankelijkheid: het kind leert zich steeds zelfstandiger gedragen maar is daarbij afhankelijk van een of andere vorm van ondersteuning door volwassenen*. Kinderen hebben die steun nodig omdat er veel kennis nodig is over de complexe maatschappelijke structuren en instellingen om zelfstandig verantwoordelijkheden te kunnen dragen. Omdat ze nog voor een groot deel afhankelijk zijn van volwassenen zijn ze ook erg beïnvloedbaar. Ze kunnen slachtoffer worden van misleiding en aan allerlei gevaren blootgesteld worden. Een antwoord op dit slachtofferschap biedt onder andere de brochure "Stapste-

nen" die wil dat communicatie van kinderen met volwassenen op een respectvolle manier gebeurt waardoor er een openheid gecreëerd wordt, zodat kinderen vlugger hun ouders in vertrouwen gaan nemen als er iets scheelt.<sup>9</sup> De preventiecel van het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg Brussel wil in haar project FILO KIDS de Brusselse jongeren in de mogelijkheid stellen om zelf hun omgeving te vormen, door in eerste instantie personen die werken met deze jongeren de techniek van het filosoferen met jongeren aan te leren, om zo in tweede instantie de ware noden en behoeften van jongeren te vinden.<sup>10</sup> Ook het Snaterproject laat zien dat het aandeel van volwassenen zich beperkt tot een louter *ondersteunende* functie. De begeleiding kan in het begin wel zeer intensief gebeuren (toch moet erop gelet worden dat steeds gewerkt wordt rond een initiatief van de kinderen zelf, dat zij het werkschema bepalen, dat zij de timing bepalen,...), maar moet naarmate het project vordert subtieler worden en mag nooit bevoogdend zijn. Het is de bedoeling dat kinderen uiteindelijk zichzelf kunnen organiseren en zelf de relevante volwassenen kunnen inschakelen in het werken rond hun thema. Ook mogen oefenmomenten in maatschappelijke participatie niet louter informatieuitwisselingsprogramma's zijn. Kinderen moeten ook iets aankunnen met de informatie die ze krijgen. Een terechte kritiek op de kindergemeenteraden is het feit dat aan kinderen uitvoerig uitgelegd wordt hoe een gemeenteraad werkt. Daarenboven wordt naar de mening van deze kinderen gevraagd in aangelegenheden waarin gemeenteraadsleden *denken* dat kinderen interesse hebben. Kinderen krijgen echter geen ruimte om te experimenteren met deze nieuwe verantwoordelijkheid. Ze kennen dus wel de regels van het spel maar mogen ze niet toepassen. Zelf een probleem aankaarten tijdens de gemeenteraad zit er immers dikwijls niet in.

Wij benadrukken hier nogmaals dat een strakke leeftijdsgrens eigenlijk een vertekening van de werkelijkheid is. Het in staat zijn een eigen mening te vormen is een geleidelijk proces dat afhankelijk is van vele factoren. Om dit aan te tonen betrekken we een onderzoek van VAN WAMELEN.<sup>11</sup> Zij deed een omvangrijk onderzoek naar de opinies van kinderen tussen 9 en 13 jaar over echtscheiding en over de positie van kinderen daarbij. Het gaat om een Nederlands onderzoek waar de leeftijdsgrens voor het horen van kinderen ook op 12-jarige leeftijd is getrokken. De respondenten waren Nederlandse kinderen, waarvan voor het grootste deel de ouders niet gescheiden waren. Zij beschrijft hoe moeilijk het was voor de kinderen om een standpunt te geven over de rechten van ouders en kinderen bij een echtscheiding. Ze beseffen welke loyaliteitsproblemen dit met zich mee kan brengen. Dikwijls blijken ze niet op de hoogte van de gevolgen van een echtscheiding. Zij constateerde dat ouders verwickeld in een echtscheiding niet met hun kinderen praten over de gevolgen die een echtscheiding kan hebben. Toen de onderzoekster vroeg naar het recht op scheiding en het concept van co-ouderschap vonden de meeste kinderen dat beide moeten kunnen. Wanneer ze de vragen zo formuleerde dat ze betrekking konden hebben op de eigen situatie waren de meeste kinderen niet te vinden voor beide concepten. Dit duidt erop dat kinderen ambivalent zijn bij

het geven van hun mening en dat de antwoorden sterk afhangen van de formulering van de vraag. Wanneer VAN WAMELEN hen vroeg of kinderen jonger dan twaalf jaar (het grootste deel van de respondenten) in staat waren om te zeggen bij welk van beide ouders ze het liefst zouden verblijven, aarzelden de meesten. Zij waren overwegend van mening dat jonge kinderen meestal nog niet door hebben wat er aan de hand is, dat ze de situatie nog niet begrijpen.

Uit dit onderzoek blijkt volgens ELBERS niet dat een kind van tien jaar niet even goed moet gehoord worden dan een twaalfjarige. Ergens moet echter wel een einde komen aan het terugschroeven van de leeftijdsgrens. Hoe jonger kinderen zijn, hoe meer afhankelijk ze zijn van informatie van volwassenen. Dit betekent meteen dat ze ook veel kwetsbaarder zijn en daardoor veel meer vatbaar voor suggestie en manipulatie.

Wij zijn akkoord met de stelling van ELBERS dat er geen scherpe (leeftijdsgrens) grens kan getrokken worden inzake het in staat zijn een eigen mening te vormen. Er is ergens, in zulk een gevoelige materie die toch een zekere verantwoordelijkheid op de schouders van het kind legt en veronderstelt dat het kind de gevolgen van zijn beslissing kan overzien, een grens nodig. Toch denken wij dat die grens op een veel lagere leeftijd kan getrokken worden, als wij als samenleving en in concreto de direct betrokkenen (ouders, rechters, maatschappelijk assistenten,...) meer moeite doen om op een adequate manier het kind te informeren en te bevragen. Zoals reeds gezegd is het kind zeer afhankelijk van de informatie die het krijgt van de betrokken volwassenen. Waarom praten ouders niet met hun kinderen over de gevolgen van een echtscheiding, waardoor zij op een min of meer onderbouwde manier een beslissing kunnen nemen? Wij zijn ons terdege bewust van de extreme gevoeligheid van de kwestie en de pogingen van beide ouders om op een heel subtiel manier de voorkeur naar de betreffende ouder te doen uitgaan. Maar bewijst dit niet nogmaals dat wanneer een kind op een zo objectief mogelijke manier (wat omwille van de gevoeligheid van de kwestie bijna onmogelijk is) informatie krijgt en omwille van de goedhartigheid van beide ouders niet gemanipuleerd wordt en het kind ook niets verweten wordt, het kind niet een mooie mening zal kunnen formuleren? Ligt het niet voor een groot deel aan onze manier van omgaan met kinderen die het kinderen moeilijk maakt om voor hun mening uit te komen? Bevestigt het doodzwijgen van de echtscheidingskwestie de beschermingsgedachte niet? Ook vanuit de rechters is het nog maar de vraag of zij op hun beurt 'in staat zijn' om kinderen te horen.

Zoals reeds gezegd in het onderzoek van VAN WAMELEN is het antwoord van kinderen sterk afhankelijk van de formulering en de reden van de vraag. Ook kinderen boven de twaalf jaar en zelfs volwassenen zijn nog gevoelig voor manipulatie. Als kinderen in de toekomst meer oefenmomenten krijgen in maatschappelijke participatie zal hun morele ontwikkeling er ongetwijfeld op vooruitgaan. Zo zie je maar weer dat *overbodigheid van macht* subtieler is dan je denkt. Participatie zal ook mogelijk zijn vanaf jonge leeftijd, aangepast aan de mogelijkheden van het kind maar steeds met als doelstelling te oefenen in parti-

cipatie en dus *risiconemend*, maar enorm leerrijk vanuit ontwikkelingsperspectief. Misschien moet het horen van jonge kinderen ook wel mogelijk gemaakt worden die op een manier aangepast is aan de mogelijkheden van het jonge kind. Is het niet de manier van bevragen die de doorslag zou moeten geven? Is het niet ons respect voor de gelijkwaardigheid (dit is geen gelijkheid!) van het kind dat ons inzicht moet versterken over het betrekken van kinderen bij de totale maatschappij?

## Conclusie

Deze laatste vragen zetten aan tot nadenken. En dat is de bedoeling. Het is niet in *de mate van participatie*, maar in *de manier waarop* men een kind leert participeren, dat men moet rekening houden met het geleidelijk proces dat een kind aflegt in zijn groei naar volwassenheid. Dit proces kan aangesterkt worden door onze houding ten opzichte van onze kinderen te veranderen. Grenzen inzake participatieve ontwikkeling kunnen nog een reuzensprong verlegd worden. Als wij, als samenleving, ons aanbod aan jongeren meer verantwoord risicovol willen inkleuren door hen onder onze ondersteunende begeleiding te laten experimenteren met participatie, zullen kinderen vlugger verantwoordelijk gesteld kunnen worden. Het is dus aan de samenleving om te voorzien dat het leren participeren van jongeren ook essentieel een *leerproces* is. En leren gaat met vallen en opstaan, niet alleen voor jongeren maar zeker ook voor ondersteunende volwassenen. De overbodigheid van machtsaanspraken van volwassenen ligt dan ook in dit halsstarrig vasthouden aan het beschermingsdenken. Bescherming is oké, maar het mag niet neigen naar overbescherming, waardoor het kind onmondig gehouden wordt, niet leert opkomen voor zichzelf en bijgevolg later niet voor een eigen inbreng in de samenleving kan zorgen. Maatschappelijke participatie is daarom ook de ideale manier om zich de normen en waarden van een emanciperende maatschappij eigen te maken, waardoor aanpassing aan de maatschappij bevorderd wordt. Door jongeren aan te spreken op hun mogelijkheden en door een aanbod te creëren waarin ze in hun *dagelijkse omgeving* ondersteund en gestimuleerd worden om die mogelijkheden in daden om te zetten, verhogen we het welzijn van onze kinderen. In deze dagelijkse omgeving moeten de fundamenten gelegd worden voor maatschappelijke participatie. Allerhande raden zoals leerlingenraden, kinderp parlementen, cliëntenraden gaan voorbij aan de doelstelling van participatie: *elke* jongere moet zich leren emanciperen in de maatschappij. Misschien is

het onderwijs de geschikte plaats om jongeren actieve maatschappelijke betrokkenheid bij te brengen. Dan moet het echter wel zijn leerplan wijzigen en bijgevolg meer aandacht gaan besteden aan het echte leven in plaats van aan het boekenleven. Hoe dan ook, het staat vast dat de samenleving moet zoeken naar manieren om het aanbod af te stemmen op de participatieve behoefte van elk kind.

Lieve SAENEN  
Rijschoolstraat 22/45  
3000 LEUVEN  
016/22.93.07

## NOTEN

- <sup>1</sup> Het recht wordt veruitwendigd in artikel 12.1 van het Internationale Verdrag voor de Rechten van het Kind: "De Staten die partij zijn, verzekeren het kind dat in staat is zijn eigen mening te vormen het recht die mening vrijelijk te uiten in alle aangelegenheden die het kind betreffen, waarbij aan de mening van het kind passend belang wordt gehecht in overeenstemming met zijn leeftijd en rijpheid."
- <sup>2</sup> Volgens WALGRAVE is emancipatie een proces naar een zo groot mogelijke zelfstandigheid in het beslissen over de aard van zijn engagement in de samenleving.
- <sup>3</sup> L. SCHREURS en R. SCHREURS, "De kinderprovincieraad en kindergemeenteraden in Limburg. Kinderparticipatie in de praktijk" in E. VERHELLEN (ed.), *De maatschappelijke positie van kinderen. Lezingenbundel 5*, Gent, RUG, 1996, 304-306.
- <sup>4</sup> Mislukken is echter een groot woord met een overwegend negatieve betekenis. Hier wordt het gebruikt met het oog op zoeken naar constructieve oplossingsmogelijkheden.
- <sup>5</sup> E. CASMAN, "Participatierechten van kinderen: de Kindergemeenteraden in België in *Unicef en de rechten van het kind*, Studievoormiddag naar aanleiding van de 50ste verjaardag van UNICEF, Brussel, 11 december 1996, 25.
- <sup>6</sup> J. PIAGET, "De psychologie van het kind" geciteerd in F. SPIES-SCHAERT en E. VERHELLEN, *Rechten van kinderen. Jongerenombudsfuncties. Een onderzoek inzake algemene preventie in de jeugdbescherming. Cahier 2.*, Universiteit Gent, 1986, 37.
- <sup>7</sup> J. VAN GILS, "Kinderparticipatie – sociale participatie: een exemplarische benadering" in E. VERHELLEN (ed.), *De maatschappelijke positie van kinderen. Lezingenbundel 5*, Gent, RUG, 1996, 281-297.
- <sup>8</sup> E. ELBERS, "De verschuivende zone tussen zorg en zelfstandigheid", in C. VAN NIJNNATTEN (ed.), *Kinderrechten in discussie*, Boom, Meppel, 1993, 81-101.
- <sup>9</sup> ONDERZOEKSCENTRUM KIND EN SAMENLEVING, *Stapstenen naar kinderrechten*, Brussel, Ministerie van Cultuur, Gezin en Welzijn, 1998, 1-19.
- <sup>10</sup> COMITE VOOR BIJZONDERE JEUGDZORG BRUSSEL, "FILO KIDS, Stem geven aan Brusselse kinderen", *Welwijs* 1998, jg. 9, nr. 1, 37-38.
- <sup>11</sup> E. ELBERS, "De verschuivende zone tussen zorg en zelfstandigheid", in C. VAN NIJNNATTEN (ed.), *Kinderrechten in discussie*, Boom, Meppel, 1993, 81-101.

# PARTICIPATIE IN HET JEUGDBELEID

Kinderen en jongeren van vandaag bieden meer weerwerk dan pakweg twintig jaar geleden het geval was. Er gaan dan ook steeds meer stemmen op om de jongste burgers hun eigen stem te geven in beslissingen omtrent hun eigen leefwereld. Het jeugdwerk is hierbij al langer dan vandaag een broedplaats voor ideeën en praktijkvoorbeelden van de inspraak en participatie van kinderen en jongeren. Vele handen op een goedgevulde buik, zo lijkt het wel. Deze praktijk moet echter op tijd en stond eens op zijn kop gezet worden. Anders wordt het een te gezellig onderonsje dat blijft steken in welwillend schoudergeklap.

## Een streep voor

Grosso modo heeft het jeugdwerk een streep voor op het vlak van participatie van zijn doelgroep. Het jeugdwerk in Vlaanderen is dan ook gestoeld op de gedachte dat een goed beleid maar kan groeien vanuit een goed doordeseemde inspraakbodem. De anti-autoritaire stromingen in de jaren zestig hebben het vuur aan de lont gestoken in het jeugdwerk. Met resultaat. Zowel in het uittekenen van de werking van de doorsnee jeugdorganisatie zoals een jeugdbeweging, een speelpleinwerking, het jeugdhuis,... als bij het uitdenken van het lokale jeugdwerkbeleid staat de inbreng van kinderen en jongeren centraal.

In het gedecentraliseerde jeugdbeleid is de inspraak van kinderen en jongeren verplichte kost bij de opmaak van het lokale jeugdwerkbeleidsplan. Hun inbreng moet naast die van het jeugdwerk en van «experten» leiden tot goede doelstellingen voor het driejarige jeugdwerkbeleidsplan. Elke gemeente moet dus om de drie jaar de denkoefening doen hoe kinderen en jongeren bij het beleid te gaan betrekken.

Vanzelfsprekend heeft de toepassing van deze passus in het decreet zo zijn kinderziekten, maar belangrijker is dat zo een aanzet wordt gegeven voor participatie van kinderen en jongeren op lange termijn. Deze tere plek in het lokale jeugdwerkbeleid draagt de kansen in zich een mooi voorbeeld van samenspraak te worden.

Ook lokale jeugdleden hebben in de voorbije jaren meer decretale mogelijkheden gekregen om de agenda van het jeugdbeleid mee te bepalen. De jeugdleden, na zowat een kwarteeuw, werken verre van slecht en ze slagen er, samen met andere sectoren, in om hun gemeentebestuur jeugdvriendelijker te maken.

## Jeugdwerk als wonderolie

Het relatief kleine formaat van de wereld van het jeugdwerk is tegelijk de sterkte en de zwakte van de sector. In de ogen van heel wat kinderen en jongeren is het jeugdwerk een substantieel onderdeel van hun jonge leven. Maatschappelijk gezien is het jeugdwerk echter lange tijd gewichtloos geweest. Daardoor is het ook kunnen ontsnappen aan heel wat pedagogische bekommernissen die vanuit de buitenwereld gesteld worden. Het jeugdwerk, zit in tegenstelling tot bijvoorbeeld onderwijs, niet vervat in allerlei structuren en kan in samenspraak met de overheid mee doel-

stellingen bepalen. Participatie en inspraak zit als een fleurige rode draad in het jeugdwerk ingebakken.

De fundamentele invloed van goede voorbeelden uit het jeugdwerk is echter quasi nihil. Het jeugdwerk heeft (terecht), de eigen sector sterker uitgebouwd dan ooit voorheen één en ander geëxporteerd, maar de indruk bestaat dat de methodieken van het jeugdwerk in het onderwijs op nogal instrumentalistische wijze worden gekopieerd. Methodieken uit het jeugdwerk worden als wonderolie gebruikt om de machine gesmeerd verder te doen draaien, voorzien van de nodige dosis vernieuwing. De discussie of het al dan niet noodzakelijk is dat een school meer democratisch wordt is slechts in een deel van de scholen bespreekbaar.

Ook op andere maatschappelijke terreinen is participatie niet normerend, maar eerder opsmuk. Het is moeilijk om een participatie-eiland uit te bouwen in een harde zee. Participatie is de norm op een beperkt terrein en heeft geen plaats op belangrijke andere terreinen. We zouden kunnen spreken van de bedrijfsblindheid van de participatie-ideologie voor andere sectoren waar andere normen zoals flexibiliteit, volgzzaamheid en sturing gelden. De maatschappelijke consensus over de nood aan participatie is minder groot dan we veronderstellen.

Voor jongeren wordt participatie sterk opgesloten in de vrije tijd. Daar kunnen jongeren oefenen met zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, daar kunnen ze mee vorm geven aan hun leefwereld. Deze sociaal-culturele zelfstandigheid staat haaks op de sociaal-economische afhankelijkheid.

## Denkoefeningen

Het vrije en blij functioneren van het jeugdwerk heeft dus zo zijn keerzijde. De vraag die in het jeugdwerk zelf gesteld wordt, is de vraag om inspraakmethodieken. Is dit de enige denkoefening die we moeten houden?

Zonder te verworden tot het maatschappelijke redmiddel bij uitstek, moet het jeugdwerk zich ook op andere terreinen gaan begeven. Vanuit sommige hoeken wordt gepleit om de participatiepraktijk uit het jeugdwerk vast te hangen aan de Kinderrechtentrein. De rechten van kinderen worden vaak onderverdeeld in drie soorten rechten, met name het recht op provisie, op protectie en op participatie. Participatie is een recht dat voor kinderen en jongeren op verschillende levensterreinen zou moeten gegarandeerd wor-

den. Kinderen en jongeren worden beschermd en zijn het onderwerp van vele onderzoeken, maar als puntje bij paaltje komt, hebben ze weinig of geen wettelijke garanties dat er met hun mening wordt rekening gehouden.

Precies het feit dat het jeugdwerk niet sterk aanwezig is in de Kinderrechtenbeweging is volgens Jan Van Gils nefast. Dit terwijl de praktijk prat gaat op inspraakvoorbeelden.

Misschien heeft dit te maken met het feit dat het jeugdwerk zichzelf en participatie van kinderen en jongeren legitimeert vanuit pedagogische motieven. Karl Hanson wijst erop dat participatieprojecten voor kinderen vooral motieven voor later bevatten, in die zin dat via participatieprojecten kinderen vooral zouden moeten worden opgeleid als toekomstige in democratie bewerkende burgers. De rol van volwassenen wordt hier sterk benadrukt. Ook Micha De Winter wijst erop dat participatie vaak als sociale inpassingsstrategie fungeert. Hij contrasteert dit met participatie als 'empowerment' die gericht is op de versterking van de machtspositie van jeugdigen ten opzichte van volwassenen.

Hebben we hier te maken met een onverzoenlijke paradox? Eigenlijk niet, want het pedagogische en de politieke dimensie zijn sowieso met elkaar verweven. Ook al is een en ander niet bewust zo geformuleerd. Het jeugdwerk doet ook aan politiek: het jeugdwerk denkt mee na en bouwt mee aan het inzicht van de samenleving. Aan politiek doen is kinderen en jongeren opvoeden als burgers. Kinderen en jongeren die niks in te brengen hebben in beslissingen over hun leven, krijgen de boodschap dat participatie van burgers niet van tel is in de maatschappij waarin ze leven. In de jeugdwerkpraktijk gaat men dit pad slechts nog aarzelend verkennen.

## Paradoxen

Er liggen in het participatiedenken een aantal paradoxen verscholen die zowel in het jeugdwerk als op andere terreinen waar kinderen en jongeren de doelgroep zijn, moeten aangepakt worden. Ideeën hebben zo de neiging om hun eigen leven te gaan leiden. We vergeten vaak aan welke vooronderstellingen ze vasthangen. Jeugdwerkers worden verondersteld een vaag participatie-ethos te delen, terwijl dat in de praktijk vaak helemaal niet het geval is. De pijnpunten in de inspraak en participatiepraktijk kunnen ons op weg zetten om het normerende denkkader in perspectief te krijgen.

Op de eerste paradox, de paradox van het terrein, kom ik nog even terug. Participatie wordt slechts op een beperkt terrein hoog in het vaandel gedragen. De jeugdwerkpraktijk levert stof tot nadenken voor andere sectoren zoals het onderwijs, maar mag niet het doekje voor het bloeden zijn voor het gebrek aan participatie van kinderen en jongeren aan de samenleving. Participatie in het jeugdwerk die losgeknipt wordt van wat kinderen en jongeren in andere leefwerelden zoals de school te zeggen hebben, of in hun latere leven (bijvoorbeeld de bedrijfswereld), schiet zijn doel voorbij.

Een andere horde die moet genomen worden is de paradox van de homogene jeugd. Achter het begrip jeugd gaat een zee van maatschappelijke verschillen schuil. Toch vertrekken heel wat participatieprojecten in het jeugdwerk van de noemer van de mondige, jonge burger. Logisch, want de begeleiders komen uit een maatschappelijke hoek waar men niet vies is van discussie en argumenteren. Het participatiesysteem dreigt zo zichzelf te beperken tot het preken voor eigen parochie. Er is aandacht voor kinderen en jongeren die op een andere manier mondig zijn, maar dit aspect moet nog versterkt worden.

Over de paradox van de complexiteit ten slotte. Met allerlei instrumenten is geprobeerd de democratie dichterbij de burgers te brengen. De creativiteit om de democratie in telkens weer andere kledjes te stoppen is schier eindeloos. Met de wil om de randvoorwaarden te creëren om inspraak en participatie te doen gedijen is het minder goed gesteld. De kennis en ervaring ontbreekt, zullen sommigen opperen. Dat klopt ten dele. We kunnen er echter niet omheen dat burgers de democratie als te complex ervaren en dat misschien sommigen wellicht daarom afhaken. Ook het jeugdwerkbeleid moet blijven waken over de haalbaarheid van allerlei inspraak- en participatiemethodes.

## Pluspunten en vraagstaarten

Een reeks pluspunten siert het jeugdwerk als het op inspraak en participatie aankomt. De vragenstaarten volgen in het kielzog. Het jeugdwerk moet meer zijn dan een labo van de democratie. Het jeugdwerk moet vraagtekens durven plaatsen bij het democratisch gehalte van de samenleving als het op kinderen en jongeren aankomt en daarbij de eigen zielzorg niet vergeten.

**Inge VAN DE WALLE**  
JEMP, Jeugddienst voor  
Maatschappelijke Participatie  
St.-Jacobsmarkt 84  
2000 ANTWERPEN  
Tel.: 03/231.01.84

## BRONNEN

- DEWINTER, M., *Kinderen als medeburgers. Kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*. Utrecht, De Tijdstroom (reeks Kinder- en Jeugdstudies), 1995.
- HANSON, K., Werktekst, Centrum voor de Rechten van het Kind, Rijksuniversiteit Gent, 1998.
- VAN GILS, J., Jeugdwerk en de rechten van het kind, in: *Over spel, roekeloze uitdagingen voor jeugdverantwoordelijken*, een uitgave van FORUM, 1998.
- VAN BOUCHAUTE, B. en VAN DE WALLE, I., *Inspraak in de was. Jongeren, participatie en het gemeentelijk beleid*. Jeugddienst voor Maatschappelijke Participatie, 1997.

# BLIJVENDE SOCIALE ONGELIJKHEDEN IN HET VLAAMSE ONDERWIJS

## Een beschrijving van de evolutie van de onderwijsdeelname naar sociale afkomst tussen 1976 en 1992<sup>1</sup>

De naoorlogse periode wordt gekenmerkt door een enorme expansie in de onderwijsdeelname. In alle welvaartsstaten blijkt iedere generatie hoger geschoold te zijn dan de voorgaande.

Ook Vlaamse jongeren gaan steeds langer naar school. Gemiddeld steeg de scolariteit van 16% van de 18 tot 25-jarigen in 1981 naar 25% in 1991. Deze toename van de scolariteit, is gepaard gegaan met een vervaging van de sekse-ongelijkheden.<sup>2</sup> Meisjes en jongens participeren nu in ongeveer gelijke mate aan het hoger onderwijs. Ook dit is een internationaal vastgestelde tendens. Maar in scherpe tegenstelling tot het vervagen van de sekse-ongelijkheden, blijken de sociaal ongelijke verhoudingen in het onderwijs in het merendeel van de bestudeerde welvaartsstaten vrijwel ongewijzigd (zie Blossfeld en Shavit, 1993, OECD, 1997).

Aansluitend bij deze conclusie uit internationaal vergelijkend onderzoek stellen we ons in deze bijdrage de vraag hoe de deelname van kinderen van een verschillende sociale afkomst evolueerde in het Vlaamse hoger onderwijs. Daarnaast zal eveneens cijfermateriaal worden gegeven ter indicatie van persistente barrières die reeds bestaan vóór het hoger onderwijs. Hierbij besteden we vooreerst aandacht aan het studietoelagestelsel dat van oudsher het middel bij uitstek is om financiële drempels in het onderwijs af te bouwen, en vervolgens aan het voortschrijdende selectieproces in het secundair onderwijs.

De cijfers die zullen worden gepresenteerd zijn afkomstig uit de enquêtes van het Centrum voor Sociaal Beleid die in 1976, 1985 en 1992 bij een representatief staal van de bevolking werden afgenomen. Voor 1992 werden berekeningen gemaakt op basis van een fusie-bestand van de CSB- en PSBH-enquête,<sup>3</sup> omdat we op deze wijze de aantallen konden vergroten zodat m.b.t. 1992 ook voor Vlaanderen meer gedetailleerde analyses mogelijk werden. Op deze wijze kon een vergelijking worden gemaakt over een langere termijn 1976-1992 (de enquête uit 1976 heeft immers enkel betrekking op Vlaanderen).<sup>4</sup>

### Blijvende sociale ongelijkheden in het hoger onderwijs in Vlaanderen

In wat volgt illustreren we hoe de deelname aan het hoger onderwijs van jongeren van een verschillende sociale afkomst tijdens de periode 1976-1992 is geëvolueerd. Alvorens dit te doen, dringt zich een kanttekening op bij het concept sociale afkomst. Het concept sociale afkomst kan op verschillende wijzen worden geoperationaliseerd. In eerste instantie denken we dan aan de socioprofessionele categorie, het onderwijsniveau van de ouders en de financiële positie van het gezin waarin men opgroeide. Als een gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen zoals o.m. het stijgend aantal echtscheidingen, de hoge werkloosheidsgraad en de tendens naar tweeverdienerschap, worden recent ook nog andere indicatoren aangeduid zoals: het al dan niet opgroeien in een éénoudergezin of een één- of tweeverdienersgezin,...

In deze bijdrage zal sociale afkomst vooralsnog enkel worden gemeten aan de hand van de socioprofessionele categorie, de activiteit, het onderwijsniveau van de ouders en de inkomenspositie van het gezin waarin men opgroeide.

### Socioprofessionele status en onderwijsniveau van de ouders<sup>5</sup>

Onderstaande tabellen illustreren voor Vlaanderen zowel in 1976, 1985 als in 1992 dat er een duidelijke sociale hiërarchie inzake deelname aan het tertiair onderwijs bestaat: kinderen van bedienden en kinderen van hogeschoolden participeren telkens ongeveer drie à vier keer meer aan het hoger onderwijs dan arbeiderskinderen en kinderen van laaggeschoolden. Wat de verschuivingen tijdens de beschouwde periode betreft, blijkt *ten eerste* dat de globale participatie aan het tertiair onderwijs stabiel bleef in de periode 1976-1985, terwijl de periode 1985-1992 werd gekenmerkt door een sterke expansie van de deelname aan tertiair onderwijs (een procentuele groei van +61%). *Ten tweede* verliep de evolutie binnen de onderscheiden sociale categorieën ongeveer parallel aan de algemene evolutie. Dit betekent dat hoewel in de periode 1985-1992 de deelname aan hoger onderwijs van 18-25-jarigen uit *alle* beroepsgroepen en *ongeacht het scholingsniveau* van het gezinshoofd erop vooruitging, dit niet gepaard is gegaan met een afname van het belang van deze sociale achtergrondkenmerken voor iemand's kans op participatie. Dit verband blijft stabiel



Tabel 1: Participatie aan het hoger onderwijs van 18 tot 25-jarigen, naar socioprofessionele categorie van het gezinshoofd, Vlaanderen, 1976-1985-1992.

socioprofessionele categorie gezinshoofd	Participatie hoger onderwijs			aandeel in de totale groep (*)		
	1976	1985	1992	1976	1985	1992
	CSB	CSB	CSB-PSBH			
arbeider	8	9	14	47%	40%	35%
bediende	32	27	41	29%	43%	43%
ander beroep	22	21	28	24%	17%	22%
globale participatie	17	18	29	100%	100%	100%
				N=1553	N=1188	N=1146

(\*) d.w.z. alle 18-25-jarigen

Noot: het verband tussen socioprofessionele categorie en participatie aan het tertiair onderwijs is statistisch significant in alle drie jaren op het niveau 0,001. De veranderingen in dit verband over de jaren heen waren niet significant (de significantie werd getoetst aan de hand van een log-lineair model).

Bron: 1985: CSB-enquêtes, 1992: fusie-bestand: CSB+PSBH

Tabel 2: Participatie aan het hoger onderwijs van 18 tot 25-jarigen, naar onderwijsniveau van het gezinshoofd, Vlaanderen, 1976-1985-1992.

onderwijsniveau gezinshoofd (1)	Participatie hoger onderwijs			aandeel in de totale groep (*)		
	1976	1985	1992	1976	1985	1992
	CSB	CSB	CSB-PSBH			
laag	12	12	16	74%	59%	49%
midden	38	22	30	16%	24%	25%
hoog	46	38	52	9%	17%	26%
globale participatie	17	18	29	100%	100%	100%
				N=1561	N=1196	N=1137

(1) Laaggeschoold = ten hoogste lager secundair

Middengeschoold = ten hoogste hoger secundair (BSO/TSO of ASO)

Hooggeschoold = Hoger Onderwijs Buiten de Universiteit (HOKT of HOLT) of Universitair Hoger Onderwijs.

(\*) d.w.z. alle 18-25-jarigen.

Noot: het verband tussen het onderwijsniveau van het gezinshoofd en participatie aan het tertiair onderwijs is statistisch significant in alle drie jaren op het niveau 0,001. De veranderingen in dit verband over de jaren heen waren niet significant (de significantie werd getoetst aan de hand van een log-lineair model).

Bron: 1985: CSB-enquêtes, 1992: fusie-bestand: CSB+PSBH

omdat arbeiderskinderen en kinderen van bedienden, maar ook kinderen van laag- en hooggeschoolden er ongeveer even sterk op vooruit zijn gegaan (de procentuele groei in deelname tussen 1985 en 1992 bedraagt +55% voor arbeiderskinderen en +52% voor kinderen van bedienden, +33% voor kinderen van laaggeschoolden, +36% voor kinderen van hooggeschoolden).

Tenslotte werd nagegaan in welke mate de participatie aan het hoger onderwijs varieert in functie van de gecumuleerde onderwijsscore van de ouders (zie tabel 3) en in functie van de activiteit van het gezinshoofd (zie tabel 4).

Tabel 3 toont aan dat kinderen met een hooggeschoolde vader en moeder ongeveer vier keer méér participeren aan het hoger onderwijs dan kinderen waarvan de beide ouders laaggeschoold zijn. Bovendien zijn er indicaties dat het onderwijsniveau van de vader de belangrijkste determinerende factor is. Zolang de vader hooggeschoold is, zijn er indicaties dat het onderwijsniveau van de moeder wel enig effect heeft. Het blijft hier evenwel bij indicaties, gezien de kleine aantallen kunnen we geen eenduidige conclusies trekken.

Tabel 3: Participatie aan het hoger onderwijs van 18 tot 25-jarigen, naar gecumuleerde onderwijsscore van de ouders, Vlaanderen, 1992.

Gecumuleerde onderwijsscore (vader-moeder)	1992	aandeel in de totale groep (*)
<b>hoog-hoog</b>	<b>59</b>	<b>15%</b>
hoog-midden	52	9%
hoog-laag	52	5%
midden-hoog	(50)	3%
<b>midden-midden</b>	<b>30</b>	<b>12%</b>
midden-laag	28	11%
laag-hoog	(30)	2%
laag-midden	26	9%
<b>laag-laag</b>	<b>16</b>	<b>35%</b>
		N = 779

( ) gebaseerd op kleine aantallen N < 25, dus enkel indicatief,

(\*) d.w.z. alle 18-25-jarigen

Noot: het verband tussen de gecumuleerde onderwijsscore van de ouders en participatie aan het tertiair onderwijs is statistisch significant op het niveau 0,001.

Bron: fusiebestand van: PSBH + panel SEP, 1992.

Tabel 4 illustreert dat naast arbeiderskinderen, kinderen met een niet-tewerkgesteld gezinshoofd het minst participeren aan het hoger onderwijs (slechts 19 op 100 van deze laatsten volgden in 1992 hoger onderwijs).

*Tabel 4: Participatie aan het hoger onderwijs van 18 tot 25-jarigen, naar activiteit van het gezinshoofd, Vlaanderen, 1992.*

activiteit gezinshoofd	1992	aandeel in totale groep (*)
arbeider	20	22%
bediende	48	42%
ander beroep	29	16%
niet-tewerkgesteld	19	20%
N=573		

(\*) d.w.z. alle 18-25-jarigen

Noot: het verband tussen de activiteit van het gezinshoofd en participatie aan het tertiair onderwijs is statistisch significant op het niveau 0,001.

Bron: panel SEP, 1992.

### De participatie aan het hoger onderwijs van 18 tot 25-jarige jongens en meisjes naar sociale achtergrond

Voorgaande tabellen illustreerden zowel over een langere termijn (1976-1992) als over een kortere tijdsperiode (1985-1992) een stabiel gebleven verband tussen al dan niet deelnemen aan het hoger onderwijs en

sociale achtergrond. In welke mate blijft dit patroon behouden indien we binnen de groep 18-25-jarigen een onderscheid maken tussen jongens en meisjes?

De tabellen 5 en 6 tonen aan dat controle naar geslacht geen afbreuk doet aan wat eerder werd vastgesteld. Van alle 18 tot 25-jarige jongens participeren diegenen met een gezinshoofd dat bediende is of hooggeschoold zowel in 1985 als in 1992 ongeveer drie keer meer aan het hoger onderwijs dan diegenen met een gezinshoofd dat arbeider is of laaggeschoold. Bij meisjes daarentegen zijn er indicaties dat de expansie van de deelname aan het hoger onderwijs sterker was bij meisjes uit de middenklasse (gezinshoofd bediende of ander beroep) en bij meisjes met een hooggeschoold gezinshoofd. De verschillen in de evolutie bij jongens en meisjes bleken echter statistisch niet significant (de significantie werd getoetst aan de hand van een log-lineair model).

### Ongelijkheden naar inkomen van de ouders

Vervolgens toont tabel 7 participatie-indices naar diverse soorten inkomensquintielen (d.i. de indeling van de bevolking volgens inkomenshoogte in vijf categorieën van telkens twintig procent). De inkomensquintielen werden berekend op basis van het gestandaardiseerd totaal gezinsinkomen (1), op basis van het persoonlijk inkomen van het gezinshoofd en de partner samen (2) en tenslotte op basis van het totaal inkomen van het gezinshoofd (3).

*Tabel 5: Participatie aan het hoger onderwijs van 18 tot 25-jarige jongens en meisjes, naar socioprofessionele categorie van het gezinshoofd, Vlaanderen, 1985-1992.*

Socioprofessionele categorie gezinshoofd	Participatie hoger onderwijs				aandeel in de totale groep (*)			
	Jongens		Meisjes		Jongens		Meisjes	
	1985	1992	1985	1992	1985	1992	1985	1992
arbeider	9	15	9	12	41%	34%	39%	36%
bediende	25	39	29	44	42%	44%	44%	42%
ander beroep	26	24	17	32	17%	22%	17%	22%
					N=618	N=586	N=569	N=560

(\*) d.w.z. alle 18-25-jarigen.

Noot: het verband tussen socioprofessionele categorie en participatie aan het tertiair onderwijs is statistisch significant in alle drie jaren op het niveau 0,001. De veranderingen in dit verband over de jaren heen waren niet significant (de significantie werd getoetst aan de hand van een log-lineair model).

Bron: 1985: CSB-enquêtes, 1992: fusie-bestand: CSB+PSBH

*Tabel 6: Participatie aan het hoger onderwijs van 18 tot 25-jarige jongens en meisjes, naar onderwijsniveau van het gezinshoofd, Vlaanderen, 1985-1992.*

Onderwijsniveau gezinshoofd	Participatie hoger onderwijs				aandeel in totale groep (*)			
	Jongens		Meisjes		Jongens		Meisjes	
	1985	1992	1985	1992	1985	1992	1985	1992
laag	11	17	12	16	61%	50%	39%	48%
midden	26	28	17	32	24%	26%	44%	25%
hoog	37	48	39	57	15%	24%	17%	27%
					N=613	N=590	N=582	N=542

(\*) d.w.z. alle 18-25-jarigen.

Noot: het verband tussen onderwijsniveau van het gezinshoofd en participatie aan het tertiair onderwijs is statistisch significant in alle drie jaren op het niveau 0,001. De veranderingen in dit verband over de jaren heen waren niet significant (de significantie werd getoetst aan de hand van een log-lineair model).

Bron: 1985: CSB-enquêtes, 1992: fusie-bestand: CSB+PSBH

Tabel 7: Participatie aan het hoger onderwijs naar inkomensquintielen, Vlaanderen, 1992.

Gemiddeld inkomen per gestandaardiseerd inkomensquintiel (1)	1992	aandeel in de totale groep (*)
1. 31.597 BEF	22	7%
2. 46.414 BEF	35	15%
3. 58.399 BEF	28	23%
4. 71.302 BEF	30	23%
5. 102.862 BEF	35	32%
gemiddeld inkomen gezinshoofd en partner per quintiel (2)		
1. 23.475 BEF	24	8%
2. 40.158 BEF	18	17%
3. 52.913 BEF	23	24%
4. 70.861 BEF	28	26%
5. 111.776 BEF	53	25%
gemiddeld inkomen gezinshoofd per quintiel (3)		
1. 21.053 BEF	19	8%
2. 33.587 BEF	15	16%
3. 41.610 BEF	16	23%
4. 51.048 BEF	35	20%
5. 82.634 BEF	51	32%

(\*) d.w.z. alle 18-25-jarigen.

Noot: het verband tussen gestandaardiseerde inkomensquintiel en participatie aan het tertiair onderwijs (1) bleek statistisch niet significant, terwijl (2) en (3) significant zijn op het niveau 0,05.

Bron: Sociaal-Economisch Panel, 1992.

De gestandaardiseerde inkomensquintielen geven de financiële draagkracht of welvaart van een gezin weer. Vereenvoudigd gesteld komt het erop neer dat het totaal gezinsinkomen (inclusief kinderbijslag, studietoelagen, inkomen van thuiswonende kinderen, ...) wordt gedeeld door de gezinslasten. Tabel 7 (1) toont aan dat er weinig differentiatie bestaat in participatie aan het tertiair onderwijs naar financiële draagkracht.

Daar waar financiële draagkracht (dus het gestandaardiseerd gezinsinkomen) blijkbaar geen significante determinant is van hoger onderwijsparticipatie, geldt dit wél voor het gezamenlijk inkomen van het gezinshoofd en partner en voor dat van het gezinshoofd alleen. Deze laatste zijn eigenlijk een weerspiegeling van de sociale status op basis van inkomen. Wanneer inkomensquintielen worden berekend in functie van het gezamenlijk inkomen van gezinshoofd en partner, dan blijkt dat de kinderen uit het hoogste inkomensquintiel méér dan dubbel zo vaak hoger onderwijs volgen dan kinderen uit de lagere inkomensquintielen (zie tabel 7) (2). In functie van enkel het inkomen van het gezinshoofd, wordt de kloof in participatiegraad tussen kinderen uit de twee hoogste inkomensquintielen en de andere kinderen zelfs nog duidelijker zichtbaar (zie tabel 7) (3)).

## Blijvende barrières op de weg naar het hoger onderwijs

### Het studietoelagesysteem, een belangrijk instrument ter afbouw van financiële drempels in het onderwijs

Het afbouwen van financiële barrières, zodat ook minvermogende jongeren de kans krijgen om te stude-

ren, is van oudsher een centrale doelstelling in het democratiseringsgebied. Studietoelagen vormen daarbij ongetwijfeld één van de belangrijkste door de overheid ingezette middelen. In wat volgt zal worden geïllustreerd dat het studietoelagesysteem zoals we dat vandaag kennen er één is van sterk selectieve tegemoetkomingen voor minvermogenden.

Wat de studietoelagen voor het hoger onderwijs betreft, daalde volgens de cijfers uit de statistische jaarboeken van het Departement Onderwijs in de periode 1990-1995 zowel het aantal aanvragen als toekenningen aanzienlijk (het aantal aanvragen daalde van 53.209 in 1990-1991 naar 44.088 in 1994-1995; het aantal toekenningen van 40.050 in 1990-1991 naar 30.561 voor 1994-1995). Dit betekent een daling van het aantal beursstudenten aan de universiteit van ongeveer 22% naar 15% en aan de hogescholen van 35% naar 25%. Tijdens het academiejaar 1995-1996 werd deze dalende trend voor het hoger onderwijs evenwel gekenterd. Ten opzichte van het voorgaande jaar was er een stijging van het aantal aanvragen met ongeveer 4,6%. In het secundair onderwijs is er daarentegen een terugval van het aantal aanvragen met ongeveer 4,2%.

Een verklaring voor het tussen 1990 en 1995 sterk gedaalde aantal aanvragen en toekenningen, kan wellicht in eerste instantie worden gevonden in de invoering van een ingrijpende selectieve maatregel: de Kadestraal Inkomenswet (KI-test) (decreet van 24 juli 1991).<sup>6</sup> De invoering van de KI-test, als bijkomend criterium voor de welvaart van een gezin had een dubbele bedoeling. Ten eerste wilde men het Matteüs-effect in de verdeling van de studietoelagen corrigeren, voornamelijk door zelfstandigen, renteniers e.a. groepen met een vaak kunstmatig laag fiscaal inkomen uit te sluiten. Ten tweede wilde men een besparing realiseren o.a. voor de financiering van sociale voorzieningen in het hoger onderwijs. Evaluatieonderzoek aan het HIVA (zie Vos, 1993) toonde aan dat de maatregel met het oog op het bestrijden van het oneigenlijk gebruik inderdaad principieel nuttig was. De meerderheid van de uitgesloten aanvragers behoorde tot welstellende gezinnen die voorheen oneigenlijk gebruik maakten van het studietoelagesysteem, de uitsluiting betrof vooral zelfstandigen en goede landbouwers.

Dat ons studietoelagesysteem overwegend doelmatig is, blijkt uit het feit dat de studietoelagen vooral terecht komen bij diegenen voor wie ze bedoeld zijn. Zo geven de participatie-indices in tabel 8 de verhouding weer tussen het aantal secundair onderwijskinderen dat leeft in een gezin dat geniet van een studiebeurs t.o.v. alle secundair onderwijskinderen (de potentiële bursalen). Hieruit blijkt dat zowel in 1985 als in 1992 vooral leerlingen uit een arbeidersgezin, leerlingen met een niet-tewerkgesteld gezinshoofd (werkloos, ziek/invalid, gepensioneerd gezinshoofd,...) alsook leerlingen uit de laagste inkomensgroepen het meest kans maken op een studietoelage.

**Tabel 8: Participatie aan het studietoelagesysteem voor het secundair onderwijs naar activiteit van het gezinshoofd en gestandaardiseerd inkomensquintiel, Vlaanderen, 1985-1992.**

	Participatie-indices		aandeel in de groep secundair onderwijskinderen	
	1985	1992	1985	1992
activiteit gezinshoofd				
arbeider	22	29	27.3%	30.8%
bediende	14	13	43.9%	39.0%
ander beroep	18	11	15.6%	18.5%
niet-tewerkgesteld	48	46	13.0%	11.8%
			N=902	N=1031
<b>gestandaardiseerd inkomensquintiel</b>				
1.	36	38	15.4%	14.7%
2.	35	33	23.8%	20.4%
3.	26	20	20.5%	23.7%
4.	7	12	20.7%	20.7%
5.	4	6	19.6%	19.6%
			N=908	N=1041

Noot: het verband tussen activiteit van het gezinshoofd en gestandaardiseerd inkomensquintiel enerzijds en participatie aan het tertiair onderwijs anderzijds is zowel in 1985 als in 1992 statistisch significant op niveau 0,001. Wat de evolutie tussen 1985 en 1992 betreft, leert toetsing aan de hand van een log-lineair model, dat deze enkel significant is bij arbeiderskinderen.

Bron: 1985: CSB-enquêtes, 1992: fusie-bestand: CSB+PSBH.

De participatie-indices m.b.t. de deelname aan het toelagesysteem voor het hoger onderwijs werden op analoge wijze berekend (zie tabel 9). Ook dan blijkt dat studenten uit een arbeidersgezin, studenten met een niet-tewerkgesteld gezinshoofd en studenten uit de laagste inkomensquintielen in grotere mate van het studietoelagesysteem genieten.

**Tabel 9: Participatie aan het studietoelagesysteem voor het hoger onderwijs naar activiteit van het gezinshoofd en gestandaardiseerd inkomensquintiel, Vlaanderen, 1985-1992.**

	Participatie-indices		aandeel in de groep hoger onderwijskinderen	
	1985	1992	1985	1992
activiteit gezinshoofd				
arbeider	41	55	14.7%	13.0%
bediende	15	17	53.9%	53.1%
ander beroep	16	11	19.4%	20.2%
niet-tewerkgesteld	26	37	11.6%	13.6%
			N=232	N=353
<b>gestandaardiseerd inkomensquintiel</b>				
1.	21	57	8.1%	8.9%
2.	33	53	15.4%	13.2%
3.	31	25	22.2%	18.8%
4.	17	18	25.2%	27.0%
5.	9	8	29.1%	32.2%
			N=234	N=357

Noot: het verband tussen activiteit van het gezinshoofd en gestandaardiseerd inkomensquintiel enerzijds en participatie aan het tertiair onderwijs anderzijds bleek zowel in 1985 als in 1992 statistisch significant op niveau 0,001.

Bron: 1985: CSB-enquêtes, 1992: fusie-bestand: CSB+PSBH

Het is echter belangrijk hieraan toe te voegen dat kinderen uit de lagere socio-economische en lagere inkomensgroepen nog steeds minder participeren aan het hoger onderwijs (cf. punt 2 de participatie naar sociale afkomst) en dus ook ondervertegenwoordigd zijn in de groep potentiële bursalen. Indien we rekening houden met dit patroon van ongelijke deelname door de participatie aan het toelagesysteem níet in functie van alle hoger onderwijskinderen te berekenen, maar in functie van alle 18-25-jarigen, dan stellen we vast dat het verschil in participatie tussen arbeiderskinderen en kinderen van bedienden enerzijds en dat van kinderen uit de lagere- en hogere inkomensquintielen anderzijds, wordt uitgevlakt. Vooral in 1985, maar ook in 1992 blijkt dat wanneer we rekening houden met de blijvende sociaal ongelijke deelname aan het hoger onderwijs, kinderen uit de lagere socio-economische en lagere inkomensgroepen niet zoveel meer profijt halen uit het toelagesysteem. Dat zich juist hier het Matteüs-effect situeert werd reeds in eerder onderzoek uitvoerig aangetoond (zie Deleek, Huybrechs en Cantillon, 1983; Deleek en Storms, 1989).

Tabel 10 illustreert bijvoorbeeld dat er in 1992 op de 100 18-25-jarigen uit een arbeidersgezin er 12 genieten van een studiebeurs, van de 100 kinderen met een gezinshoofd dat bediende is, zijn dit er niet zoveel minder, m.n. 8. Indien we dezelfde berekening maken in functie van inkomensquintielen, blijkt dat in 1985 de potentiële hoger onderwijskinderen uit de twee laagste inkomensquintielen niet meer oververtegenwoordigd zijn in het toelagesysteem, terwijl zij in 1992 wel in veel grotere mate dan de onderwijskinderen uit de twee hoogste inkomensquintielen vertegenwoordigd zijn in het toelagesysteem.

**Tabel 10: Participatie aan het studietoelagesysteem voor het hoger onderwijs van alle 18-25-jarigen naar activiteit van het gezinshoofd en gestandaardiseerd inkomensquintiel, Vlaanderen, 1985-1992.**

	Participatie-indices		aandeel in de totale groep (*)	
	1985	1992	1985	1992
activiteit gezinshoofd				
arbeider	6	12	25%	21%
bediende	5	8	38%	40%
ander beroep	4	4	18%	21%
niet-tewerkgesteld	4	11	20%	18%
<b>gestandaardiseerd inkomensquintiel</b>				
1.	4	23	10%	8%
2.	8	19	16%	14%
3.	7	8	21%	19%
4.	4	9	23%	25%
5.	2	3	30%	35%

(\*) d.w.z. alle 18-25-jarigen.

Bron: 1985: CSB-enquêtes, 1992: fusie-bestand: CSB+PSBH

Onze enquêtegegevens illustreren dus dat de studietoelagen in grotere mate terecht komen bij diegenen voor wie ze bedoeld zijn. Dit is niet verwonderlijk, aangezien de toekenningsnormen voor een studietoelage zeer streng zijn, selecteert het systeem goed naar reële draagkracht. *Dat de hogere sociale categorieën uit het studietoelagesysteem worden geweerd (zogenaamde negatieve selectie) wil niet noodzakelijk zegen dat de la-*

Tabel 11: Gemiddeld bedrag aan studiebeurs aangepast aan de indexcijfers van de consumptieprijzen (januari 1987, januari 1997).

	secundair onderwijs		HOKT	HOLT	UHO	hoger onderwijs
	'86/'87	'96/'97	'86/'87	'86/'87	'86/'87	'96/'97
arbeider	7.571	6.000	50.020	48.718	57.247	36.541
bediende	7.223	5.364	39.284	40.894	42.458	33.351
handel	9.574	6.805	71.992	64.980	76.166	56.488
ambacht	8.969	6.028	63.563	56.695	59.930	47.653
vrij beroep	9.236	6.744	63.121	67.945	69.228	49.244
landbouwer	10.245	7.516	77.991	75.213	77.646	68.099
op rust	9.014	6.926	68.659	61.410	72.533	55.570
zonder beroep	10.474	8.742	78.391	76.788	88.900	86.808
onderwijzend personeel	6.529	5.400	36.504	35.232	35.877	27.634
andere (*)	9.433	7.316	65.165	63.850	72.370	64.851

(\*) werklozen maken het grootste aandeel uit in deze categorie.  
Bron: Bestuur Studietoelagen (1986/1987, 1996/1997).

ger sociale categorieën ook méér hebben gekregen. Velen stellen dat in het geval van de studietoelagen 'meer selectiviteit' niet betekende 'meer geld voor minder mensen', maar wel 'minder geld voor minder mensen via lagere toelagen' (zie o.m. Spiessens, 1996; Devyns, 1996). Indien de gemiddelde bedragen van de studiebeurzen per socioprofessionele categorie worden aangepast aan de index van de consumptieprijzen, blijkt inderdaad dat de koopkracht van deze beurzen voor alle huishoudens er in de periode 1986/1987-1996/1997 op achteruit is gegaan (zie tabel 11).

#### Het selectieproces in het secundair onderwijs: enkele indicatieve cijfers

In de onderwijssociologische literatuur wordt er reeds lang op gewezen dat *het selectie- en allocatiemechanisme in het secundair onderwijs een belangrijke drempel vormt op de weg naar het hoger onderwijs* (zie o.m. Vandekerckhove en Huyse, 1991; Verhoeven, 1993). Hoewel sinds de verlenging van de leerplicht tot 18 jaar ook de deelname aan het secundair onderwijs quasi veralgemeend is, zal worden aangetoond dat de gelijke deelnamepercentages nog steeds sociale verschillen inzake leerachterstanden verhullen. Bovendien wordt er ook voor andere onderwijsvormen (BSO, TSO en ASO) en andere studierichtingen gekozen al naargelang het sociaal-economisch milieu. De gevolgde onderwijsvorm BSO, TSO of ASO is op zijn beurt dan weer in belangrijke mate determinerend voor het niveau van het uiteindelijk behaalde diploma secundair onderwijs en het al dan niet verder studeren na de leerplichtige leeftijd. In wat volgt geven we op basis van de CSB-enquête van 1992 enkele indicatieve cijfers m.b.t. dit sociaal gedifferentieerde selectieproces in het secundair onderwijs.

#### Een sociaal gedifferentieerd risico op schoolvertraging

Volgens de CSB-enquête van 1992 heeft in Vlaanderen 35% van de leerlingen in het gewoon secundair onderwijs schoolvertraging.<sup>7</sup> Daarenboven illustreert tabel 12 dat kinderen met laaggeschoolde ouders en arbeiderskinderen een beduidend hoger risico op schoolvertraging lopen. Zo kampt 46% van de secundair onderwijskinderen waarvan beide ouders laag-

geschoold zijn met schoolvertraging, tegenover 'slechts' 29% van de leerlingen met hooggeschoolde ouders.

Tabel 12: Risico op schoolvertraging in het secundair onderwijs naar sociale afkomst, Vlaanderen, 1992.

	% schoolvertragers	aandeel in de groep secundair onderwijs- kinderen
<i>Naar onderwijsniveau gezinshoofd (N=618)</i>		
laag	43	39%
midden	30	30%
hoog	30	31%
<i>Naar onderwijsniveau partner (N=566)</i>		
laag	43	43%
midden	31	35%
hoog	26	23%
<i>Naar gecumuleerde onderwijscore ouders (enkel de strikt homogeam geschoolden) (N=349)</i>		
laag-laag	46	31%
midden-midden	29	17%
hoog-hoog	29	16%
<i>Naar socioprofessionele status van het gezinshoofd (N=606)</i>		
arbeider	41	36%
bediende	34	47%
ander beroep	28	18%

Noot: het verband tussen de verschillende sociale achtergrondkenmerken in bovenstaande tabel en participatie aan het tertiair onderwijs is statistisch significant op niveau 0,001.  
Bron: CSB-enquête, 1992.

#### Een sociaal gedifferentieerde studiekeuze

Niet alleen lopen arbeiderskinderen en kinderen van laaggeschoolden een beduidend hoger risico op schoolvertraging, bovendien blijken zij ook vaker terecht te komen in de niet-doorstroomrichtingen in het secundair. Tabel 13 illustreert dat in Vlaanderen slechts 4% van de kinderen waarvan beide ouders hooggeschoold zijn beroepsonderwijs volgt, tegenover bijna een kwart van de kinderen met laaggeschoolde ouders. Daarnaast is er een duidelijk positief verband tussen de studiekeuze van een leerling in het secundair onderwijs en de socioprofessionele status van zijn ouders. Meer dan 20% van de arbeiderskinderen volgt beroepson-

Tabel 13: Keuze van onderwijsvorm in het secundair onderwijs naar sociale afkomst, Vlaanderen 1992.

	Totaal secundair	Beroeps secundair	Technisch secundair	Algemeen secundair
<i>Naar onderwijsniveau gezinshoofd (N=624)</i>				
laag	100%	22%	33%	46%
midden	100%	14%	29%	57%
hoog	100%	9%	16%	75%
<i>Naar onderwijsniveau partner (N=572)</i>				
laag	100%	21%	35%	43%
midden	100%	11%	23%	67%
hoog	100%	4%	19%	77%
<i>Naar gecumuleerde onderwijsscore ouders (enkel de strikt homogeam geschoolden) (N=353)</i>				
laag-laag	100%	24%	36%	39%
midden-midden	100%	12%	30%	58%
hoog-hoog	100%	4%	17%	79%
<i>Naar socioprofessionele status van het gezinshoofd (N=610)</i>				
arbeider	100%	22%	34%	44%
bediende	100%	11%	23%	66%
ander beroep	100%	13%	24%	63%

Noot: het verband tussen de verschillende sociale achtergrondkenmerken in bovenstaande tabel en participatie aan het tertiair onderwijs is statistisch significant op niveau 0,1%.

Bron: CSB-enquête, 1992.

derwijs, tegenover 13% van de kinderen waarvan het gezinshoofd een vrij beroep uitoefent, groothandelaar of ondernemer is. Dat arbeiderskinderen en kinderen van laaggeschoolden in grotere mate niet-doorstroomrichtingen volgen in het secundair onderwijs berust echter dikwijls niet op een eigen bewuste keuze, maar is vaak het gevolg van het zogenaamde 'cascadesysteem'; waarmee wordt bedoeld dat zij eerst aangespoord worden om zo hoog mogelijk te mikken zodat zij daarna nog kunnen afzakken naar minder prestigieuze studierichtingen.

Dit selectieproces doet velen uiteindelijk in het beroepsonderwijs belanden dat op deze wijze de naam krijgt van: 'het onderwijs voor de gezakten en uitgestotenen,...', i.p.v. een volwaardige vorm van onderwijs voor diegenen die het best al doende leren' (Tegenbos, 1998). De hoge cijfers m.b.t. het risico op schoolvertraging in deze onderwijsrichting zijn hiervan een aanwijzing. In Vlaanderen heeft 55% van de leerlingen in het BSO schoolvertraging tegenover 50% in het TSO en 24% in het ASO.

Deze sociaal gedifferentieerde keuze van onderwijsvorm in het secundair onderwijs brengt met zich mee dat vooral kinderen uit de lagere strata de weg naar het hoger onderwijs reeds bij voorbaat geblokkeerd zien. Omwille van dit vroegtijdige selectieproces blijft er derhalve in het hoger onderwijs slechts een beperkte ruimte beschikbaar voor het terugdringen van ongelijke kansen.

## Besluit

Vlaamse jongeren gaan steeds langer naar school. Gemiddeld steeg de scolariteit van 16% van de 18 tot 25-jarigen in 1981 naar 25% in 1991. Deze toename van de scolariteit is gepaard gegaan met een vervaging van de sekse-ongelijkheden. Meisjes en jongens partici-

peren nu immers in ongeveer gelijke mate aan het hoger onderwijs. In scherpe tegenstelling tot het verdwijnen van de sekse-ongelijkheden blijven de sociale ongelijkheden echter vrijwel ongewijzigd. De deelname van jongeren uit lagere sociale categorieën blijft beduidend onder die van hun leeftijdgenoten uit hogere sociale categorieën. Slechts 16% van de kinderen van laaggeschoolde vaders en/of moeders volgen hoger onderwijs. Bij kinderen van hooggeschoolde ouders gaat het om 59%. Hetzelfde beeld komt naar voor als de socioprofessionele categorie van het gezinshoofd wordt beschouwd: 41% van de bediende-kinderen volgt hoger onderwijs tegenover slechts 14% van de arbeiderskinderen.

Deze sociaal ongelijke verhoudingen zijn de voorbije 20 jaar nauwelijks veranderd. Met uitzondering van Nederland en Zweden werd ook in andere welvaartsstaten vastgesteld dat ondanks de sterke toename van de scolariteit – ook in lagere sociale categorieën – de kloof tussen hogere en lagere groepen ongeveer even groot blijft. Dit komt omdat de deelname van arbeiderskinderen en kinderen van bedienden, maar ook deze van kinderen van laag- en hooggeschoolden er ongeveer even sterk op vooruitgegaan is. In die zin kan men zeggen dat de democratisering van het onderwijs in zowat alle rijke geïndustrialiseerde landen stagneert. Vlaanderen vormt hierop geen uitzondering.

Hoewel door diverse overheidsingrepen de studietoelagen meer dan vroeger terecht komen bij diegenen waarvoor zij bedoeld zijn, nl. kinderen uit lagere socio-economische categorieën en uit lagere inkomensgroepen, dekken zij (nog) minder dan in het verleden de studiekosten. In de periode 1986-1997 is de koopkracht van de studietoelagen immers aanzienlijk verminderd en dit gaat op voor alle socioprofessionele categorieën.

Wellicht nog belangrijker is de vaststelling dat ook het beleid, dat tijdens de beschouwde periode werd ge-

voerd met het oog op de afbouw van sociaal-culturele barrières, in belangrijke mate heeft gefaald. Ondanks de ingrijpende wijzigingen in de interne structuur en in de pedagogische inhoud van het onderwijsstelsel (hervorming van het hoger onderwijs, vernieuwd secundair en lager onderwijs, project integrerend onderwijs e.d.) blijft het risico op schoolvertraging vooral voor kinderen uit lagere sociale categorieën zeer hoog. In het Vlaamse secundair onderwijs kampt maar liefst 46% van de kinderen, wiens ouders laaggeschoold zijn, met schoolvertraging (tegenover slechts 29% van de kinderen van hooggeschoolde ouders). Daarnaast blijven arbeiderskinderen en kinderen van laaggeschoolden ook oververtegenwoordigd in de niet-doorstromingsrichtingen van het secundair. Van de kinderen van laaggeschoolde ouders gaat 24% naar het beroepsonderwijs tegen slechts 4% van de kinderen van hooggeschoolde ouders. Vaak bereiken ze deze richtingen na een afmattende en demotiverende afvallingskoers. Het hoge percentage schoolvertragers in het beroepsonderwijs is daarvan een indicator: in Vlaanderen heeft niet minder dan 55% van beroeps- en werklouderkinderen schoolachterstand opgelopen. Het is dan ook te hopen dat recentere maatregelen zoals het onderwijsvoorrangsbeleid en de initiatieven rond zorgverbreiding meer impact hebben. Gegeven de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt die maken dat een diploma steeds belangrijker wordt voor iemands welvaart, bestaanszekerheid en sociale participatie, is onze vaststelling van blijvende sociaal ongelijke onderwijskansen verontrustend. Een hernieuwde beleidsaandacht voor onderwijsdemocratisering door de afbouw van zowel financiële als sociaal-culturele barrières is dan ook van wezenlijk belang.

**Barabara TAN**  
Centrum voor Sociaal Beleid  
UFSIA

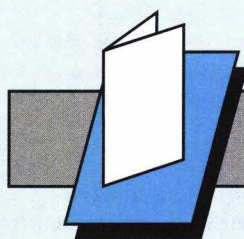
#### BIBLIOGRAFIE

- BLOSSFELD, H-P, SHAVIT, Y. (1993), *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder-San Francisco-Oxford: Westview Press.
- DELEECK, H., HUYBRECHTS, J., CANTILLON, B. (1983), *Het Matteüseffect. De ongelijke verdeling der sociale overheidsuitgaven in België*. Antwerpen, Kluwer, 379 p.
- DELEECK, H., STORMS, B. (1989), Blijvende ongelijkheden in het onderwijs: tien jaar later, in: *De Gids op Maatschappelijk Gebied*, 80, (12): 1119-1138.
- DEVENYS, F. (1996), *Cijfers en centen, de realiteit achter de grenzen*, workshop "Studiefinanciering, het selectiviteitsvraagstuk in de studietoelagen van de Vlaamse gemeenschap", Sociale Raad, studentenoverkoepeling K.U. Leuven, Sociale dienst, studiediensten, 15, 28 maart.
- DE NEVE, H. (1991), *Studierendementen aan K.U. Leuven in de periode 1984-1985 tot en met 1988-1989*, Katholieke Universiteit Leuven, Dienst Universitair Onderwijs, 58 p.
- MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, Departement Onderwijs, *Het Vlaams onderwijs. Enkele internationale blikvangers*, 78.
- MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, Departement Onderwijs, *Het Vlaams onderwijs in de kijker: een internationaal perspectief*, 164.
- MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, Statistische Jaarboeken van het Onderwijs, Brussel, Departement Onderwijs, Bestuur Statistiek.
- MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, *Vlaamse Regionale Indicatoren 1996, (VLRIND)*.
- OECD (1997), *Education at a glance. OECD Indicators*, Paris: OECD.

- OECD (1997), *Education Policy Analysis*, Paris: OECD.
- SCP (1997), *Sociaal en Cultureel Rapport 1996*, Rijswijk, juni 562.
- SPIESSENS, E. (1996), *Studiefinanciering: selectieve toelagen of universeel inkomen*, workshop "Studiefinanciering, het selectiviteitsvraagstuk in de studietoelagen van de Vlaamse gemeenschap", Sociale Raad, studentenoverkoepeling K.U. Leuven, Sociale dienst, studiediensten, 15, 28 maart.
- TAN, B. (1998), *Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs*, Berichten/UFSIA, Centrum voor Sociaal Beleid, Antwerpen, mei 34 p.
- TEGENBOS, G. (1998), Ban slim-dom denken uit onderwijs, in: *De Standaard*, 21 januari, p. 13.
- VAN DAMME, J. (1993), *Over het aantal jongeren met vertraging in ons onderwijs*, (VLOR, Cahier nr. 3), Brussel: Vlaamse Onderwijsraad, 64 p.
- VANDEKERCKHOVE, L. en HUYSE, L. (1991), Over de democratisering van het Hoger Onderwijs. Nogmaals, in: LAMMERTYN, F. en VERHOEVEN, J.C. (eds.), *Tussen Sociologie en Beleid*. Vriendenboek Prof. dr. E.J. Leemans, Leuven: Acco.
- VERHOEVEN, J.C. (1993), *Ongelijke onderwijskansen: een literatuurstudie*, Sociologisch onderzoeksinstituut: Leuven, 1993, 212.
- VOS, M. (1993), *Wolven in schapevacht... of zwarte schapen? Sociale doelmatigheid van het nieuwe inkomenscriterium in het stelsel van studietoelagen in het hoger onderwijs*. Leuven: HIVA, 231 p.

#### NOTEN

- <sup>1</sup> De auteur, Barbara Tan (1972), licentiaat in de Politieke en Sociale Wetenschappen aan de U.I.A., is als mandaat-Aspirant van het Fonds Wetenschappelijk Onderzoek Vlaanderen, verbonden aan het Centrum voor Sociaal Beleid (UFSIA).
- <sup>2</sup> De reductie van de sekse-ongelijkheid inzake (hoger) onderwijsdeelname betekent evenwel niet dat daarmee alle sekseverschillen in het onderwijs zijn verdwenen. Mannen en vrouwen blijven van elkaar verschillen bv. in keuze van studierichting, slaagpercentages, bissen,... Voor meer informatie hieromtrent zie bijv. De Neve, H. (1991), *Studierendementen aan de K.U. Leuven in de periode 1984-1985 tot en met 1988-1989*, Katholieke Universiteit Leuven, Dienst Universitair Onderwijs, 58.
- <sup>3</sup> De afkorting PSBH staat voor Panel Study on Belgian Households.
- <sup>4</sup> Voor meer uitgebreide informatie en methodologische toelichtingen verwijzen we de lezer naar: Tan, B., *Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs*, Berichten/UFSIA, Centrum voor Sociaal Beleid, Antwerpen, mei 34 p.
- <sup>5</sup> In de hierna volgende tabellen berekenen we de participatie aan het tertiair onderwijs (HOBU of UHO) naar sociale achtergrond, voor alle 18 tot 25-jarigen. Het gaat dan zowel om 18 tot 25-jarigen die nog bij hun ouders wonen als om jongeren die reeds zelfstandig wonen. Bij het achterhalen van de sociale afkomst van zelfstandig wonende jongeren werden we evenwel geconfronteerd met een aantal beperkingen. Voor meer informatie over deze beperkingen en de gehanteerde oplossingen verwijzen we opnieuw naar: Tan, B., *Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs*, Berichten/UFSIA, Centrum voor Sociaal Beleid, Antwerpen, 34 p.
- <sup>6</sup> Deze regelgeving houdt in dat men geen recht heeft op een studietoelage wanneer het 'relatief kadastraal inkomen' – en dat van de persoon van wie men ten laste is – méér dan 20% bedraagt van het netto-belastbaar inkomen.
- <sup>7</sup> In navolging van de methode die Jan Van Damme hanteert in zijn onderzoek: 'Over het aantal jongeren met vertraging in ons onderwijs', in: *Cahier 3*, VLOR, 1993, werd schoolvertraging gedefinieerd als de vertraging die een leerling oploopt t.o.v. de groep leerlingen waarmee hij/zij is gestart. Schoolvertraging is niet noodzakelijk een gevolg van zittenblijven, maar kan ook te maken hebben met factoren als ziekte, atypische studieovergangen, enz.. Vergelijking met de onderwijsstatistiek leert dat het percentage schoolverlaters op basis van het CSB-bestand in grote mate representatief is. Volgens het bestuur Statistiek van het Departement Onderwijs kampt in Vlaanderen zo'n 33% van de leerlingen in het gewoon secundair onderwijs in het schooljaar 1991-1992 met leerachterstand.



**KATERN:**

**MEISJES-  
EMANCIPATIE**

## GENDER EN LERARENOPLEIDING

### Een nieuw Europees (sub)netwerk van T.N.T.E.E.

T.N.T.E.E., Thematic Network for Teacher Education in Europe, is een netwerk gecoördineerd door 'The Board of Teacher Education and Research', universiteit van Umeå, Zweden. Het netwerk wordt onder het Socrates/Erasmus programma financieel gesteund door de Europese Commissie.

T.N.T.E.E. heeft als hoofddoel een flexibel, meertalig en transnationaal forum voor lerarenopleiders op te richten en zoveel mogelijk universiteiten en andere instellingen te verbinden.

In juni 1998 werd per e-mail een bericht verstuurd naar mogelijk geïnteresseerde personen, voor het oprichten van een subnetwerk 'Gender en Lerarenopleiding'. Vanuit tien Europese landen werd positief gereageerd: België, Engeland, Finland, Griekenland, Ierland, IJsland, Noorwegen, Spanje, Tsjechië en Zweden.

Een 'voorlopig' werkdocument werd opgesteld als eerste leidraad en zal verder worden uitgewerkt tijdens de eerste bijeenkomst met de landcoördinatoren, gepland te Brussel, eind januari 1999.

#### Achtergrondinformatie

In veel Europese landen zien we belangrijke veranderingen met betrekking tot de participatie en prestaties van meisjes en jongens op school. Van alle opleidingsmogelijkheden die het terrein van het onderwijsbeleid hebben beïnvloed sinds W.O. II (inclusief klasseverschillen, ethniciteit, nationaliteit, geloofsovertuiging), hebben gender-patronen de grootste veranderingen ondergaan en wel op zo'n manier dat we ons dit 30 à 40 jaar geleden niet hadden kunnen voorstellen. In sommige landen zijn de examenresultaten van meisjes beduidend beter dan de resultaten van jongens. Hierdoor overbruggen meisjes de 'gender gap' in domeinen zoals wiskunde en wetenschappen, tot voor kort gedomineerd door mannen.

Nochtans zijn deze veranderingen niet voor alle kinderen dezelfde. Ze worden ook niet overal op dezelfde wijze vertaald als een winst voor meisjes en vrouwen in de maatschappij als een geheel, met uitzondering dan van vrouwen binnen het politieke leven in de noordelijke landen. De arbeidsmarkt is nog altijd verdeeld volgens het geslacht en in het algemeen onderdrukkend tegenover vrouwen. Het 'glazen plafond' blijft gehandhaafd aangezien top-jobs in ambtenarij, industrie en bedrijfsleven nog steeds 'ontsnappen' aan vrouwen. Ook het leven, de weddes en condities van

vrouwen over de hele wereld, zijn in het algemeen slechter dan die voor mannen. Met andere woorden, ongelijkheid tussen mannen en vrouwen blijft bestaan. Er zijn binnen het onderwijs echter wezenlijke verschuivingen die discussie en onderzoek vereisen.

In verschillende landen is het debat gevoerd over de mate waarin meisjes het beter doen op school dan jongens. Is dit de evidentie van de veranderende genderrelaties in het algemeen of staat dit enkel in relatie tot bepaalde groepen meisjes en jongens, en welke zijn de mogelijke beschikbare verklaringen?

Verscheidene suggesties zijn opgeworpen waarom zoveel meisjes vandaag de dag hun opleiding als meer relevant beschouwen voor hun toekomstige leven in vergelijking met hun moeders en grootmoeders. Dit omvat verandering in cultuur, verandering in het familiale leven, in de patronen van huwelijken en scheidingen en de eisen van de arbeidsmarkt.

Gender studies binnen onderwijs en opleiding hebben tot nu toe de focus gericht op een aantal kernaspecten:

- De verschillen binnen het onderwijs tussen meisjes en jongens, meer specifiek de (tot voor kort) zwakke(re) resultaten van meisjes en en voor onderwerpen met betrekking tot wiskunde, wetenschappen en technologie.



- De verschillende manieren waarop scholen meisjes (en sommige jongens) formeel benadelen en hoe dergelijke ongunstige situaties kunnen aangepakt worden.
- De aanwezigheid (of het ontbreken) van stereotypen in de schoolcultuur en het formele schoolcurriculum in het bijzonder, met betrekking tot ervaringen van meisjes en vrouwen met betrekking tot geschiedenis en wetenschappen.
- Kritiek tegenover psychologische en sociologische concepten betreffende traditionele mannelijke en vrouwelijke rollen als zijnde natuurlijk en functioneel voor de maatschappij.
- De perspectieven van leraren en lerarenopleiders met betrekking tot 'gender'.
- Het ontwikkelen van onderwijskundige inzichten en gewoonten binnen de school en opleidingsinstellingen voor leraren, die het democratisch participeren, het discussiëren in openheid en kritisch denken bevorderen.

Recentelijk werd kritiek geuit dat de aandacht binnen gender-onderzoek eenzijdig uitgaat naar meisjes en niet naar jongens. Hierdoor zou men er niet ingeslaagd zijn om de noodzaak jongens te veranderen, aan te tonen. Sinds examenresultaten van 1990 voor het eerst aantonen dat jongens achterliggen op meisjes wat betreft het bereiken van onderwijskwalificaties, is onderzoek van het masculiene een hoofdbekommernis geworden bij gender-onderzoekers.

## Lerarenopleiding

Verschillen in de geschiedenis van, en tradities binnen de lerarenopleiding, heeft geleid tot een verscheidenheid in structuren en ontwikkelingen.

Noordelijke landen, bijvoorbeeld, ontwikkelden een verplicht comprehensief systeem (tot zestien jaar), terwijl men in andere landen veeleer evolueerde naar een gedifferentieerde structuur. De opleiding van leraren moe(s)t zich aan dergelijke veranderingen aanpassen. Onderwijzen (en in enige mate ook de lerarenopleiding) is gefeminiseerd - er zijn heel wat vrouwen die lesgeven - en wordt terzelfdertijd aangedreven door specifieke beleidsmaatregelen die de onderwijsprioriteiten van besturen en administratie reflecteren.

Leerkrachten en lerarenopleiders moe(s)ten deze aspecten in rekening brengen bij het ontwikkelen van hun curriculum en cursussen met betrekking tot 'gender'.

## Doelstellingen en aandachtspunten van het subnetwerk

- Beschrijven, ontwikkelen en studie van verschillende strategieën die de laatste twintig jaar hebben plaats gehad met betrekking tot gender-ongelijkheid in de lerarenopleiding.
- Onderzoek naar de invloed van gender op leerkrachten, hun leven en hun werk.
- Onderzoek van strategieën binnen Europa die de geslachtsongelijkheid binnen de lerarenopleiding

en scholen in vraag stellen, hoe dit samenhangt met specifieke nationale, culturele, politieke en onderwijskundige factoren, en welke besluiten hieromtrent kunnen genomen worden binnen een bredere context.

- Ontwikkelen van een gecoördineerde strategie met betrekking tot gender-ongelijkheid met inbegrip van recent onderzoek, gericht naar huidige thema's in de lerarenopleiding en met een blik naar toekomstige ontwikkelingen en mogelijkheden.
- Uitwisselen van informatie, materiaal, programma's, strategieën en pedagogiek.

Andere mogelijke interessepunten zijn:

- 'Cross-cultural' onderzoek en ontwikkelingen over gender en lerarenopleiding.
- Racisme, ethniciteit en gender-thema's binnen de lerarenopleiding.
- Gender en religieuze waarden.
- Sociale klasseverschillen met invloed op meisjes, jongens, leren en presteren.
- De impact van feminisme en feministische theorieën op de lerarenopleiding.

## Geplande resultaten

- Strategieën naar beleid en praktijk hoe van de lerarenopleiding met betrekking tot bijvoorbeeld: curriculum, pedagogiek, met het werk gerelateerde activiteiten en begeleiding, de overgang school-werk, informatie- en communicatietechnologie. Ook meer controversiële thema's zoals seksualiteit en seksuele opvoeding.
- Het creëren van betekenis aan gemeenschappelijke thema's, onderzoeken en ontwikkelingen, en verspreiding ervan door middel van e-mail, vergaderingen, seminars en conferenties.
- Verspreiden van het werk van dit subnetwerk door middel van publicaties op het web en in tijdschriften, het schrijven van rapporten, krantenartikels, etc.
- Het installeren van een 'gender-aanwezigheid' binnen de werking van de lerarenopleidingsinstellingen, T.N.T.E.E. en de Europese Commissie.
- Het opzetten van contacten met innoverende departementen voor lerarenopleiding en scholen.
- Versterken van het bewustzijn van de uiteenlopende aard van geslachtsverschillen en -gelijkheid doorheen Europa en de als evident beschouwde, complexe vormen van masculiniteit en feminiteit bij volwassenen en kinderen.

Tekst (origineel Engels):  
**Gaby WEINER**  
 Teacher Education  
 Umeå, Sweden

Vertaling:  
**Kathleen VAN HEULE**  
 Universiteit Gent  
 Vakgroep Onderwijskunde  
 St.-Pietersplein 5  
 9000 gent

# EXIT PMS-MST!!!... LEVE HET CLB???...

Dit schooljaar is erg beslissend zowel voor het MST (medisch schooltoezicht) als voor de psycho-medisch-sociale centra (PMS). Beide instanties hebben in het verleden een aparte regelgeving gekend en hadden ook een afzonderlijke voogdijminister. Voor het MST was dit de minister verantwoordelijk voor het gezondheidsbeleid; voor het PMS was dit de minister verantwoordelijk voor het onderwijs. Ook organisatorisch waren er verschillen. In het gemeenschapsonderwijs was het MST opgenomen binnen het PMS; in het vrij onderwijs waren beide veelal apart georganiseerd. Aan deze dualiteit komt nu een eind. Beide centra worden nu gefuseerd. Dit lijkt op het eerste zicht wel de belangrijkste vernieuwing van het decreet. Maar is dit wel zo of is er meer aan de hand?

## De maatschappij is veranderd tot...

Zowel het medisch schooltoezicht als de studie- en beroepsoriëntering zijn producten van de naoorlogse periode. Men geloofde in de welvaartsmaatschappij. Zowel de volksgezondheid als de tewerkstelling werden belangrijke politieke agendapunten. Al sprak men nog niet in termen van preventie en curatie, toch was men ervan overtuigd dat men in eerste instantie veel aandacht diende te besteden aan de jeugd. Aangezien het onderwijs het instituut was waar men de jeugd kan vinden, werd de school de vindplaats voor beide nieuwe initiatieven.

### ... een lerende samenleving...

Inmiddels is onze samenleving grondig gewijzigd. Meer dan ooit betekent kennis macht. Maar kennis evolueert zo snel dat men niet langer encyclopedische geesten kan vormen. Het is niet de hoeveelheid verworven kennis die nog garant staat voor maatschappelijk slagen, maar wel het op het juiste moment toegang hebben tot de kennis. Het ideaal van een algemene vorming is hierdoor achterhaald en wordt vervangen door de nood aan een goede basisvorming of een vorming die als basis kan dienen van een permanent leren.

### ... met lerende organisaties...

Het belang van het soepel kunnen integreren van nieuwe kennis wordt zelfs zo belangrijk dat deze karakteristiek bepalend wordt voor de slaagkansen van een organisatie. De tijdspanne, tussen het formuleren van nieuwe inzichten op basis van het fundamenteel wetenschappelijk onderzoek en het in praktijk stellen ervan, is zeer kort geworden. Deze periode is gereduceerd van enkele generaties tot luttele jaren. Het vraagt een enorme flexibiliteit van een organisatie om bij te blijven. Men spreekt dan ook van lerende organisaties. De menselijke factor, meer bepaald het vermogen van de mens om voortdurend te leren en te veranderen, wordt daardoor een zeer belangrijke factor in het bedrijfsleven.

### ... en met een non-profitsector waarvan het maatschappelijk effect meetbaar is

De non-profit, die ontstaan is uit de negentiende eeuwse liefdadigheid, werd vroeger gezien als tegengesteld aan de profitsector. Door in het bedrijfsleven meer aandacht te besteden aan de menselijke factor wordt het verschil tussen de profitsector en de non-profitsector kleiner. Heel wat managementstechnieken uit de profitsector vinden hun toepassing in de non-profitsector.

Meer nog, vroeger zag men de non-profitsector als een luxe. Draaide het economisch leven goed en had de regering veel inkomsten dan kon er wat meer af voor de non-profitsector. Nu is deze sector een integraal onderdeel geworden van ons maatschappelijk bestel. Om het welzijn op peil te kun-

nen houden moet er permanent geïnvesteerd worden in deze sector. Hiertegenover staat dat er, net als in de profitsector, steeds meer objectieve kwaliteits- en rendementscriteria voor de sector gaan gelden. De tijd van liefdadigheid of het enkel rekenschap moeten geven over het juiste gebruik van openbare gelden is voorbij. Ook de non-profitsector kan net als de profitsector kwaliteits- en rendementscriteria hanteren die de maatschappelijke meerwaarde van de organisatie aangeven.

## Het onderwijs verandert en wordt vernieuwd...

Dit alles kon niet zonder gevolgen blijven voor het onderwijs. Ook dit verandert en vernieuwt. Ook hier beginnen objectieve kwaliteits- en rendementscriteria te spelen. Het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO) en het Vernieuwd Lager Onderwijs (VLO) van de zeventiger jaren zijn maar de schuchtere eerste vingeroefeningen in vernieuwing geweest. Vooral het secundair onderwijs komt flink onder druk. Het negentiende eeuwse onderwijsconcept laat het afweten. Het vindt geen antwoord op het post-newtoniaans wereldbeeld. De leerplannen, gemoduleerd naar verschillende universitaire wetenschappelijke disciplines, staan erg ver af van de leefwereld van de jongeren. De realiteit laat zich niet zo maar opdelen in vakgebieden. Vakdisciplines spreken wellicht theoretische geesten aan, maar niet de meerderheid van de schoolgaanden. Bovendien is, door de verlenging van de leerplicht, de maatschappelijke finaliteit van het secundair onderwijs grondig gewijzigd en is het secundair onderwijs het minimum niveau geworden. Het laagste, door de Europese Unie als volwaardig beroepsniveau erkend opleidingsniveau, komt overeen met het niveau van de derde graad van het BSO. De tweede graad BSO wordt slechts erkend als een inleidende beroepsopleiding.

### ... tot een lerende organisatie...

Voorals het beroepssecundair onderwijs (BSO) komt in de vuurlijn te liggen en krijgt een voorbeeldfunctie. Hier wordt het overduidelijk dat de school niet langer kan beschouwd worden als een rustig eiland binnen de samenleving. De school wordt gedwongen te zoeken naar andere methodieken en dient zich in te schakelen in een ruimere maatschappelijke context om het hoofd te kunnen bieden aan de gestelde problemen. Hier blijkt zeer scherp hoe de school nood heeft aan een dubbel beleid. Een intern beleid voor het beter op elkaar afstemmen van de steeds mondiger wordende onderwijsparticipanten: de leerlingen, de ouders en de leraars. Een extern beleid om, in overleg en in samenwerking met het ruimere maatschappelijke veld, de kansen-ongelijkheid maximaal te kunnen opheffen.

### **... met aandacht voor de leerlingbegeleiding en de zorgverbreding...**

Kwaliteitsonderwijs is niet langer synoniem van maximale kennisoverdracht. Niet het goed lesgeven bepaalt de kwaliteit, maar het wekken van een goede leerdynamiek. Niet de leerstof en de leerplannen zijn het belangrijkste, maar de ontwikkelings- en leerprocessen bij de leerlingen gelden als norm. Het leren omgaan met verschillen en de jongeren taakgericht leren omgaan met mekaar worden zeer belangrijke vaardigheden voor de leraar. Het is geen toeval dat juist de meest theoretische onderwijsvormen het zo moeilijk hebben met het implementeren van vakoverschrijdende eindtermen.

Om kwaliteitsonderwijs te kunnen leveren zal de school niet alleen moeten investeren in de leerlingbegeleiding, ze zal ook meer aandacht moeten hebben voor de uitbouw van de eigen organisatie met het oog op het waarborgen van gelijke kansen. Ze zal de zorgbreedte moeten organiseren opdat barrières voor risicoleerlingen worden opgeruimd en maximale ondersteuning kan gewaarborgd worden voor risicogroepen. Het BSO loopt hier aan de spits en zal heel het secundair onderwijs moeten meekrijgen in dit zoekproces.

### **... en medeverantwoordelijk voor de psychosociale preventie in de regio**

Voor maatschappelijk kwetsbare groepen zijn leermoeilikheden en negatieve schoolervaringen slechts één element van hun probleem. Persoonlijk ervaren ze deze problemen niet meteen als de meest urgente. Toch zijn deze problemen de oorzaak dat de maatschappelijke kwetsbaarheid van generatie op generatie wordt doorgegeven. Om deze jongeren gelijke kansen te kunnen waarborgen, moet de school niet de pretentie gaan ontwikkelen om al de problemen van deze gezinnen te willen oplossen. Maar binnen het netwerk, nodig om deze gezinnen te kunnen ondersteunen, mag de school niet ontbreken.

## **Het MST- en PMS-werk verandert**

De tijd is voorbij dat gezondheid werd gedefinieerd als het afwezig zijn van ziekten. Bovendien hebben heel wat ziekten te maken met psychosomatische klachten. Gezond zijn heeft veel te maken met welzijn en welbevinden. Deze nieuwe visie op volksgezondheid brengt nieuwe accenten mee. Ook vanuit het PMS-werk heeft men de centrale rol van de leraar in het creëren van leer- en leefklimaat, waarbinnen de leerling zich kan welbevinden, leren waarderen. Tevens heeft men het belang ingezien van een schoolbeleid gericht op een leerkrachtige omgeving, voor leerling en leraar. Zowel voor het MST als voor het PMS worden hiermee de bakens verzet en is de school niet langer een 'vindplaats' maar een 'werkplaats'.

### **... tot een lerende organisatie...**

Om deze nieuwe opdracht aan te kunnen zal de deskundige leerlingbegeleiding samen met de school in een proces moeten treden om een integrale begeleiding aangepast aan de eigen schoolcultuur uit te bouwen en permanent bij te sturen.

### **... met aandacht voor de volksgezondheid en de gezondheidsbevordering bij de jeugd...**

In de volksgezondheid gaat het om een dubbele opdracht: het beveiligen of het verminderen van negatieve invloeden

en het bevorderen of het stimuleren van positieve invloeden. Met het lokaal gezondheidsoverleg (LOGO) heeft het ministerie voor het gezondheidsbeleid een netwerk in ontwikkeling om de volksgezondheid te bewaken en te bevorderen. Ondanks dit netwerk, een meer multidisciplinaire aanpak en het inschakelen van meer gesofistikeerde registratietechnieken, ... blijft het medisch schooltoezicht een zeer belangrijke maatschappelijke rol vervullen. Men kan hier niet alleen aan primaire preventie doen onder de vorm van gezondheidsvoorlichting en opvoeding (GVO) maar ook aan secundaire preventie of het opsporen van besmettelijke ziekten ter voorkoming van epidemieën. Dit laatste is geen gemakkelijke opdracht en zeker niet met de toemende internationale contacten en het daaraan gekoppelde gevaar op snelle verspreiding van epidemieën. Daarnaast heeft de medische discipline, en dan vooral vanuit de neuropediatrie, een zeer waardevolle inbreng in de leerlingbegeleiding. Binnen een goede zorgbreedte kan de school met de leerlingbegeleiding heel wat probleemsituaties aan, maar niet alle situaties. Ontwikkelings- en leerstoornissen hebben een medische basis en hiervoor dient tijdig ambulante hulp ingeroepen te worden.

### **... en de ondersteuning van de zorgbreedte en de psychosociale preventie**

De tijd is voorbij dat men in PMS-middens het nodig achtte te kunnen beschikken over een multidisciplinair dossier van alle leerlingen om een goed functionerende leerlingbegeleiding te kunnen waarborgen. Begeleiding is een interactieproces dat steunt op vertrouwen en wederzijds engagement. Een individuele begeleiding heeft slechts zin zo de betrokkene erom vraagt. Vandaar de term vraaggestuurde werking. Waar deze voorwaarden niet aanwezig zijn, maar waar toch tussenkomsten wenselijk of noodzakelijk zijn is er eerder sprake van toezicht. Zo kunnen leerlingen onder toezicht geplaatst worden omdat ze niet in orde zijn met de leerplicht. Naast het vraaggericht werken voor consultants wordt er ook ingegaan op vragen van de school. Zo kunnen er ook projecten of programma's opgestart worden om te anticiperen op probleemsituaties met leerlingen of te werken aan acuut geworden problemen met leerlingen binnen het schoolsysteem. In dit verband spreekt men dan van vraaggestuurde werking door de school. Deze vraaggestuurde werking door de school kan zowel betrekking hebben op het intern beleid gericht op de zorgbreedte van de school als op het extern beleid gericht op de samenwerking van de school binnen een ruimer netwerk voor psychosociale preventie.

## **CLB houdt een uitdaging in zowel voor de school als voor de deskundigen**

Het decreet houdt dus heel wat meer in dan een fuseren van twee instellingen of een handig maneuver om te besparen. Het is een uitdaging naar de toekomst om de welvaart en het welzijn veilig te stellen door het onderwijs te helpen zoeken naar een nieuwe invulling van haar opdracht de jeugd voor te bereiden op het maatschappelijk leven.

**Jan TALLON**  
Molenstraat 145  
3010 LEUVEN

# JONG ZIJN DOET GEEN ZEER

## Probleembeleving bij jongeren

### Resultaten van een bevraging

De Werkgroep Jeugd-Hulpverlening, een samenwerking tussen Welzijnsraad Gent, PMS-centrum Maria-land, Gents Jeugd welzijnscentrum, CGG Holstraat en EGON-Hogeschool heeft een onderzoek uitgevoerd naar de concrete probleembeleving bij jongeren.

Bij 1200 schoolgaande jongeren uit de Gentse regio werd gepeild naar hun concrete problemen en de manier waarop deze beleefd worden. Daarnaast werd het probleemoplossend gedrag van jongeren in beeld gebracht. Waar gaan ze voor welke problemen al dan niet hulp zoeken? Ten slotte richt het onderzoek zich op de kennis (of het gebrek aan) van jongeren inzake organisaties voor hulpverlening.

De Werkgroep Jeugd-Hulpverlening is gegroeid uit de basis, waar geconstateerd werd dat drie sectoren die met jongeren werken, met name onderwijs, vrije tijd en hulpverlening, ook vaak naast elkaar werken. Er werden een aantal activiteiten georganiseerd om deze drie sectoren dichter bij elkaar te brengen. Daarbij viel op dat al te vaak een invulling wordt gegeven over wat jongeren al dan niet nodig zouden hebben en hoe dit aangepakt moet worden, zonder het aan de jongeren zelf te vragen. Deze constatering was de uiteindelijke aanzet tot dit onderzoek.

In het *eerste gedeelte* van de bevraging werd gepeild naar wat jongeren als mogelijke problemen zien, gevolgd door de vraag welke problemen zich bij hen zelf kunnen voordoen.

In het *tweede gedeelte* werd gekeken bij wie jongeren te raden gaan met hun problemen en wat ze van die personen verwachten.

In het *derde deel* werd gekeken in welke mate jongeren diverse hulpverleningsorganisaties kennen en hoe deze organisaties zich beter bekend kunnen maken bij jongeren.

De cijfers verwijzen naar het percentage bevroegde jongeren dat het betreffende antwoord gegeven heeft. Aangezien de jongeren bij de meeste vragen geen antwoord of meerdere antwoorden konden geven, wordt er zelden een totaal van 100% bekomen.

Alle vragen werden open gesteld, behalve de vragen naar de kennis van organisaties: hier werd een vooraf opgestelde lijst gehanteerd.

De afbakening van de groep jongeren is niet altijd gemakkelijk. Bij het onderzoek kozen wij voor een benedengrens van 12 jaar. De bovengrens werd echter niet duidelijk afgelijnd. Er werd gekozen om de bevraging door te voeren bij jongeren die nog verbonden zijn aan een school, zodat de bovengrens in de praktijk kwam te liggen op 22-23 jaar.

Bij de bevraging werd gezocht naar een min of meer evenredige vertegenwoordiging van de verschillende

onderwijsnetten, verspreiding naar wijken waar scholen zich bevinden en spreiding over de richtingen.

### Demografische gegevens

De groep ondervraagde leerlingen bestond voor 55% uit jongens en voor 45% uit meisjes.

De bevraging had plaats bij studerende jongeren. Het merendeel van de ondervraagden situeert zich in het secundair onderwijs, zodat de groep 12 tot 19-jarigen met 75% het sterkst vertegenwoordigd is.

Tabel 1. Verdeling van de respondenten naar leeftijd

Leeftijd	% jongeren
12-13	18
14-15	18
16-17	23
18-19	16
20-21	14
22-23	8
24	2

De meesten (79%) hebben nog een broer of zus, 21% is enig kind.

Driekwart (76%) van de bevroegden leeft samen met zijn/haar beide ouders. De resterende groep woont bij: moeder (8%), vader (2%), moeder en partner (5%), vader en partner (1%), om de beurt bij vader of moeder (2%), grootouders (1%) of woont alleen (2%).

### Mogelijke persoonlijke problemen

#### Als we spreken over persoonlijke problemen met jongeren, waar denk je aan?

Bij de eerste vraag werd gepeild naar wat jongeren zien als mogelijke problemen op persoonlijk vlak die zich bij jongeren in het algemeen kunnen voordoen. De resultaten zijn weergegeven in de totaalkolom van tabel 2. Deze kunnen, indien ze uit de juiste context getrokken worden, leiden tot verkeerde conclusies. Zowel ouders, school als drugs scoren immers heel hoog, wat aanleiding kan geven tot paniecreacties. Deze vraag werd algemeen gesteld en peilt dus naar problemen waarmee *jongeren in het algemeen* te maken kunnen hebben. De volgende vraag (zie verder) zal peilen naar wat de jongeren zien als problemen op persoonlijk vlak waarmee *zijzelf* kunnen geconfronteerd worden.

De hoge cijfers van zowel ouders, drugs en school zijn dan ook niet zo verwonderlijk. Het spreekt voor zich dat zowel ouders als school hoog scoren: beide 'instituten' spelen een belangrijke rol in de opvoeding van jongeren. Conflicten zijn hieraan bijna inherent en kunnen zelfs groeimogelijkheden in zich dragen. Bij het hoge cijfer dat drugs toegemeten krijgt, moeten wij toch rekening houden met de grote problematiserende weerklank van dit thema in de media en bij zowel ouders als school. We mogen daaruit misschien concluderen dat de waarschuwingen de doelgroep bereiken, zonder evenwel een uitspraak te doen over de vertaling van de boodschap.

Er zijn een aantal opvallende verschillen tussen *meisjes en jongens*. Emotionele thema's als liefde en vrienden scoren hoger bij meisjes. Drugs, roken en drinken worden meer door jongens genoemd als mogelijke problemen bij jongeren.

Tabel 2. Problemen bij jongeren in 't algemeen. Verdeling naar geslacht

Thema's	% antwoorden		
	man	vrouw	totaal
ouders	55.9	56.3	<b>56.1</b>
drugs	56.7	51.0	<b>54.0</b>
school	33.9	40.0	<b>37.0</b>
liefde	24.0	27.4	<b>25.6</b>
drinken	24.3	20.4	<b>22.4</b>
vrienden	12.5	21.2	<b>16.6</b>
roken	15.4	11.8	<b>13.7</b>
geld	13.3	12.4	<b>12.9</b>
seks	8.9	7.7	<b>8.3</b>
pesterij	9.1	7.1	<b>8.2</b>

Indien we de resultaten van de eerste vraag nader bekijken binnen de verschillende *leeftijdscategorieën*, dan vallen daarbij een aantal verschillende bewegingen op. Thema's als geld, sekse, liefde en school nemen sterk toe met de leeftijd. Thema's als ouders en drugs schommelen wel, maar blijven toch min of meer stabiel. Zowel pesten als roken verminderen sterk met het ouder worden. Voor roken kan men hieruit besluiten dat hoe meer men in een leeftijd komt waarin gerookt wordt, hoe minder het als een probleem aanzien wordt.

Tabel 3. Problemen bij jongeren in 't algemeen. Verdeling naar leeftijd

Thema's	Leeftijdscategorieën					
	12-13	14-15	16-17	18-19	20-21	22-23
ouders	56,4	54,2	61,3	62,8	45,4	50,9
drugs	59,4	55,7	56,0	51,9	48,7	49,1
school	27,8	30,5	42,0	38,0	46,2	47,4
liefde	9,0	13,7	28,7	31,8	42,0	40,4
drinken	19,5	26,7	21,3	20,9	25,2	21,1
vrienden	6,8	15,3	22,7	21,7	15,1	21,1
roken	38,3	17,6	6,7	5,4	3,4	5,3
geld	3,0	4,6	10,0	18,6	25,2	33,3
seks	3,0	6,1	8,7	7,0	10,9	15,8
pesterij	21,1	9,2	4,0	8,5	1,7	1,8

## Zijn er problemen die zich bij jou kunnen voordoen?

De vorige vraag werd algemeen gesteld. De vraag hier is gericht op de problemen die de jongeren als een mogelijk probleem bij zichzelf zien. Ouders en school blijven hoog scoren (respectievelijk: 31% en 28%), maar we zien dat het thema drugs (met 9%) meer naar de achtergrond verschuift. Geld daarentegen wordt meer als mogelijk probleem gesignaleerd (23%).

Bij een opdeling naar *geslacht*, stellen wij ook hier vast dat meisjes meer emotionele thema's als mogelijk probleem vermelden dan jongens. Zowel ouders, vrienden als liefde worden door hen vaker als mogelijke probleemgebieden genoemd.

Bij een opdeling naar de *leeftijd* zien we gelijkaardige evoluties als bij de algemene vraag. Het valt op dat geld het belangrijkste probleem is bij volwassen jongeren. Thema's als drugs, drinken en roken zijn onderhevig aan schommelingen.

Tabel 4. Problemen die jongeren bij zichzelf zien. Verdeling naar leeftijd. Percentages ja-antwoorden

Thema's	Leeftijdscategorieën					
	12-13	13-14	15-16	17-18	19-20	21-22
ouders	29,6	32,9	38,3	29,9	24,4	33,3
school	24,1	21,4	37,0	23,0	27,9	33,3
drugs	7,4	10,0	9,9	6,9	5,8	19,7
roken	13,0	2,9	1,2	2,3	2,3	4,2
drinken	1,9	5,7	7,4	3,4	3,5	6,3
geld	7,4	8,6	18,5	27,6	34,9	39,6
liefde	5,6	8,6	19,8	23,0	25,6	20,8

Ook de opdeling naar 'enig' kind versus kinderen met 'broer of zus' leverde hier een relevant resultaat op. Jongeren die enig kind zijn ervaren meer problemen met ouders (41% versus 28%) en geld (29% versus 21%). Dit is merkwaardig, omdat we mogen verwachten dat deze jongeren over het algemeen meer aandacht en zakgeld krijgen van de ouders. Dit wordt door de jongeren blijkbaar anders ervaren. De school wordt door enige kinderen minder als mogelijk probleem gezien (20% versus 31%).

## Vergelijking van problemen die bij andere jongeren kunnen voorkomen en problemen die bij de jongere zelf kunnen voorkomen.

Bij een vergelijking van de antwoorden op vraag 1 met de antwoorden op vraag 2, zien we heel duidelijk verschillen in de mogelijke problemen die jongeren noemen voor jongeren in het algemeen en voor zichzelf. Jongeren zien alle thema's, behalve geld, als minder relevant voor zichzelf dan in het algemeen. Dit komt het sterkst tot uiting bij de thema's drugs, drinken en roken; waarschijnlijk niet toevallig die thema's waar jongeren regelmatig eens tegen het opgestoken vingertje van de volwassenenwereld lopen.

Tabel 5. Problemen die bij andere jongeren en bij de jongere zelf kunnen voorkomen. Percentage antwoorden

Thema's	Bij anderen	Bij zichzelf
ouders	56.1	31.3
drugs	54.0	8.8
school	37.0	27.8
liefde	25.6	17.8
drinken	22.4	4.6
vrienden	16.6	8.3
roken	13.7	3.9
geld	12.9	22.9
seks	8.3	1.9
pesterij	8.2	4.2

## Herkennen en oplossen van problemen

### Kun je zien als iemand een probleem heeft?

Op de vraag of je kan zien of iemand een probleem heeft, antwoordt iets meer dan de helft van de ondervraagden (53%) bevestigend; 45% meent dat het ervan afhangt en slechts een kleine minderheid denkt dat je het probleem niet kunt zien.

### Als iemand een probleem heeft, zijn er dan manieren waarop je dat kunt herkennen?

Het betreft hier gedragingen die jongeren zelf naar voor schuiven als mogelijke uitingen van met een probleem zitten. Het zijn belangrijke signalen, die mogelijks (maar dus niet noodzakelijk) wijzen op een probleem. Zo kan rookgedrag een signaal zijn voor een probleem, maar dit betekent niet dat alle mensen die roken per definitie een probleem hebben.

Uit de antwoorden blijkt dat 'opvallen' door 32% van de ondervraagden, 'zich afsluiten' door 27%, 'opstandig gedrag' door 21%, 'roken' door 20%, 'druggebruik' door 14%, 'uitdagend gedrag' door 14% en 'spijbelen' door 13% wordt genoemd als mogelijke uiting van een probleem.

### Indien je een probleem hebt, zou je het trachten op te lossen?

Op deze vraag wordt door de overgrote meerderheid (84%) van de ondervraagden bevestigend geantwoord. Voor 13% hangt het ervan af; slechts 2% zegt geen poging te zullen ondernemen om een probleem waarmee hij geconfronteerd wordt op te lossen.

### Als je een probleem zou hebben, hoe zou je dat dan proberen op te lossen?

Over het probleem praten wordt door 63% van de ondervraagden genoemd als mogelijke strategie om een probleem op te lossen. Ook zelf een oplossing zoeken wordt door de meerderheid (56%) genoemd als mogelijke strategie. Verder worden hulp zoeken in de directe omgeving en professionele hulp zoeken genoemd door respectievelijk 18% en 5% van de respondenten.

Naargelang het ouder worden, wordt meer zelf naar een oplossing gezocht. Zo zegt 64% van de 22-23-jarigen zelf naar een oplossing te zullen zoeken, terwijl bij dezelfde groep hulp gaan zoeken bij professionals maar door 2% wordt genoemd.

## Met wie over praten?

### Als je met iemand over je probleem zou praten, met wie zou je dat dan doen?

#### 1. directe omgeving

Genoemd door meer dan twee derde (68%) van de ondervraagden, zijn vrienden ontegensprekelijk de belangrijkste aanspreekpunten voor jongeren. Het belang van de vrienden neemt toe met de leeftijd: van 58% bij 12-13 jarigen tot 82% bij 22-23-jarigen.

Naast vrienden spelen gezinsleden een belangrijke rol als aanspreekpunt. Volgende gezinsleden worden met afnemend belang genoemd door jongeren: moeder (33%), beide ouders (26%), zus (17%), broer (13%) en vader (13%). De rol van de familie neemt geleidelijk af met het ouder worden. Bij alle leeftijdscategorieën blijkt de moeder een veel belangrijker aanspreekpunt te blijven dan de vader.

#### 2. professionele omgeving

Als jongeren met iemand uit de professionele omgeving zouden praten, zullen ze dat in eerste instantie doen met een leerkracht (58%). Dit wordt meer aangegeven door meisjes (64%) dan door jongens (53%). In tweede orde wordt de huisarts (29%) vermeld: hier scoren jongens hoger dan meisjes (respectievelijk 35% en 21%). Op de derde plaats komen de organisaties (25%); meer meisjes (28.2%) geven aan dat ze naar een organisatie zouden stappen dan jongens (24%).

### Waarom zou je niet praten met iemand uit een professionele organisatie?

De grootste drempel die jongeren ervan weerhoudt om naar een professionele organisatie te stappen, is het feit dat zij er 'vreemden' ontmoeten (genoemd door 41% van de ondervraagden). Als er geen naam of gezicht op de organisatie kan geplakt worden, wordt het al veel moeilijker om daar binnen te stappen. Het gevoel dat ze niet betrouwbaar zijn (genoemd door 25% van de ondervraagde jongeren), kan een verdere stap zijn van het vreemd zijn. Verder gaf nog 12% aan dat ze eerst hulp zouden zoeken in de eigen omgeving.

### Wat verwacht je van iemand uit je directe omgeving op wie je een beroep doet?

Er worden duidelijk hoge verwachtingen gesteld in de personen uit de directe omgeving op wie beroep gedaan wordt. Oplossen van het probleem staat centraal. Maar als we dit cijfer koppelen aan de volgende vraag waarbij 66% vindt dat het niet mag doorverteld worden, is het niet duidelijk hoe het opgelost moet worden.

Tabel 6. Verwachtingen van jongeren ten aanzien van personen uit de directe omgeving

Verwachtingen	% antwoorden
oplossen	89.6
luisteren	41.8
helpen	24.0
raad	11.9
begrijpen	10.5
vertrouwen	9.8
doorverwijzen	0.3

### Zijn er een aantal dingen die deze persoon niet mag doen?

Als handelingen die de persoon op wie beroep gedaan wordt zeker niet mag doen, worden genoemd: doorvertellen (door 66% van de ondervraagden) en uitlachen (door 27%).

### Over welke problemen zou je met een organisatie praten?

Studieproblemen en lichamelijke problemen worden het vaakst genoemd als problemen waarover men met een organisatie zou praten. Beide problemen worden door 35% van de ondervraagden genoemd. Verder worden psychische problemen genoemd door 20% van de jongeren, niet meer kunnen door 11% en problemen thuis door 2%.

Bij een opdeling naar *geslacht* zien we een aantal duidelijke verschillen. Jongens praten in de eerste plaats over lichamelijke problemen (43%) en studieproblemen (39%). Psychische problemen worden slechts door 11% van de jongens genoemd als problemen waarover men met een organisatie zou praten. Meisjes daarentegen zouden in de eerste plaats psychische problemen (33%) en studieproblemen (27%) bespreken met een organisatie. Lichamelijke problemen (22%) zouden door hen veel minder worden besproken met een organisatie.

Tabel 7. Problemen die jongeren met een organisatie zouden bespreken. Verdeling naar geslacht. Percentages antwoorden

Problemen	Man	Vrouw	Totaal
studieproblemen	39,3	27,8	34,7
lichamelijke problemen	42,9	22,2	34,8
psychische problemen	10,7	33,3	19,6
niet meer kunnen	7,1	16,7	10,9
problemen thuis	0,0	5,6	2,2

### Als je een beroep zou doen op een organisatie, wat verwacht je daar dan van?

Ook hier zien we weer hoge verwachtingen. 'Helpen' staat centraal (genoemd door 79%). Verder worden 'luisteren' en 'probleem goed inschatten' genoemd door respectievelijk 21% en 5% van de ondervraagde jongeren. Dit betekent vermoedelijk dat er vooral kortetermijnresultaten worden verwacht.

### Zijn er een aantal dingen die een organisatie niet mag doen?

Een organisatie mag niet onpersoonlijk zijn (61%). Dit hangt nauw samen met het 'vreemd zijn' dat ho-

ger als mogelijke drempel om beroep te doen op een organisatie werd aangegeven. Verder mag een organisatie het beroepsgeheim niet schenden (28%) of jongeren uitlachen (4%). Het betekent dat organisaties jongeren het gevoel moeten geven dat zij met hen begaan zijn, tijd maken voor hen, maken dat ze niet gestoord worden terwijl ze met hen spreken.

## Kennis van organisaties

Wij hebben de ondervraagde jongeren een lijst van lokale organisaties voorgelegd met de vraag welke zij kennen en met welke zij reeds in aanraking gekomen zijn. Wij gaan niet alle gegevens weergeven, omdat deze te lokaal zijn. We halen uit de lijst een aantal gegevens. Uiteraard is het PMS het best gekend (door 90%). Dit zou je zelfs een relatief laag cijfer kunnen noemen, zeker als we zien dat slechts 73% van de jongeren zegt met het PMS in aanraking geweest te zijn. Alle bevroegde jongeren zijn immers al in aanraking gekomen met het PMS. Het O.C.M.W. (82%) en Jongerentelefoon (79%) zijn ook goed gekend. Het Stedelijk Jeugdcentrum (33%), Comité Bijzondere Jeugdzorg (31%) en het JAC (29%) zijn naar verhouding ook nog goed gekend. Het Sociaal Centrum (18%) en Lokaal Integratiecentrum (6%) zijn veel minder gekend. Het aantal jongeren dat in aanraking kwam met die diensten ligt beduidend lager: O.C.M.W. (21%), Jongerentelefoon (20%), Stedelijk Jeugdcentrum (10%) en JAC (9%).

### Wat moeten organisaties volgens jou doen om ervoor te zorgen dat ze goed gekend zijn?

Het valt op dat jongeren terugvallen op strategieën die zij zelf het best kennen: reclame maken (genoemd door 69% van de ondervraagden) en naar school gaan (20%). Verder werden volgende strategieën genoemd: informatie geven (20%), goed helpen (11%) en acties (7%). In feite zijn vier van de vijf genoemde strategieën te herleiden tot naar buiten komen. De vijfde strategie, goed helpen, zou een evidentie moeten zijn, maar het onderzoek naar de cliëntgerichtheid van verschillende organisaties was niet binnen deze bevraging ingebouwd.

### Waarom denk je dat anderen de stap naar de hulpverlening niet zetten?

Ook hier komen we tot varianten op eerdere resultaten: professionele organisaties zijn ongekend (19%), krijgen daardoor het beeld van onbetrouwbaar te zijn. De angst (41%) en het gebrek aan vertrouwen (12%) zijn aspecten die organisaties reeds in een eerder stadium kunnen opvangen. Het onpersoonlijk karakter van de hulpverlening (10%) is vermoedelijk een reputatie waarmee de gehele welzijnssector te kampen heeft.

**Koen BERWOUTS**  
Werkgroep Jeugd-Hulpverlening  
Medewerker Welzijnsraad  
GENT

# JONG ZIJN DOET GEEN ZEER

## Probleembeleving bij jongeren

### Wat betekent dit voor de organisatie van een centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB)?

Naar aanleiding van het hiervoor beschreven onderzoek werd door de Werkgroep 'Jeugd en Hulpverlening' van de Gentse Welzijnsraad op 27 mei '98 een studiedag georganiseerd onder de sprekende titel 'Jong zijn doet geen zeer'. De titel werd gekozen als nadrukkelijke woordspeling op de wat spottende uitdrukking 'zot zijn doet geen zeer' (pijn doet het niet als je gek bent...). Wat er dan wel aan de hand is met jongeren werd voorgelegd aan een handvol deskundigen uit het onderwijs, de welzijns- en vrijetijdssector. In deze sectoren vindt men professionals die werken met kinderen en jongeren en die hulp bieden aan jongeren met persoonlijke problemen. Tijdens de studiedag vielen een aantal interessante uitspraken te noteren. Ik geef hiervan een korte samenvatting, gebundeld rond een zestal thema's. Daarnaast wil ik deze bedenkingen plaatsen in het kader van de nieuw uit te bouwen Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB). Aan deze nieuwe centra, die de huidige werking van PMS en MST vervangen, stellen we de vraag wat het specifiek werken met jongeren betekent voor hun organisatie.

#### "What's the problem?"

De hulpverlening, maar ook het onderwijs besteedt heel wat aandacht aan "problemen" bij kinderen en jongeren. Binnen de scholen tracht men een netwerk uit te bouwen om signalen op te vangen, een luisterend oor te bieden, preventief op te treden of te verwijzen waar nodig. De hulpverlening stelt een deskundig team ter beschikking om specifieke "problemen" bij jongeren op te vangen en te begeleiden.

Maar, over welke "problemen" hebben we het hier? Is hierover enige duidelijkheid? Enkele ideeën uit de studiedag bieden ongetwijfeld stof tot nadenken.

Zijn de problemen die onderwijzers en hulpverleners zien, ook diegene waar jonge mensen mee zitten, waar ze last van hebben? Of zien onderwijzers pedagogische problemen en hulpverleners hulpverleningsvraagstukken? Wat jongeren aan het lijf ervaren, wordt dat opgemerkt? Spreekt men hier dezelfde taal of heeft men een tolk nodig om mekaar te begrijpen, laat staan begrip voor mekaar op te brengen?

We kunnen hier het voorbeeld citeren van een jongen met ADHD. Wanneer je het hem vraagt vindt hij zichzelf helemaal niet zenuwachtig. Wel doet iedereen lastig tegen hem. De leerkrachten krijgen het op de heupen en zoeken naar middelen om hem bij de les te betrekken, terwijl de hulpverlener een programma opstelt om zijn 'aandachtstekort' te compenseren. Is dit een antwoord op de vraag van die jongen, sluit dit aan bij zijn probleembeleving? Op wiens vragen wordt dan wel ingegaan? Doet een bepaalde aanpak soms ook problemen ontstaan?

Zijn een aantal "problemen" van jongeren niet te duiden als pertinente vragen aan de volwassenenwereld, of als gezonde reacties op een maatschappelijk falen? Een andere interpretatie kan zijn dat de "pijndrempel" in onze cultuur is verlaagd. Sommige signalen worden te vlug opgevangen. Misschien zijn hulpverleners te kenmerken als "jagers op verdriet"...

Hebben we wel voldoende vertrouwen in jongeren? Zien we hen soms te vlug ontsporen? Zien we wel de juiste signalen?

En wat met deze bedenking: in het recente boek van Edward Shorter over de geschiedenis van de psychiatrie vermeldt de auteur dat ongeveer de helft van de Amerikanen lijdt aan psychische problemen. Psychotherapie is in de States een tijdverdrijf geworden, Prozac het nieuwe wondermiddel.

Of is het zoals één spreker zichzelf beschreef: "ik ben een probleem: blank, man, westerling, hetero, gehuwd, vader,..."

De op stapel staande Centra voor Leerlingenbegeleiding zullen in hun werking met jongeren hierin stelling moeten nemen. In het artikel 6 van het Ontwerpdecreet wordt aan de Centra aanbevolen vraaggestuurd en subsidiair te werken ten opzichte van school en ouders. De begeleiding door het centrum zal preventief zijn waar mogelijk en remediërend waar nodig. Bijzondere aandacht dient te gaan naar leerlingen die door hun sociale achtergrond bedreigd worden in hun ontwikkeling en leerproces.

Zullen de centra ervoor kiezen een eigen probleem-benadering (psychologisch, pedagogisch, sociaal of medisch) te ontwikkelen? Bekijkt men deze "problemen" door de bril van de leerkracht (leerprobleem, orthodidactisch probleem, aanpassingsprobleem) of door de bril van de hulpverlener (sociale angst, depressie, anorexie, verslaving,...). Of wordt op de probleembeleving van de jongeren zelf gefocust (ik voel me verdrietig, bang, teleurgesteld, verlegen, bedrogen, miskend,...). Of zoekt men naar een synthese?

Zal men "problemen" afwachten of wordt in belangrijke mate geïnvesteerd in het ondersteunen van een leerlingvriendelijk schoolklimaat, in opvoedingsondersteuning, samenwerken met het aanbod van zinvolle vrijetijdsbestedingen, wijkgebonden activiteiten of initiatieven voor armoedebestrijding.



Helpt het CLB actief mee zoeken naar ontwikkelingskansen voor kinderen en jongeren?

Oriënteert het zich op het positieve, met vertrouwen in de jongere? Heeft leerlingbegeleiding oog voor emancipatie en participatie van de jongere? Krijgen kinderrechten een plaats binnen de visie? Zal men werkelijk investeren in de kinderen en jongeren die het meest kwetsbaar zijn?

## De verhouding tussen de generaties: jong-oud, jongere-ouder

In de bevraging werden schoolgaande jongeren aangesproken uit de leeftijdscategorie 12 tot 24 jaar. Deze leeftijdsgroep neemt in onze samenleving een bijzondere plaats in. De schooltijd is sterk verlengd, de grootste groep jongeren loopt als twintiger nog school. Tevens stelt de maatschappij 'jong zijn' of 'er jong uitzien' steeds meer als norm (bekijk maar eens de publiciteit). Ouder worden tracht men met alle middelen uit te stellen. Dit heeft ook zijn gevolgen voor de verhoudingen tussen de generaties. Het klassieke 'generatieconflict' uit de 60-er jaren heeft een andere vorm gekregen. De drang naar autonomie bij jongeren komt in conflict met de langere periode van afhankelijkheid (naar school gaan, thuis wonen). Deze autonomie wordt begrensd door wat ouders/ouderen toestaan. Wat met de jeugd wordt geassocieerd (vrijheid, onafhankelijkheid, spontaneïteit, ongebondenheid) wordt niet zomaar cadeau gegeven. In welke mate zijn ouders/volwassenen hier met zichzelf in conflict, door maatschappelijk te overwaarderen wat men zijn eigen kinderen zo moeizaam toestaat. Waarop baseert de ouder zijn gezag om kinderen/jongeren iets te ontzeggen?

In zijn referaat stelde filosoof Jacques De Visscher de fundamentele ongelijkheid tussen ouders en kinderen/jongeren voorop. Hij trok heftig van leer tegen het egalitarisme (het gelijkschakelen van wat niet gelijk is), of de valse gelijkheid. Hij stelde dat het opheffen van verschillen leidt tot onverschilligheid, tot het verlies van een waardenhiërarchie, van gezag. Dit is nochtans niet wat jongeren willen: ook zij verlangen naar houvast en naar initiatie in de geheimen van onze cultuur. De filosoof ziet het als cruciaal menselijk dat de volwassene de jongere initieert in de belangrijke dingen van het leven. En wat zijn deze dingen anders dan de grote verschillen (leven-dood, rein-onrein, goed-kwaad, licht-duister, binnen-buiten, man-vrouw,...).

Mogen deze verschillen blijven bestaan? Respecteert men onophefbare verschillen en onoplosbare problemen?

Krijgen de medewerkers van het CLB de mogelijkheid jonge mensen mee te initiëren in de belangrijke waarden van het leven? Deze waarden vormen de achtergrond bij de keuze van een geschikte studierichting of beroep, het overwinnen van een ontwikkelings- of leerprobleem, het bewaren van een goede gezondheid en het uitbouwen van een evenwichtige persoonlijkheid. Indien men jongeren hierin begeleidt mag men deze achtergrond niet uit de weg gaan. Dit is duidelijk iets anders dan de grote probleemoplosser te worden.

## De leraar en de hulpverlener

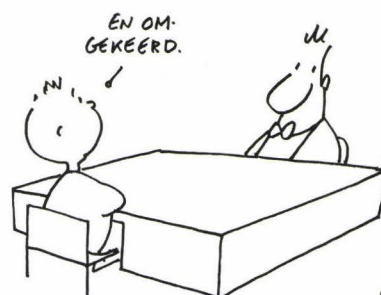
Tijdens de studiedag kwam ook de specifieke taak van de leraar in het benaderen van probleemsituaties bij jongeren ter sprake. Meermaals werd gesteld dat leraars geen professionele hulpverleners zijn. Dit wil echter niet zeggen dat ze jongeren in hun vragen of problemen niet kunnen benaderen. De leraar kan luisteren, grenzen trekken, waar nodig doorverwijzen, maar in elk geval zijn verantwoordelijkheid opnemen! Tevens komt een duidelijke waarschuwing vanuit het onderzoek: vertrouwelijkheid en anonimiteit worden door leerlingen als strikte voorwaarden gehanteerd, wanneer persoonlijke problemen ter sprake komen.

Vanuit het schoolbeleid werd ervoor gepleit om in scholen de levenskwaliteit centraal te plaatsen (als cement in de organisatie). Wanneer scholen aan jongeren kunnen duidelijk maken dat aan deze levenskwaliteit gewerkt wordt en dat beslissingen hieraan getoetst worden, zal dit een grote meerwaarde betekenen.

Voor het CLB zien we het aanvullend werken aan wat de schoolorganisatie te bieden heeft, als zeer belangrijk. Daarbij zijn taakafspraken zeer belangrijk. Wanneer een positief schoolklimaat ontwikkeld wordt, zal de CLB-medewerker inderdaad complementair kunnen werken aan het leerkrachtenteam. De strategie van consultatieve leerlingbegeleiding kan hier mooi ingepast worden. Maar wat als dit positief schoolklimaat er niet is? Kan het CLB dan een aangepaste strategie uitwerken om te trachten het schoolklimaat te beïnvloeden?

Krijgt het hiervoor een mandaat? Of zal men trachten een eigen aanbod naar leerlingen en ouders te doen, los van de schoolorganisatie.

In het kader van het onderzoek kunnen vraagtekens geplaatst worden bij onder andere het in kaart brengen van "persoonlijke problemen" bij leerlingen tijdens klassenraden, het inzien van eigen beperktheden door de leraar en het correct verwijzen van leerlingen naar externe begeleiding.



## Jongeren steunen elkaar

De steun die jongeren van mekaar ondervinden werd duidelijk bevestigd in het onderzoek. Vrienden zijn veruit het belangrijkste aanspreekpunt wanneer jongeren het moeilijk hebben. Dit is reeds aanzienlijk op 12-jarige leeftijd en neemt nog sterk toe bij de 20-jarigen. Vrienden kunnen luisteren en geven raad. Ze tonen begrip en ze zijn te vertrouwen. Ze helpen en misschien lossen zij ook wel je problemen op... Wellicht een zeer geïdealiseerd beeld, maar toch een duidelijk verwachtingspatroon voor jonge mensen.

Bij het onderzoek werd tevens opgemerkt dat jongeren erg gevoelig blijken in het opmerken van signalen bij mekaar. Zij herkennen mekaars problemen goed en staan open om relationele en emotionele zaken met elkaar te bespreken.

Jongeren herkennen ook andere signalen dan volwassenen. Zij zien vlugger bij elkaar wanneer iets scheef zit, wanneer je in de steek gelaten bent, wanneer het dreigt verkeerd te gaan.

Wellicht wordt van deze spontane kracht tot wederzijdse ondersteuning bij jongeren veel te weinig gebruik gemaakt. De jongerenadviescentra proberen dit duidelijk met jongerenadviseurs, elders wordt geëxperimenteerd met vertrouwensleerlingen of JOGI's. Het lijkt me interessant deze werkwijze kansen te geven in de centra voor leerlingenbegeleiding. Naast het terugvallen op signalen van leerkrachten, lijkt het zeer zinvol dat ook leerlingen voor mekaar opkomen en noodsignalen uitzenden naar professionelen. Jongeren kunnen wellicht ook geholpen worden in het steun bieden aan mekaar. Een volgende stap kan zijn dat leerlingen mee participeren in het uitwerken van een beleid rond leerlingenbegeleiding op school.

Preventief kan bij leerlingenbegeleiding aandacht besteed worden aan het leren omgaan met persoonlijke problemen. Hiervoor bestaan meestal gaan directe "oplossingen", zoals dit in de wiskunde wel het geval is. Wellicht kan hier ook de spontane reflex van de jongeren "ik zoek het zelf wel uit, ik heb geen hulp nodig" ondervangen worden.

## De realiteit

Wanneer je als invalshoek de beleving van problemen door de jongere zelf neemt, dreigen enkele gevaren. Enkele sprekers waarschuwen ervoor de realiteitswaarde van problemen niet uit het oog te verliezen. Geldproblemen zijn reëel in kansarme gezinnen.

Gezondheidsproblemen zijn reëel bij bepaald risicogedrag. De symptomen van bepaalde stoornissen zijn reëel. Misbruik zal emotionele sporen nalaten.

Ook als bepaalde feiten niet als probleem ervaren worden door de jongere, kan hulpverlening gewenst en soms zelfs dwingend zijn. Het samen herbenoemen van ervaringen kan hierbij zeer helpend zijn.

Zijdelings kwam in het onderzoek de expliciete loyaliteit van kinderen tegenover hun ouders tot uiting. Hoewel jongeren aangeven dat hun ouders voor de meeste problemen zorgen, is dit toch niet de eerste topic in begeleidingsgesprekken. Jongeren schermen de privacy van hun gezin af. Wel kunnen ze een gezinsproblematiek op school "brengen", maar meestal in een verdo-

ken vorm. Zo kan agressiviteit tegenover een leerkracht een "signaal" zijn voor spanningen thuis.

Vanuit deze vaststellingen pleiten we voor een duidelijke aanwezigheid van professionele leerlingenbegeleiders op scholen. De formule waarbij deze begeleiders deel uitmaken van een gespecialiseerd multidisciplinair team biedt voldoende waarborgen dat men de realiteit van bepaald probleemgedrag niet negeert en de nodige technieken in huis heeft om een grondige diagnose te stellen en echt te helpen. Scholing en nascholing in hulpverleningsvaardigheden blijft ook voor professionelen een vereiste.

## De organisatie van hulpverlening aan jongeren

Jongeren geven aan dat ze niet makkelijk de juiste hulpverlener vinden voor hun "probleem". Hun kennis van de voorzieningen die voor hen ontworpen werden is zeer beperkt en eens ze de geschikte dienst gevonden hebben, stellen ze strikte eisen aan de "persoon" van de hulpverlener: deze moet vertrouwen bieden en hen persoonlijk aanspreken. Jongeren zitten duidelijk met angst niet ernstig genomen of mis-verstaan te worden.

Deze hoge drempels geven aan dat de organisatie van hulpverlening aan jongeren zorgvuldig dient te gebeuren. Het mag toch niet dat jongeren zoveel keren hun verhaal moeten doen (met in elke dienst een hulpverlener die ook zelf wil helpen, maar niet echt deskundig is), voor ze op de juiste plaats terechtkomen.

Pogingen tot netwerkvorming werden op de studiedag toegelicht. Duidelijke werkafspraken tussen regionaal werkende diensten mag toch een minimale vereiste zijn. Het CLB zal zich hierin moeten profileren. Wellicht kan het CLB een brug vormen tussen de interne leerlingenbegeleiding op school en de externe hulpverlening. Het zou ook mooi zijn indien het CLB (of een samenwerkingsverband van meerdere CLB's) zou betrokken worden in de organisatie van de externe hulpverlening. Initiatieven die zich naar jongeren richten (ook projectmatige) kunnen dan gescreend worden op duidelijkheid en op het aansluiten bij wat reeds op school gebeurt. Ook naar inhoudelijk en methodisch werken zou het doeltreffend zijn indien de aanpak op scholen aansluit bij hoe de hulpverlening hier verder mee omgaat. Zo kan een contextuele of systeembenadering op de 1ste lijn best doorgezet worden in de begeleiding op de 2de of 3de lijn. Het drugbeleid op school kan ook best afgestemd zijn op wat preventief en curatief wordt uitgebouwd binnen een regio. De beschikbare deskundigheid in het toekomstig CLB mag hier op zijn minst voor aangesproken worden.

**Hugo VAN DE VEIRE**  
Vrij PMS-Centrum  
Marialand 29  
9000 GENT

De tekstbundel met de referaten van de studiedag "Jong zijn doet geen zeer" en een overzicht van cijfergegevens zijn te verkrijgen bij de Welzijnsraad Gent, Martelaarslaan 204B, 9000 Gent (tel.: 09/225.91.33 - Fax: 09/233.35.89).

# SIGNAALNOTA 'UIT DE SCHOOLSE BOOT'

Binnen het arrondissement Leuven loopt sinds 1996 het preventieproject 'Uit de schoolse boot'. Dit is een sensibilisatieproject over schoolverzuim en schooluitval. In dit project zijn alle PMS-centra, vijftig secundaire scholen en de residentiële voorzieningen van het arrondissement betrokken. De analyse van eigen registratiegegevens, gesprekken met 'risicodrop-outs' en jarenlange praktijkervaring leidden tot een kijk op het mechanisme dat schooldrop-out tot gevolg kan hebben. Met de publicatie van deze signaalnota willen wij dit mechanisme onder de aandacht brengen van al wie beleidsmatig actief is in het onderwijs van leerplichtige jongeren.

## Inleiding

Nooit heeft ons onderwijssysteem voor een gelijkaardige uitdaging gestaan als vandaag. De razendsnelle maatschappelijke evoluties, samen met de groter wordende betekenis die door allerlei theorieën en onderzoeken aan de school wordt toegekend, plaatsen deze instelling voor een nooit geziene verantwoordelijkheid. Een zware last om dragen, maar tegelijkertijd ook een enorme uitdaging. Hoe ontwikkelt een school zich met oog op de 21ste eeuw?

Met het project 'Uit de schoolse boot' willen we bij de voltrekking van dit proces aandacht vragen voor die groep jongeren voor wie ons onderwijssysteem (nog) geen pasklaar antwoord heeft. Jongeren die duidelijk hun weg niet vinden in wat onderwijs momenteel in Vlaanderen is en daar dreigen de grootst mogelijke maatschappelijke consequenties van te onderkennen.

Aandacht dus, voor een mechanisme dat van een leerling soms een drop-out maakt, waardoor hij in een neerwaartse spiraal verzeild geraakt die weinig perspectief biedt op de toekomst. De link met een weinig succesvol beroepsleven en zelfs met een duidelijk verhoogde kans op deviant gedrag werd voldoende aangetoond. De maatschappelijke kost eigen aan deze problematiek kan hoe dan ook moeilijk overschat worden. Om een verdere polarisatie binnen onze maatschappij te vermijden is het van het grootste belang om het thema 'vroegtijdig schoolverlaten' in de schijnwerpers te brengen.

Gedreven door deze bekommernis probeerde het project 'Uit de schoolse boot' een analyse te maken van de problemen en oorzaken die aan de grondslag liggen van de drop-outproblematiek. De ervaring van alle betrokkenen bij het project, samen met de gesprekken die PMS-medewerkers hadden met risicodrop-outs, laten ons toe een onderbouwde visie naar voor te schuiven op het fenomeen van vroegtijdig schoolverlaten. Een visie die trouwens mee ondersteund wordt door de registratie van afwezigheden in vijftig secundaire scholen.

Naast een korte beschrijving van het project zelf en een situering ten opzichte van andere projecten in hetzelfde probleemveld, willen we stilstaan bij een aantal pijnpunten met daarbij aansluitend mogelijke aangrijpingspunten voor een concreet beleid terzake. Op deze manier willen we een signaal geven en een aantal bouwstenen aanreiken die vanuit onze ana-

lyse, een antwoord op de problematiek van drop-out kunnen vormen.

## Praktijkervaring als achtergrond

Aan de basis van het project 'Uit de schoolse boot' ligt de noodkreet van verschillende hulpverleners uit de jeugdzorg. Elke dag opnieuw worden ze immers geconfronteerd met schooldrop-out. Zij hebben hoe langer hoe meer moeilijkheden om leerplichtige jongeren op school te krijgen en te houden. De weinige scholen die toch nog hun jongeren willen opnemen, dreigen in de huidige situatie het slachtoffer te worden van hun eigen leerlinggerichte politiek. Voor de buitenwereld gaat het immers om concentratiescholen waar men zijn kind liever niet naartoe stuurt. Deze realiteit verplicht hulpverleningscentra om zelf scholing te organiseren zodat deze jongeren aan de leerplicht kunnen voldoen.

Aangezien het signaleren en bestrijden van negatieve invloeden op de ontplooiingskansen van minderjarigen de decretale opdracht<sup>1</sup> is van de preventiecel van het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg, besloot het Leuvense Comité een preventieproject op te starten. Dit project ontwikkelde zich verder in de richting van een netoverschrijdend actie-onderzoek. Dit had als doel het veel of regelmatig afwezig zijn van jongeren zichtbaar en bespreekbaar te maken in de lokale scholen en in alle geledingen van het onderwijsbeleid. Het preventief karakter van het project schuilt in het vermijden van drop-out door zo vroeg mogelijk het afhakingsproces te stoppen en de binding met de schoolgemeenschap te versterken.

Al snel werd duidelijk dat er binnen dit actie-onderzoek een belangrijke rol was weggelegd voor het PMS. Zij analyseerden in vijftig secundaire scholen de afwezigheidsregisters in samenwerking met de schoolsecretariaten. Zij voerden ook gesprekken met leerlingen die regelmatig of langdurig afwezig zijn zonder ernstige medische redenen.<sup>2</sup>

Het project is sterk geworteld in de praktijk. De probleemaanmelding komt uit de hulpverlening aan 'schoollozen'. Ook bij de verdere uitwerking en analyse was de stem van mensen uit het werkveld duidelijk aanwezig. Zij worden dagelijks met problemen over schoolmoeheid geconfronteerd.

Met de signaalnota en de daarin opgenomen aanbevelingen hoopt men het proces van sensibilisering, zoals ingezet door de PMS-medewerkers, verder gestal-

te te geven en te komen tot een duurzaam beleid terzake.

## Situering ten opzichte van gelijkaardige projecten

Het thema 'vroegtijdig schoolverlaten' kan zich niet meteen verheugen op veel aandacht. Dat blijkt uit de beperkte weerklank die onderzoeken in de loop van de jaren negentig genoten. Een studie van de verschillende onderzoeken<sup>3</sup> terzake, leert nochtans dat de resultaten en aanbevelingen telkens parallel lopen. Hoewel de verschillen in werkwijze en onderzoekspopulatie een verre gaande vergelijking onmogelijk maken, valt toch op dat keer op keer dezelfde elementen aangehaald worden als achterliggende oorzaken voor spijbelgedrag en vroegtijdig schoolverlaten.

De gelijkaardige resultaten en aanbevelingen uit andere onderzoeken en registraties kunnen de waarde van onze bevindingen versterken en ons pleidooi om deze problematiek daadwerkelijk aan te pakken meer kracht geven.

## De achterliggende dynamiek

Zowel de ervaringen van de verschillende PMS-medewerkers als de resultaten van de gesprekken tussen PMS-medewerkers en risicodrop-outs, wijzen op het bestaan van een mechanisme. Dit mechanisme werkt onbewust. Het zorgt ervoor dat een groep leerlingen in een negatieve spiraal terechtkomt waarbij 'vroegtijdig schoolverlaten' vaak het uiteindelijke resultaat is. Enigszins artificieel isoleerden we dan ook vier pijnpunten die er samen voor zorgen dat leerlingen op een bepaald moment 'uit de schoolse boot' kunnen vallen.

### Pijnpunt 1: leerplicht impliceert leerrecht

Het opleggen van leerplicht is slechts verdedigbaar wanneer er tegenover deze plicht een recht staat. Binnen ons huidig schoolsysteem slaagt men er niet in alle jongeren die afwijken van het profiel dat de school voor ogen heeft, de nodige kansen te bieden. Nochtans zouden veel leerlingen niet afgeleden zijn tot drop-out indien ze op een duidelijke ondersteuning hadden kunnen terugvallen. Een dergelijke ondersteuning biedt uitzicht op het realiseren van betere leerkansen voor meer leerlingen. Leerkansen die slechts een logisch gevolg zijn van de opgelegde leerplicht.

### Pijnpunt 2: selecterend schoolklimaat

Alle scholen zeggen leerlinggericht te werken. In de praktijk blijken scholen vaak een zeer verschillende invulling aan deze doelstelling te geven. De vraag stelt zich in hoeverre er echt rekening wordt gehouden met de specifieke noden en kenmerken van de leerlingen. In de praktijk botst dit denken vaak met het imago van de school en het heersende schoolklimaat (strengere regels, onvoldoende communicatie en participatie van leerlingen). In sommige scholen primeert het belang en het imago van de school en wordt minder aandacht

besteed aan het helpen van de leerling om zich in de school te kunnen handhaven. In vele gevallen verlaat deze leerling de school of daalt hij af naar een lager niveau. Naast elke wegzendende school, staat een opvangende school. Bepaalde scholen of onderwijs- en vormingsdiensten zijn door hun opzet (beroepsonderwijs, deeltijds onderwijs) en door hun eigen visie op leerlingbegeleiding geëvolueerd naar een sterk ontvangende, leerlinggerichte houding. Soms ontstaat in deze scholen door het 'verschuiven' van leerlingen een concentratie van 'probleem'-leerlingen. Soms krijgen deze scholen imago problemen. Maar in al deze scholen ervaren ze een tekort aan middelen om hun begeleiding adequaat uit te voeren.

### Pijnpunt 3: gebrek aan samenwerking

Wanneer risicodrop-outs door de mazen van het net dreigen te vallen, staan leerlingen en ouders soms zeer kwetsbaar tussen de verschillende scholen, onderwijsnetten, onderwijsvormen, inplantingsplaatsen en hun concurrerende belangen in. Op die manier ontstaat er een verantwoordelijkheidsvacuüm, waar niemand zich bekommert om de leerlingen.

### Pijnpunt 4: tekortkoming in de leerlingbegeleiding

Uit de gesprekken met risicodrop-outs komt duidelijk naar voor dat de deskundigheid in de benadering van leerlingproblematiek een grote rol speelt in het verloop van het proces van afhaken. Naast een betere samenwerking tussen de scholen, de PMS-centra en de hulpverleningsdiensten is ook de kwaliteit van de begeleiding van de school doorslaggevend. De school is de werkvloer waarop een verbeterde begeleiding vorm moet krijgen. Niet alleen intern vanuit de school, maar ook door een nauwere samenwerking met andere diensten en door beroep te doen op extra deskundigheid. Zowel inhoudelijk, methodologisch als organisatorisch moet er dus gesleuteld worden aan een doelmatige leerlingbegeleiding.

## Conclusie

Juist door de samenhang van de verschillende pijnpunten wordt het voorkomen van vroegtijdig schoolverlaten geen gemakkelijke opdracht. We hebben hier te maken met een nefast mechanisme dat zijn rol kan blijven spelen dankzij een combinatie van elementen die op elkaar inspelen. Het blijft dan ook van het grootste belang het dynamische aspect van de problematiek te onderkennen. De verschillende pijnpunten dienen als een geheel aangepakt te worden, een geheel dat veel meer is dan de som van de afzonderlijke delen.

## 'Uit de draaikolk'

Tegenover de aangehaalde pijnpunten willen wij hier een aantal aangrijpingspunten plaatsen. Welke positieve stappen kunnen we zetten, welke antwoorden kunnen wij formuleren om te voorkomen dat de negatieve spiraal ingezet wordt.

Ook hierbij blijft het van het grootste belang het breder kader te zien waarbinnen het mechanisme van

drop-out kan bestaan. Met de geformuleerde aangrijpingspunten proberen wij concrete antwoorden en richtlijnen aan te reiken. Deze hebben slechts kans op slagen wanneer zij niet als geïsoleerde oplossingen worden gezien.

### **Aangrijpingspunt 1: inzicht in het mechanisme**

Om het geheel van aangrijpingspunten waarop gewerkt kan worden te vatten, is het in de eerste plaats nodig inzicht te hebben in het mechanisme dat achter de negatieve spiraal schuilgaat. Als leerlingen op school weinig of niet aangesproken worden op hun specifieke kenmerken, als er thuis en op school geen aangepaste ondersteuning wordt geboden aan jongeren die met problemen kampen, vergroot het gevaar dat deze leerlingen een negatieve binding aangaan met leerkrachten of met de school als instituut. Als dit gevoel van onbegrip zich gedurende een langere periode aftekent, installeert zich bij de leerling een geïnstitutionaliseerd patroon van negatieve verwachtingen tegenover de school. Dit wordt nog bekrachtigd door schoolresultaten die achteruit gaan. Het gevoel van onbegrip wordt zo versterkt. Dit kan leiden tot afkeer van het schoolsysteem met het afhaken van de leerling in kwestie als logisch gevolg. Als de leerling tijdens het afhakingsproces botst op de bestaande wettelijke hiaten of het gebrek aan samenwerking tussen scholen, PMS- en andere hulpverleningsdiensten, dreigt hij/zij in een uitzichtloze situatie terecht te komen.

Het is belangrijk in te schatten hoe dit mechanisme zijn nefaste rol speelt. Zo kan men ingrijpen vooraleer men tot een uitzichtloze situatie komt.

### **Aangrijpingspunt 2: elke school moet meer leerlinggericht werken**

Elke school moet gestimuleerd worden om zowel in haar visie als in haar beleid meer rekening te houden met de kenmerken en het welbevinden van haar leerlingpopulatie. De vraag 'Wat heeft deze leerling nodig om zich met kans op succes binnen onze school waar te maken?' zou daarbij centraal moeten staan. Dit wordt dan geconcretiseerd in organisatorische maatregelen, in het pedagogisch-didactisch handelen, in het schoolklimaat en in de communicatiestructuren tussen de school, de jongeren en hun ouders. Het responsabiliseren van scholen waar bepaalde leerlingen systematisch afgewezen worden, omdat zij niet passen in hun systeem lijkt daarbij een noodzakelijke stap. Op die manier kan ook verholpen worden aan de zich steeds verder uitdiepende kloof tussen de zogenaamde opvangende en selecterende scholen.

### **Aangrijpingspunt 3: verbetering schoolinterne leerlingbegeleiding**

Een goede leerlingenbegeleiding houdt in dat er tijdig aandacht wordt geschonken aan het verhaal van jongeren. De openheid om problemen te herkennen die achter het gedrag van bepaalde leerlingen schuilgaan, is daarbij een belangrijke vereiste. Een leerlingbegeleiding kan slechts functioneel zijn wanneer ze op verschillende niveaus wordt georganiseerd. Op mi-

croniveai staat of valt de leerlingbegeleiding met het waarachtig contact dat bestaat tussen leerling en leerkracht. Indien deze relatie er is, volgt de openheid om signalen op te vangen en daarop adequaat te reageren vanzelf. Op mesoniveau zou een cel leerlingbegeleiding, waarbij samengewerkt wordt tussen de school en het PMS, garant kunnen staan voor een gestructureerde leerlingbegeleiding. Op macroniveau dient de mogelijkheid geboden te worden om schooloverstijgende hulp in te schakelen. Op die manier weet een school zich gesteund door een overkoepelend niveau met specifieke deskundigheid over de problematiek.

Via afspraken tussen deze drie niveaus wordt vorm gegeven aan het wie, wat, wanneer, waar en hoe van de leerlingbegeleiding.

Een doorgedreven leerlingbegeleiding kan ervoor zorgen dat meer jongeren tijdig de gepaste hulp kunnen krijgen en minder jongeren afhaken, omwille van laat-tijdige of onopgemerkte probleemsituaties die ze alleen niet de baas kunnen.

### **Aangrijpingspunt 4: aandacht voor schooltrajectbegeleiding**

Een verbeterde structurele samenwerking op regionaal niveau tussen de verschillende scholen, PMS-centra en andere hulpverleningsdiensten kan een onderbouwd antwoord bieden voor de leerlingen die momenteel nog in een verantwoordelijkheidsvacuüm terecht komen. Vooral de leerlingen die zonder attest van school, richting of afdeling veranderen, vallen vaak door de mazen van het net. Een school- en netoverstijgende structurele samenwerking moet voorkomen dat een leerling die zijn school vroegtijdig verlaat door niemand opgevolgd en begeleid wordt. Vanzelfsprekend mag deze samenwerking geen alibi zijn voor scholen om het uitvoeren van de eigen opdracht stop te zetten bij het schoolverlaten. Elke vorm van externe leerlingbegeleiding moet aansluiten en complementair zijn met de interne leerlingbegeleiding.

### **Aangrijpingspunt 5: wettelijke hiaten opvullen**

Het plaatsen van een leerrecht tegenover de opgelegde leerplicht kan slechts mits bestaande lacunes in onze wetgeving aangepakt worden. Situaties waarbij leerlingen in de praktijk tot geen enkele vorm van onderwijs meer toegelaten worden, zijn niet tolereerbaar. Daarnaast bestaat de nood aan creatieve inzichten en maatregelen om het leerrecht te verzekeren via het aanbod van leerlinggerichte leerkanalen.

## **Conclusie**

Een aanzienlijke groep jongeren valt vroegtijdig uit de schoolse boot. Waarom gebeurt het en kunnen we daar iets tegenover stellen? Dat zijn de vragen die bij het project 'Uit de schoolse boot' gespeeld hebben. Aan de hand van een actie-onderzoek probeerde men hierop een antwoord te formuleren. Sensibiliseren lijkt een eerste noodzakelijke stap te zijn. Nog al te vaak wenden scholen het hoofd af wanneer het drop-outprobleem ter sprake komt. Nochtans wordt dui-

delijk dat het intensief betrekken van scholen bij het probleem, zoals de PMS-medewerkers dit tijdens de loop van het project deden, de houding vaak positief beïnvloedt.

Meteen zit daarin de link naar het achterliggende systeem, het mechanisme dat een klimaat creëert waarbinnen vroegtijdig schoolverlaten een logisch gevolg wordt. Het selectief schoolklimaat en het gebrek aan deskundige leerlingbegeleiding, zorgen er immers voor dat tegenover de opgelegde leerplicht geen leerrecht staat waarbij op maat van de leerling wordt gewerkt. Voeg daarbij de tekorten in de samenwerking tussen de verschillende scholen en netten en meteen zijn de grenzen getrokken waarbinnen het 'drop-outmechanisme' kan bestaan. Juist het samenspel van deze verschillende factoren zou centraal moeten staan in de aanpak van het drop-outprobleem. Inzicht in het mechanisme is met andere woorden een noodzaak om met succes een alternatief naar voor te kunnen schuiven.

Men zou in zijn visie in het dagelijks beleid meer leerlinggericht moeten werken. Op die manier vermijdt men de steeds verder schrijdende polarisatie tussen selecterende en opvangende scholen. Schoolintern, maar ook schoolextern zou een betere en van buitenaf ondersteunende leerlingbegeleiding op poten kunnen gezet worden. Zo kunnen problemen die aan de basis van de negatieve spiraal liggen, sneller gedetecteerd en aangepakt worden.

Door een netoverschrijdende samenwerking tussen scholen en PMS-centra zou het huidige verantwoordelijkheidsvacuüm een invulling kunnen krijgen. Binnen deze trajectbegeleiding ligt in samenwerking met de scholen een belangrijk werkveld voor PMS- en andere hulpverleningscentra.

Tot slot zou de invulling van enkele hiaten in de wetgeving voor een steviger uitvalsbasis zorgen om de drop-outproblematiek efficiënter aan te pakken.

'Drop-out', zo leert ons actie-onderzoek, ontstaat vanuit een samenspel tussen de verschillende aangehaalde factoren. Wie wil voorkomen dat leerlingen vroegtijdig uit de schoolse boot vallen, zal dus moeten kiezen voor een geïntegreerde aanpak, gestoeld op inzicht in de achterliggende dynamiek.

*Deze signaalnota en de bijbehorende documentatiemap zijn verkrijgbaar bij het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg van Leuven, Wieringstraat 2A, tel.: 016/23.60.70. Voor de map dient u 300 fr. over te schrijven op het rekeningnummer 0012778751-68 van het Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, Fonds voor Bijzondere Jeugdbijstand, Markeesstraat 1, 1000 Brussel, met vermelding 'Documentatiemap – Uit de schoolse boot'.*

#### NOTEN

<sup>1</sup> Het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg heeft decretaal een dubbele taak: individuele hulpverlening in problematische opvoedingssituaties en algemene preventie. Algemene preventie is het opsporen en bestrijden van negatieve invloeden op de gezondheid, het welzijn en de ontplooiingskansen van minderjarigen. De algemene preventieve activiteiten worden gevoerd in samenwerking met plaatselijke en regionale instanties of verantwoordelijken.

<sup>2</sup> Dit zijn de jongeren die het risico lopen om drop-out te worden. Daarom noemen wij ze 'risicodrop-outs'.

<sup>3</sup> BOS-registratie CBJ Antwerpen, Dag school HIVA. Experiment leerplichtcontrole Departement Onderwijs, Invloed van de gezinssituatie op het schoolverzuim Gemeenschaps-PMS Diest, Middelengebruik in de hoofdstad: de hoofdstad van het middelengebruik VAD, Profilerings van spijbelaars Vrij PMS-Hasselt, School en probleemgedrag CBJ Kortrijk, Schoolverlaters in Brussel Departement Onderwijs, Spijbelgedrag Caleidoscoop. Wie (niet) weg is, is gezien Gemeente Amsterdam.

## Kanttekeningen bij de 'schoolse boot' nota vanuit het CLB-perspectief

De signaalnota kwam tot stand vanuit een netoverschrijdend 'trempunt' van begeleiders van PMS-centra, van scholen voor Buitengewoon Onderwijs en deeltijdse vorming en van schoolbegeleiders verbonden aan instellingen voor bijzondere jeugdzorg.

Onder coördinatie van de preventiecel van het Comité Bijzondere Jeugdzorg Leuven vormde zich gedurende meer dan twee jaar een werk- en denkgroep die nu vastbesloten is om het engagement voor de 'drop-out' leerlingen verder te zetten; onder andere door de 'zorgverbreding' op niveau van de school en de regio mee te helpen uitbouwen.

### Toeval of niet

Het kersverse decreet betreffende de centra van leerlingbegeleiding (CLB-decreet november 1998) reikt de kaders en de instrumenten aan om dit ook effectief te realiseren. In de opdrachtsverklaring, de wer-

kingsbeginselen, de strategische doelstellingen en de formatieregelingen kunnen we fragmenten en formuleringen vinden die perfect passen binnen de visies die in het artikel 'uit de schoolse boot' worden uitgedrukt. We overlopen even het CLB-decreet met de 'schoolse boot' bril op de neus.

## De opdrachtsverklaring

De centra hebben als opdracht bij te dragen tot het **welbevinden** van de leerlingen nu en in de toekomst... (artikel 5 § 1 deel 1) en het centrum, de ouders en de school dragen terzake een **gezamenlijke verantwoordelijkheid** (art. 6, 3°) – in de zin dat de school en ouders de eerste verantwoordelijken blijven inzake leerlingbegeleiding en het CLB de opdracht heeft hen daarin te stimuleren, te ondersteunen en aan te vullen via een adequaat begeleidingsaanbod (art. 18, § 1).

De visie dat school en ouders niet kunnen gederesponsabiliseerd worden of positief gesteld dat leerlingbegeleiding op de eerste plaats een zaak is van een ondersteunende omgang tussen de directe opvoeders en jongeren en van een eigen schoolinterne opvang wordt, zowel in de nota als in het decreet, zeer expliciet voorgestaan.

De 'basiszorg,' thuis en op school, versterken en zo nodig aanvullen... daar gaat het om.

## De werkingsbeginselen

Een centraal thema in de werkbeginselen van de CLB's is de *samenwerking met het welzijnswerk* voor preventie en doorverwijzing (art. 6, 7° en art. 13).

Ook kunnen de centra zelf onderling *regionale ondersteuningscellen* oprichten om bepaalde 'individuele school-overstijgende problematiek en inzake leerlingbegeleiding beter te kunnen aanpakken' (art. 85). Met deze 'artikelen' reikt het CLB-decreet belangrijke instrumenten aan waarmee tegemoet kan gekomen worden aan de vraag naar een school- en net-overstijgende *structurele samenwerking* (aangrijpingspunt 3 & 4) die nodig is voor de preventie en de opvolging van vroegtijdige schoolverlaters.

## Strategische doelstellingen

Verwezen werd reeds naar de opdracht van het CLB om een adequaat begeleidingsaanbod te doen ingaand op problematieken die zich op school voordoen (art. 18) en naar de opdracht voor de CLB's op school ondersteunend te werken inzake 'zorgverbreding' (art. 23).

Dit alles is impliciet van toepassing op de besproken drop-outproblematiek.

De wetgever heeft de CLB's daarenboven verplicht om deze problematiek expliciet te behartigen. Art. 19 stelt: 'In het kader van de wettelijke opdracht om de leerplicht van minderjarigen af te dwingen begeleidt het CLB leerplichtige jongeren die behoudens in geval van huisonderwijs, **niet zijn ingeschreven in een**

**school** (zoals bedoeld in art. 4) of **die zijn ingeschreven maar die deze school niet regelmatig bezoeken**. De begeleiding heeft tot doel de minderjarigen met leerplichtproblemen opnieuw in te schakelen in het onderwijsproces zodat hij/zij opnieuw voldoet aan de bepaling inzake wetgeving (zie ook art. 29!).

Noch de school (art. 32), noch de leerling en de ouders (art. 31) noch het CLB kan zich onttrekken aan de verplichting om ten aanzien van de drop-outproblematiek initiatieven te nemen die resulteren in een 'geschikt' onderwijs voor de jongeren.

Hierin ligt een zeer belangrijke, regionaal in te vullen opdracht voor de toekomst.

## Formatieregelingen

De oriëntatie die het CLB geeft aan de vernieuwde PMS-MST-werking zal een intensieve omkadering vereisen ten aanzien van de meest kwetsbare groepen.

Het 'schoolse boot' project toonde aan dat de drop-outproblematiek zich extreem stelt ten aanzien van de leerlingen in *buitengewoon onderwijs* en *deeltijds onderwijs* (deeltijdse vorming).

Ook de *beroepsschool* profileert zich vanuit het project als een risicopopulatie ten aanzien van het vroegtijdig schoolverlaten.

Gepleit wordt om ten aanzien van deze groepen een sterkere 'omkadering' inzake leerlingbegeleiding te voorzien.

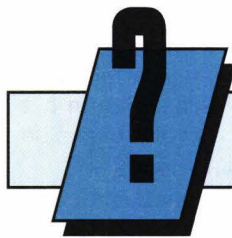
Het CLB-decreet realiseert dit door deze leerlingen zwaarder te laten meetellen ( $\times 7$  en  $\times 4$ ) bij de berekeningen van het aantal personeelsleden dat kan aangeworven worden en door te stellen dat deze groepen ook 'effectief' recht hebben op een groter omkaderingsgewicht vanuit het CLB.

## Conclusie

Een concrete, leerlinggerichte, interpretatie van het CLB-decreet biedt mogelijkheden om ook die 'moeilijke' problematiek van vroegtijdige schoolverlaters daadwerkelijk aan te pakken.

Enige durf en afstandname van de eigen belangenreflex is daartoe wel nodig.

**Laurent THYS**  
Vrij PMS-Centrum 1  
Diestsevest 48  
3000 LEUVEN  
Tel.: 016/22.74.48



## De rechten van de meerderjarigen in het onderwijs

Het fenomeen van de meerderjarigen is niet nieuw. De problemen, die ermee verband houden, daarentegen nemen wel toe. Steeds meer jongeren, die burgerrechtelijk als volledig handelingsbekwaam worden geacht, hebben dagelijks te maken met een milieu dat hen eerder het gevoel geeft dat hen handelingsbekwaamheid wordt ontzegd. Het burgerlijk recht van 1804 i.v.m. de absolute suprematie van het vaderlijk gezag, en het daaraan gekoppelde 'rechtloze' statuut van kinderen, leeft nog sterk door. De school is één van de gebieden van 'le non-droit', waardoor dit instituut aan geloofwaardigheid inboet. Een leerling heeft er enkel te luisteren; de leerkrachten, in opdracht van de ouders, beslissen er in het belang van de leerling. Ook heel wat ouders durven het gezag van de leerkrachten niet in vraag stellen en verzaken aan hun plicht op te komen voor de rechten van hun kind uit vrees voor negatieve sancties en het verlies van het uitzicht op een goed diploma. Deze schoolcultuur van bevoogding staat wel erg in contrast met de gewijzigde maatschappelijke en ideologische rol die de jongeren in onze huidige samenleving vervullen. Er blijkt een dubbel probleem te zijn: enerzijds de aanwezigheid van een groeiend aantal burgerrechtelijk meerderjarigen, anderzijds de rechten van jongeren binnen de school.

### De meerderjarigen in het onderwijs

Burgerrechtelijk is de situatie van meerderjarigen binnen het onderwijs niet zo verschillend van de situatie van de minderjarigen. Het verschil ligt in het feit dat de meerderjarigen zelf hun rechten

kunnen doen gelden.<sup>1</sup> Ze kunnen dit op het vlak van de schoolkeuze en de keuze van godsdienstonderwijs of zedenleer. Bovendien is er een speciale regeling i.v.m. het kennismaken van het schoolreglement. In het officieel onderwijs tekent de meerderjarige zelf voor kennisneming; in het vrij onderwijs voor kennisneming en akkoord.

Normaal mag men stellen dat twee derde van de laatstejaarsleerlingen in het secundair onderwijs meerderjarig worden tijdens hun laatste schooljaar. Deze leerlingen hebben meestal een normaal schoolverloop en zijn nog slechts enkele maandjes aan schoollopen toe, wat toch geen pessimistisch perspectief kan genoemd worden. Dit was vóór de leerplichtverlenging de meest courante situatie. Omwille van de leerplichtverlenging is de situatie grondig veranderd. Gezien het overzitten een veel voorkomende praktijk is in ons onderwijs en de meesten een diploma van het secundair onderwijs willen behalen, ligt het aantal meerderjarigen hoger dan vroeger. Voor het schooljaar 1996-1997 (zie tabel 1) bedroeg het aantal meerderjarige leerlingen bij de aanvang van het schooljaar naar schatting 28% (18.026/ 63.263) en bij de afsluiting op 30 juni 1997 68% (42.906/ 63.263).<sup>2</sup>

In combinatie met het fenomeen van het categoriaal onderwijs verschilt het aantal meerderjarigen sterk van onderwijsvorm tot onderwijsvorm (zie tabel 2). Hierdoor krijgt men concentraties van meerderjarigen in de derde graad van bepaalde onderwijsvormen. Zo startte het eindjaar van het ASO het schooljaar met 11% om te eindigen op 30 juni met 57% meerderjarigen. Het BSO daarentegen startte met 46% meerderjarigen om te eindigen met maar liefst 79%.

Bovendien werd dit hoge percentage in het BSO reeds behaald in het eerste leerjaar van de derde graad, wat wel wijst op een concentratie van geaccidenteerde leerlingen.

Tabel 1. Meerderjarigen per onderwijsvorm in het zesde secundair in absolute getallen en percenten (Beginsituatie 1996-1997)

Onderwijsvorm	zonder		met vertraging			Totaal aantal meerderjarigen op 01/09/96 (3-4 en 5)	Algemeen totaal	Percent meerderjarigen op 01/09/96
	(1)	één schooljaar		twee schooljaren (4)	drie en meer schooljaren (5)			
		geboren na 01/09 (2)	geboren vóór 01/09 (3)					
ASO	21611	1233	2466	373	140	2979	26272	11%
TSO	10858	2062	4124	2440	847	7411	20341	36%
KSO	521	134	268	212	117	597	1252	48%
BSO	6417	1928	3856	2303	880	7039	15394	46%
Totaal	39457	5357	10714	5328	1984	18026	63263	28%

Tabel 2. Meerderjarigen per onderwijsvorm in het zesde secundair in absolute getallen (Eindsituatie 1996-1997)

Onderwijsvorm	Zonder vertraging			Met vertraging			Totaal meerderjarigen op 30/06/97 (3-4-5-6)	Totaal	Percentage meerderjarigen op 30/06/97
	jonger (1)	op leeftijd		+ 1j (4)	+ 2j (5)	+ 3j en meer (6)			
		geboren na 01/07 (2)	geboren vóór 01/07 (3)						
ASO	355	10653	10653	3699	373	140	14865	26272	57%
TSO	44	5407	5407	6186	2440	847	14880	20341	73%
KSO	3	259	259	402	212	117	990	1252	79%
BSO	9	3204	3204	5784	2303	880	12171	15394	79%
Totaal	411	19523	19523	16071	5328	1984	42906	63263	68%

Bron: Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 96-97, blz. 131.



Percentages boven de 33% vormen geen stille minderheidsgroepen. Ze doen zich gelden en in bepaalde gevallen zetten ze de toon. Het betreft jongeren die veelal het schoolsysteem niet erg positief hebben ervaren, waardoor het nog langer moeten schoollopen eerder negatief wordt beleefd. Bovendien zijn het veelal jongeren, kids, die vrij actief zijn buiten de school en in milieus waarin ze volwaardig zijn opgenomen en er wel ernstig worden genomen. Een te bevoogdend schoolklimaat werkt dan gemakkelijk provocerend. Zeker zo deze meerderjarige leerlingen zich in maatschappelijk ongunstige situaties bevinden en het gezins onvoldoende steun en opvang verleent, kan er een explosieve situatie ontstaan.

### De rechten van de leerlingen

'Meerderjarige leerlingen zijn in de eerste plaats leerlingen'. Deze veelgehoorde opmerking is vrij dubbelzinnig en verraadt wel iets van de non-droitcultuur. Ze suggereert dat deze jongeren zich moeten aanpassen aan de bevoogdende schoolcultuur en niet omgekeerd, dat ze zich uitgenodigd mogen voelen hun verantwoordelijkheid op te nemen voor het instituut, waarbinnen ze toch een belangrijk deel van hun bestaan doorbrengen.

Dezelfde uitspraak krijgt een heel andere betekenis van zodra men anders aankijkt tegen het probleem van het medezeggenschap van de minderjarige leerlingen. Vooraanstaande juristen wijzen in verband hiermee op een urgente mentaliteitswijziging. "Een vorm van deelname aan het onderwijsbeleid past niet alleen in de algemeen gewijzigde opvattingen omtrent de rechtspositie van de minderjarige, waarbij het accent meer op de zelfbeschikking wordt gelegd. Het stemt ook overeen met de recente pedagogische stroming, gekend als het 'gelijkheidsmodel', waarbij wordt uitgegaan van de fundamentele gelijkheid van de opvoeders en de kinderen, zodat de ouders en de opvoeders veeleer de rol van 'inspireerders' vervullen dan van opzichters."<sup>3</sup>

Dit klinkt pedagogisch wellicht erg positief. Maar los van deze nieuwe juridische gedachte, is er de realiteit van het verdrag inzake de rechten van het kind. Dit verdrag kent een aantal fundamentele rechten toe aan de jongeren. Mits ernstig zoeken naar de concre-

tisering van deze rechten – en dan liefst samen met de leerlingen – doet de school niet alleen op een zeer concrete wijze aan maatschappelijke vorming, maar ontmiijnt ze ook de problematiek van de meerderjarigen binnen de school. Het betreft hier de volgende rechten:

- het recht om een eigen mening te vormen en gehoord te worden in iedere gerechtelijke en bestuurlijke procedure (art. 12);
- het recht op vrijheid van meningsuiting (art. 13);
- het recht op vrijheid van gedachte, geweten en godsdienst (art. 14);
- het recht op vrijheid van vereniging en vrijheid van vreedzame vergadering (art. 15);
- het recht op bescherming tegen willekeurige of onrechtmatige inmenging in zijn of haar privéleven, in zijn of haar gezinsleven, zijn of haar woning en zijn of haar correspondentie; noch aan enige onrechtmatige aantasting van zijn of haar eer en goede naam (art. 16);
- het waarborgen van de toegang tot informatie en materiaal uit een verscheidenheid van nationale en internationale bronnen, in het bijzonder informatie en materiaal gericht op het bevorderen van zijn of haar sociale, psychische en morele welzijn en zijn of haar lichamelijke en geestelijke gezondheid (art. 17).

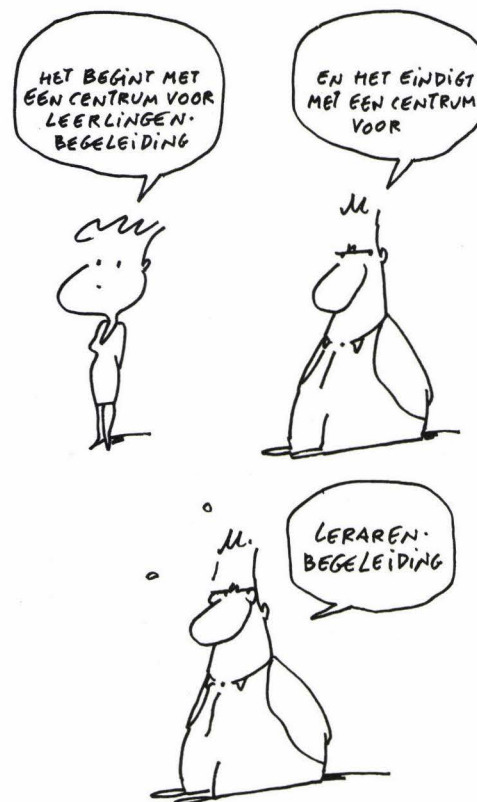
Jan TALLON  
Molenstraat, 145  
3010 KESSEL-LO

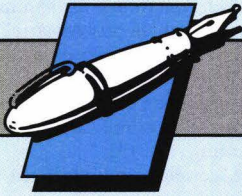
### NOTEN

<sup>1</sup> VAN SLYCKEN, L., De rechtspositie van de meerderjarige leerling in het secundair onderwijs. *TORB*, 91-92/1, 25-36.

<sup>2</sup> VAN SLYCKEN, L., De rechtspositie van de meerderjarige leerling en de orde-, tucht-, en evaluatiereglementering in het secundair onderwijs. *TORB*, 91-92/2, 93-102.

<sup>3</sup> DELI, Daniëlle, De handelingsbekwaamheid van de minderjarige in het schoolgebeuren. *TORB*, 93-94/2, 74-87.





# AGENDA EN DOCUMENTATIE

## De kinderschoenen ontgroeid?

“De kinderschoenen ontgroeid?” is de naam van het tweede Vlaamse congres kinder- en jeugdpsychotherapie. Het congres vindt plaats te Brussel op **23 en 24 september 1999** en wordt georganiseerd door de Vakgroep Ontwikkelings- en Levensloopspsychologie van de Vrije Universiteit Brussel in samenwerking met de afdelingen kinder- en jeugdpsychiatrie, -psychotherapie en ontwikkelingspsychologie van de Vlaamse Universiteiten.

Aan de rand van de eeuwwisseling wil men een stand van zaken opmaken. Hoe ver staan we vandaag binnen het domein van de kinder- en jeugdpsychiatrie en psychotherapie? Vanuit de overtuiging dat velen in Vlaanderen over interessante kennis en ervaring beschikken, wil men langs deze weg mensen uitnodigen die een bijdrage aan dit congres willen leveren. Bijdragen kunnen onder de vorm van lezingen, workshops en posters over gans het domein van de kinder- en jeugdpsychiatrie en psychotherapie handelen. Indien u geïnteresseerd bent, verwacht het organiserend comité een reactie vóór 1 februari bij Veerle Portael, Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep ONLE, Pleinstraat 2, 1050 Brussel, tel.: 02/629.25.26, fax: 02/629.25.32, e-mail: Veerle.Portael@vub.ac.be.be of <http://www.vub.ac.be/ONLE/>

## Seminarie drugs 1998-1999

Op donderdag **21 januari 1999** vindt het seminarie “De (verborgen) invloed van maatschappelijke en individuele waarden en normen inzake alcohol- en ander druggebruik.” plaats van 9.15 u tot 12 u in Gemeenschapscentrum De Markten, Oude Graanmarkt 5, 1000 Brussel. Het seminarie is een organisatie van het Brussels Overlegplatform Middelengebruik, de Brusselse Welzijnsraad en het Overlegplatform voor Geestelijke Gezondheid voor Brussel-Hoofdstad.

Meer informatie en inschrijvingen bij Elke Adriaens (tel.: 02/548.05.95) of Hendrik Van den Bussche (02/414.15.85).

## Laaggeschoolden verdienen goede opleiders. Opleiden vereist goede voorwaarden.

Dit is de naam van een conferentie die georganiseerd wordt door Karel de Grote-Hogeschool op vrijdag **29 januari 1999**. Volgende items zullen aan bod komen: “Welke kwaliteiten kunnen opleiders en trajectbegeleiders helpen bij het ondersteunen van laaggeschoolden naar/op de arbeidsmarkt? Welke specifieke behoeften hebben deze begeleiders, naar vorming, eigen begeleiding, werkzekerheid, omkadering,...? Wat kan de inbreng zijn van de overheid, sociale partners,... om aan deze behoeften tegemoet te komen? Het congres is bedoeld voor: de federale en Vlaamse politici die betrokken zijn op onderwijs en tewerkstelling, werkgevers, vakbonden, ambtenaren, verantwoordelijken van opleidings- en tewerkstellingsinitiatieven.

Informatie: Karel de Grote-Hogeschool, Departement Sociaal-Agogisch Werk, Campus Zuid, Team V.O.B.E., Brusselstraat 17, 2018 Antwerpen, tel.: 03/237052055/56, fax: 03/248.49.10 of e-mail: [wardg@dma.be](mailto:wardg@dma.be).

## Ouders?... praat me er niet van

Dit congres vindt plaats op dinsdag **16 maart 1999** in de Jaarbeurs te Utrecht. Het congres is vooral bedoeld voor leerkrachten en be-

geleiders in primair en voortgezet onderwijs. Maar ook docenten in middelbaar en hoger beroepsonderwijs en jeugdhulpverleners biedt dit congres concrete handreikingen voor hun begeleidingspraktijk. In de plenaire presentatie wordt een actueel onderzoek voorgesteld over de relatie ouder-begeleider, waarna Adriaan van Dis vanuit eigen ervaring en werk zijn gedachten over het thema geeft. Ook wordt de basisvisie over de dynamische driehoek ouders-kind-begeleider aangeboden. Na het plenaire deel kiezen de deelnemers voor twee parallelsessies. Deskundigen geven aan de hand van praktijkvoorbeelden aan hoe samenwerking met ouders in de begeleiding een ongekende kracht vormt, juist onder extreme omstandigheden.

Voor meer informatie: KPC Onderwijs Adviseurs, Conferentiedienst, Postbus 482, 5201 AL 's Hertogenbosch, tel.: 073/6247.247 of fax: 073/6247.294.

## Posthogeschool vorming 1998-1999

Het departement Assistenten in de Psychologie van de Katholieke Hogeschool zal tijdens de periode februari-juni 1999 in het kader van de navorming een aantal cursussen inrichten. Deze cursussen sluiten aan bij een psychologisch georiënteerde opleiding en bieden ondersteuning bij de verkenning van nieuwe werkvelden.

Voor meer informatie kan u contact opnemen met Guido Valke-neers, coördinator navorming, tel.: 03/206.04.80.

## Vormingsaanbod 1999, departement SAW

Het vormingsaanbod 1999 van de Katholieke Hogeschool Limburg, Departement sociaal-agogisch werk is weer verschenen. Voor meer informatie kan u terecht bij het Departement SAW, Oude Luikerbaan 79, 3500 Hasselt, tel.: 011/28.82.70 of fax: 011/28.82.79.

## Postacademische vorming rechten van het kind

De postacademische vorming rechten van het kind start op 8 januari 1999. Deze vorming wordt gedoceerd aan de Universiteit Gent o.l.v. Prof. Dr. Eugene Verhellen. De vorming richt zich tot diegenen die op diverse terreinen professioneel met kinderen werken: zowel juristen als mensen werkzaam in een breed maatschappelijk werkveld. Deze wisselwerking en de maatschappelijke positie van kinderen geldt als een belangrijk uitgangspunt voor deze vorming. Voor meer informatie: Centrum voor de Rechten van het Kind, tel.: 09/264.62.85.

## Bij de meester op schoot?

“Bij de meester op schoot?” is een nieuw dossier dat uitgegeven is door Refleks Weerbaarheidscentrum dat sedert 1983 gespecialiseerd is in preventie van geweld en grensoverschrijdend gedrag tegenover vrouwen en kinderen. In deze uitgave pleit men voor een integrale aanpak van preventie van seksueel misbruik en grensoverschrijdend gedrag in het basisonderwijs. Het dossier kan opgevat worden als een handig werktuig voor de individuele leerkracht, maar kan ook als leidraad dienen bij de implementatie van een preventiebeleid rond seksueel misbruik in de school. Dit dossier kost 300 BEF (verzendingskosten inbegrepen) en is verkrijgbaar door telefonische bestelling op het nummer 03/239.29.83.

## Evaluatieverslag TCK De Komma

De bijzondere Jeugdzorg zoekt zich meer en meer te onderscheiden van de eerstelijns hulpverlening, het Algemeen Welzijnswerk, Kind en Gezin, de Gehandicaptenzorg of de Jeugdpsychiatrie. Deze "verbijzondering" laat zich doorheen de voorbije jaren duidelijker zien, ook in TCK De Komma. De Komma is een trainingscentrum kamerwonen voor meisjes en jongens van 16 tot 20 jaar. Na 10 jaar TCK De Komma stellen zij hun tweede evaluatieverslag voor. Voor meer informatie: TCK De Komma, Izegemstraat 81, 8770 Ingelmunster, tel.: 051/31.35.49.

## Wisselwerking tussen bijzondere jeugdbijstand en onderwijs

De school- en leerproblematiek van moeilijk te begeleiden jongeren in de bijzondere jeugdbijstand is in het afgelopen werkjaar op tal van terreinen aan bod gekomen in de activiteiten van het Steunpunt Voorzieningen BJB. Met de studiedag "Wisselwerking tussen bijzondere jeugdbijstand en onderwijs" op 26 mei 1998 werd een bredere stand van zaken opgemaakt. Het verslagboek (97 p.) van deze studiedag is nu te bestellen door overschrijving van 350 BEF naar het Steunpunt, rekeningnummer 001-2672206-29 met vermelding "verslagboek studiedag".

Voor meer inlichtingen: Steunpunt Voorzieningen BJB, Thonissenlaan 90, 3500 Hasselt, tel.: 011/26.40.69 of fax: 011/22.96.02.

## Waarom besteden gezinnen hun geld?

"Waarom besteden gezinnen hun geld?" is het themanummer van het tijdschrift "Gezinsbeleid in Vlaanderen". In dit nummer wordt ingegaan op de resultaten van het huishoudbudgetonderzoek van het NIS. Nieuw hierbij is de analyse van de impact van de gezinsgrootte op de gezinsbestedingen. Het nummer kan besteld worden bij de studiedienst van de Bond van Grote en Jonge Gezinnen, tel.: 02/507.88.71 of 02/507.89.52, fax: 02/511.90.65 of e-mail: bgj.studie@village.uunet.be.

## Themanummer: De gemotiveerde docent

Bij het Tijdschrift voor Leerlingbegeleiding is het themanummer: "De gemotiveerde docent" verschenen. Het tijdschrift is een uitgave van de Nederlandse Vereniging voor Leerlingbegeleiding. Voor meer informatie: Secretariaat NVL, Postbus 239, 2180 AE Hillegom, Internet: www.tref.nl/katwijk-aanzee/nvl, tel. en fax: 0252-523033.

## Pleidooi voor culturele ongehoorzaamheid

"Pleidooi voor culturele ongehoorzaamheid" is de titel van een uitgave van Oikonde Leuven. De tekst is geschreven door Eddy Van Tilt naar aanleiding van het decreet van de Vlaamse Regering betreffende de kwaliteitszorg in de globale welzijnszorg. Binnen Oikonde Leuven heeft men het gevoel dat het decreet eerder handelt over minimumeisen die gesteld worden aan een georganiseerde en gesubsidiëerde zorg. Dit is volgens Oikonde Leuven geen omschrijving van "kwaliteit". In deze uitgave gaat men dan ook op zoek naar een meer bevredigende omschrijving van het begrip "kwaliteit".

Meer informatie: Oikonde Leuven, Tiensevest 17, 3010 Kessel-Lo, tel.: 016/22.96.13, fax: 016/22.76.47 of e-mail: oikondeleuven@innet.be.

## Onderwijszakboekje 1998-1999

De dertiende editie van het onderwijszakboekje is er. Het biedt een overzichtelijke, begrijpelijke en betrouwbare synthese van alle wettelijke en reglementaire bepalingen inzake de rechtspositie van het onderwijspersoneel. In deze uitgave zijn o.a. de hervorming van het gemeenschapsonderwijs en de hervorming van het secundair onderwijs opgenomen.

Het onderwijszakboekje is te verkrijgen bij Kluwer Editorial, Kouterveld 2, 1831 Diegem; tel.: 02/719.15.11 of fax: 02/719.15.19. Een exemplaar van het Onderwijszakboekje van editie 1998-1999 kost 1505 BEF. Een abonnement kost 1259 BEF.

## Brussels Zakboekje 1998

Het Brussels Zakboekje 1998 is de actuele versie van "de gele gids voor sociaal Brussel". Deze nieuwe sociale gids is ook te raadplegen op Digitaal Brussel, toegankelijk via de website van de Brusselse Welzijnsraad.

Het zakboekje kost 250 BEF + 50 BEF verzendingskosten. Vanaf vijf exemplaren is er 20% korting. Bestellen kan door storting op rekeningnr. 001-0967140-29 van de Brusselse Welzijnsraad, Leopold II-laan 204 Bus 1, 1080 Brussel, tel.: 02/414.15.85, fax: 02/414.17.19, e-mail: bwr@vgc.be of website: <http://users.skynet.be/bwr>.

## Gids voor Nederlandstalige preventie en hulpverlening inzake alcohol- en ander druggebruik in Brussel

De gids is een uitgave van het Brussels Overlegplatform Middelengebruik, de Brusselse Welzijnsraad en het Overlegplatform Geestelijke Gezondheid voor Brussel-Hoofdstad. Hij is bestemd voor iedereen die in zijn professionele situatie wel eens met gebruik van genotsmiddelen te maken krijgt. Hij geeft een overzicht van de Nederlandstalige gespecialiseerde hulpverlening en preventie in Brussel. In de inleiding wordt de rol beschreven van de nulde en eerstelijns werkers en hun verhouding tot gespecialiseerde instellingen. De gids is gratis te bekomen bij het Brussels Overlegplatform Middelengebruik, tel.: 02/548.05.95 of fax: 02/548.05.92 of bij de Brusselse Welzijnsraad, tel.: 02/414.15.85 of fax: 02/414.17.19.

## Duimspijker

"Duimspijker? Wat is in hemelsnaam een duimspijker?" "Euh, je hangt er posters mee omhoog, en zo." "Je bedoelt een punaise?" "Jaja, een punaise." "Wat een woord zeg, duimspijker, hahaha! Ik moet toegeven, het is wel leuk gevonden, je doet het inderdaad met je duim, he."

Met deze pittige noot begint het Intercultureel Spelenboek, dat in 1996 door vier Belgische en Nederlandse partnerorganisaties gerealiseerd werd.

Intercultureel leren is leren omgaan met verschillen. In dat leerproces onderscheid je vier stappen: de fase van de oriëntatie, de bewustwording, de confrontatie en de verwerking.

Zo is ook dit spelenboek opgesteld. Elk hoofdstuk dat overeenstemt met zo'n leerfase, somt een aantal spelen op. Elk spel is duidelijk omschreven: de inhoud, het doel, de variaties, de tijd, het materiaal, het aantal deelnemers, de leeftijd van de doelgroep, de bron en belangrijke tips voor de nabespreking. Je hoeft niet alle spelen (zo'n 6-tal per hoofdstuk) uit elke leerfase te spelen. Je bent uiteraard vrij om te kiezen en desnoods aan te passen aan je groep. Het is aardszijds wel belangrijk om de volgorde van de leerfasen te behouden.

Dit ideeënboek is bedoeld voor jeugdwerkers, maar even interessant voor leerkrachten.

De vier partnerorganisaties zijn het Leuvense C.I.S. (Centrum Informatieve Spelen), dat gespecialiseerd is in spel als methodiek, EXIS, het Nederlandse centrum voor internationale kennisuitwisseling op het gebied van jeugdbeleid, JANZEUVEN, het bureau voor samenlevingsopbouw en jeugdbeleid in Zuid-Holland en HNT, het Belgisch agentschap voor Jeugd-Voor-Europauitwisselingsprogramma's.

C.I.S., *Intercultureel Spelenboek*, v.u. Ludo Stevens, Naamsestraat 164, 3001 Leuven, 1996, 88 pagina's. ISBN nummer 90-75835-01-9.

## Vriendschap als preventie

In Petto stelt de brochure: "Vriendschap als preventie; JAC's werken met jeugdadviseurs" voor. Deze brochure wil niet alleen het project, maar ook het achterliggende kader en het werken met

"peers" in het algemeen toelichten. In het project leiden JAC's jongeren op en coachen hen om in hun eigen omgeving andere jongeren te ondersteunen, te helpen en indien nodig bij de professionele hulpverlening te introduceren. De brochure kost 150 BEF en kan besteld worden bij In Petto, Diksmuidelaan 50, 2600 Berchem, tel.: 03/366.15.20, fax: 03/366.11.58, e-mail: mailbox@inpetto-jeugddienst.be of <http://www.inpettojeugddienst.be>.

## Campagnekrant: arm maakt ziek, ziek maakt arm

Welzijnszorg vzw is de solidariteitsactie die strijdt tegen armoede en uitsluiting in onze samenleving. Jaarlijks organiseert Welzijnszorg een brede bewustmakingscampagne in de loop van de maand december. Het campagnethema van 1998 is "armoede en gezondheid". Zoals ieder jaar biedt Welzijnszorg een aanbod op maat aan alle onderwijsniveaus. In de campagnekrant vindt u een opsomming van alle materialen, geordend per onderwijsniveau. Voor informatie en materiaal kan u terecht bij het nationaal secretariaat van Welzijnszorg, Huidevettersstraat 165, 1000 Brussel, tel.: 02/502.55.75 of fax: 02/502.58.09.

## Teleacnot. Educatieve omroep

In het voorjaar van 1999 zijn er 7 nieuwe uitzendingen van het programma "Mentor Magazine". "Mentor Magazine" is het programma dat speciaal voor leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs wordt gemaakt en besteedt veel aandacht aan sociaal emotionele thema's en het leren kiezen van studie en beroep. Bij iedere aflevering verschijnt een nieuwsbrief met achtergrondinformatie, lessuggesties, lesmateriaal en adressen. Voor meer inlichtingen: redactie Mentor Magazine, Hedeman Marja, tel.: 035/6293220 of 6293218.

## Jongereninformatiepunt

We worden dagelijks overstelpt met informatie. De nieuwe media spelen hierbij een grote rol. Het is niet eenvoudig om in dit doolhof de juiste weg te vinden. Het jongereninformatiepunt of kortweg JIP wil hierop een antwoord bieden. Elke jongere kan er met zijn of haar vragen terecht. Deze dienstverlening gebeurt gratis en anoniem.

Voor meer informatie: JIP Limburg, p.a. JIP-jeugddienst, Borreshoefstraat 4, 3650 Dilsen-Stokkem, tel. en fax: 089/79.08.82, e-mail: [jip.limburg@jeugdwerknet.be](mailto:jip.limburg@jeugdwerknet.be) of website: [www.jeugdwerknet.be/jip.limburg](http://www.jeugdwerknet.be/jip.limburg).

## Slueltreinen 1998-1999

Slueltreinen nemen heel wat praktisch werk uit de handen van diegenen die een schoolreis moeten organiseren. Deze reizen zijn "all-in", zodat u op voorhand weet wat het gaat kosten. De reis gebeurt in speciaal gereserveerde treinen. Tijdens de treinreis zelf is er een zinvolle drugpreventie-activiteit, begeleid door mensen die weten waarover ze praten. Het gebeuren op de trein wordt immers verzorgd door ex-verslaafden die hiervoor worden opgeleid. Meer informatie kan verkregen worden bij Slueltreinen, Hundergemsesteenweg 1, 9820 Merelbeke, tel.: 09/231.81.92 of fax: 09/231.67.15.

## Tienerinspraak, wat zeggen ons de jongeren hierover!

Uit de bevindingen van het tienerforum en het onderzoek rond tienerinspraak blijkt dat tieners een eigen mening hebben en dat ze die ook willen uiten. Het is de taak van de provincie, maar zeker ook die van de gemeenten, om naar deze meningen te luisteren en met deze meningen rekening te houden bij het uitwerken van het beleid. Kinder- en Jongerentelefoon zal de resultaten van hun bevraging onder de vorm van een brochure over het ganse werkveld verspreiden. Wie graag een brochure ontvangt of meer wil weten

over deze bevraging kan contact opnemen met Kinder- en Jongerentelefoon Limburg, tel.: 078/15.14.13.

## Jeugdinformatie

Bij jeugdinformatie zijn een aantal publicaties verschenen:

- Opvoeden in het voortgezet onderwijs. Leerlingen en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school."
- Partners in opvoeding in het basisonderwijs. Ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de pedagogische afstemming tussen school en gezin.
- Televisie kijken, een themaboek over invloeden van televisie op kinderen.

Voor meer informatie: Stichting Jeugdinformatie Nederland, public relations, Yvonne Teitsma, tel.: 030/239.44.43.

## BOEKEN

**Kinderen met ruimtelijk-visuele problemen. Een berenaanpak.** TIMMERMAN, K. en VAN DER SCHOOT, D. Leuven, Acco, 1998, 356 p.

Vaak horen we spreken over kinderen met een gebrek aan voorstellingsvermogen, onvoldoende ruimtelijk inzicht, een onnauwkeurige visuele waarneming en een moeizame visuele inprenting. Deze basisproblemen komen onder meer tot uiting in een visuele dyslexie, rekenstoornissen en NLD. Ze kunnen ook minder dramatisch het dagelijks leven en het schoolse leren negatief beïnvloeden. Dit boek toont aan hoe taalvaardigheid kan helpen bij ruimtelijke disfuncties. Door het kind te leren verwoorden wat het waarneemt, door het te tonen hoe het moet analyseren, beschrijven en vergelijken, gaat het op metaniveau problemen oplossen. Via concreet werkmateriaal verzameld in "Berentrapjes" en levende voorbeelden wordt de lezer aangemoedigd om, in het voetspoor van de auteurs, zelf ook actief kinderen te gaan begeleiden. Belangrijker dan de werkbijlages is echter de stijl van de begeleider. Dit boek bevat heel wat tips om zich als begeleider van kinderen een goede, denkontwikkende stijl eigen te maken. De zelfinstructiemethode van Meichenbaum staat nog steeds op de voorgrond en wordt verrijkt door de cognitieve mediatietheorie van Feuerstein. De kostprijs van dit boek bedraagt 1295 BEF.

**Bewegingsopvoeding. Van samenwerkend leren tot zelfstandig leren.** LEPER, R., SCHIEPES, M. en DEHAENE, E. (red.) Leuven, Acco, 1998, 203 p.

Samenwerkend leren en zelfstandig leren zijn termen die in het onderwijs niet meer weg te denken zijn. De taak van de school bestaat er in om leerlingen in actieve omgang met anderen te betrekken bij het leren. Ook het vak lichamelijke opvoeding kan aan dit gegeven niet voorbijgaan. Meer zelfs, het beschikt over een aantal specifieke troeven om samenwerkend leren en zelfstandig leren te stimuleren. Om dit te realiseren is er een specifieke didactische aanpak nodig waarbij leerkrachten eerst als instructeur en daarna als begeleider kunnen fungeren. Ze geven leerlingen de kans om zelfstandig en in groep te werken aan uitdagende opdrachten waarbij cognitieve, motorische en sociale vaardigheden worden ontwikkeld. Dit deel in de reeks Praxis Bewegingsopvoeding is een praktijkgericht naslagwerk dat wetenschappelijk en onderwijskundig gefundeerd is. Het boek kost 745 BEF.

**Weer samen naar School in Amsterdam en St.-Petersburg. Overeenkomsten en verschillen.** VAN RIJSWIJK, K. en SHIPITSINA, L. (red.) Leuven, Acco, 1998, 110 p.

Deze publicatie doet verslag van een Nederlands-Russisch project dat zich richtte op de uitwisseling van ervaringen met de zorg voor kinderen met problemen binnen het gewoon onderwijs. Zij bevat een overzicht van de ontwikkeling van de zorg voor probleemleerlingen in het Nederlandse regulier onderwijs en in het Russische regulier onderwijs. Verder geeft zij zowel van Nederlandse als Rus-

sische basisscholen twee (op de zorg voor probleemleerlingen toegespitste) "zelfportretten". Vervolgens beschrijft zij een door tegenwoordigers van de betrokken Nederlandse en Russische scholen samengestelde impressie van de zorgverbreding in hun onderwijssysteem. Tenslotte bevat het boek een samenvattend overzicht van overeenkomsten en verschillen tussen zorgverbreding in Nederland en die in Rusland. De publicatie is bedoeld voor (aanstaande) leraren, onderwijsbegeleiders, onderwijsbeleidsmakers en anderen die geïnteresseerd zijn in de ontwikkeling van de zorg van het regulier onderwijs voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Het boek kost 695 BEF.

#### **Leren en onderwijzen.**

STANDAERT, R. en TROCH, F.  
Leuven, Acco, 1998, 342 p.

Sedert het verschijnen van de eerste druk, in december 1974, hebben meer dan zestigduizend studenten en vele duizende leerkrachten in Nederland en Vlaanderen "Leren en onderwijzen" bestudeerd.

In deze volledig herziene uitgave zijn theorie en praktijk dichter bij elkaar gebracht. Theorie blijkt een noodzakelijke bodem. Voor de klas staan is niet je toverdoos leegschudden, zelfs niet als dat ogenschijnlijk met veel succes gebeurt. Essentieel is een degelijk gevormde visie op leren en onderwijzen, waarbij theorie en praktijk evenwichtig in elkaars verlengde liggen. Pas dan kan de praktijk, die hier uitgebreid aan bod komt, maximaal renderen.

Naast "Leren en onderwijzen. Inleiding tot de algemene didactiek" bestaat er ook "Leren en onderwijzen. Beheersingsboek". Hierin worden de doelstellingen van "Leren en Onderwijzen" duidelijk geformuleerd en worden telkens beheersingstaken aangeboden om die doelstellingen in te oefenen.

De "Inleiding tot de algemene didactiek" kost 995 BEF. en het "Beheersingsboek" kost 595 BEF.

#### **Kinderen en televisie: tegengestelde belangen?**

**Over hoe kinderen televisie beleven en hoe ouders en opvoeders daarmee om kunnen gaan.**

VAN GILS, J. en BOSSCHER, M.  
Leuven, Garant, 1997, 107 p.

"Het plezierigst aan televisie is, dat je er samen naar kunt kijken". Dat is één van de verrassende vaststellingen van kinderen. En er zijn er andere: in verband met televisie en buiten spelen, over het nieuws op televisie en over een jeugdjournaal, over reclame, over afspraken maken rond televisiegebruik, enz. Het illustreert hoe zinvol het is, de beleving van kinderen te onderzoeken. Verder geeft het boek ook aan hoe in de opvoeding van kinderen met deze beleving rekening kan worden gehouden. Het gaat in op vragen rond televisie als oplossing voor verveling, televisie als straf en beloning, ruziemaken over televisie, geweld op televisie. Dit boek is een typisch product van het Onderzoekscentrum Kind en Samenleving, omdat het onderzoeksresultaten direct toepasbaar maakt om zodoende bij te dragen tot het versterken van de positie van kinderen in onze samenleving. Het boek kost 490 BEF.

#### **Tussen hulpverlening en recht. Jongerenrechten in de bijzondere jeugdbijstand.**

BOSMANS, F. en ROOSE, R. (red.)  
Leuven, Garant, 1997, 695 p.

De gespannen verhouding tussen hulpverlening en recht komt dagelijks tot uiting in de praktijk van de bijzondere jeugdbijstand: het recht legitimeert nu eenmaal de hulpverlening aan jongeren in problematische opvoedingsituaties. Maar als er dan al een recht op hulpverlening bestaat voor jongeren, hoe is het dan gesteld met de rechten tijdens het hulpverleningsproces? Draagt een dergelijke rechtspositie wel bij tot een betere hulpverlening? Hoe zien de rechten van jongeren er momenteel uit wanneer ze met bijzondere jeugdbijstand te maken hebben? Hebben hulpverleners, opvoeders en rechters wel aandacht voor jongerenrechten? Dit boek gaat dieper in op theorie en praktijk van de rechtsbescherming van jongeren in de hulpverlening. Volgende thema's komen aan bod: de betekenis van kinderrechten voor de bijzondere jeugdbijstand, een juridische analyse van de rechtsbescherming van minderjarigen in residentiële voorzieningen, de relatie tussen hulpverlening en recht

vanuit ethisch perspectief, de toepassing van het hoorrecht van kinderen door rechters, de JO-lijn als communicatielijn in de bijzondere jeugdbijstand. Actuele Nederlandse initiatieven i.v.m. de rechtspositie van jongeren in instellingen worden geschetst. Het boek kost 695 BEF.

#### **Pleegzorg in balans. Bestaanszekerheid voor kinderen.**

WETERINGS, A.M. (red.)  
Leuven, Garant, 1998, 196 p.

In dit boek worden de problemen van pleegkinderen beschreven in relatie tot hun ouders en tot hun pleegouders. Ook als pleegouders het kind opvoeden, blijven de biologische ouders zijn ouders. De emotionele problemen die hierdoor bij het kind ontstaan, worden in het boek begrijpelijk gemaakt. Van daaruit worden handvatten gegeven voor het beleid en de begeleiding ten behoeve van de pleegzorgsituatie. Ook de juridische consequenties daarvan worden beschreven. Hierbij worden kind, pleegouders en ouders in hun onderlinge samenhang gezien met het oog op het bevorderen van de ontwikkelingskansen voor hun kind. Het boek is geschreven ten behoeve van de pleegzorg, zowel voor de onderzoeks-, plaatsende als begeleidende instanties. Het is bedoeld voor staf- en leidinggevende functionarissen en maatschappelijk werkenden van de betrokken instanties. Het boek is ook geschikt voor rechters, advocaten, ouders, pleegouders en hun kinderen. Het is tevens bestemd voor opleidingen voor jeugdhulpverlening. Het boek kost 770 BEF.

#### **Stress Management Training voor jongeren met psychotische stoornissen.**

EMCK, C.  
Leuven, Acco, 1998, 166 p.

Een grote groep jongeren die een psychose hebben doorgemaakt, recidiveren binnen het jaar. Omdat stress de kans op een recidief van de psychose verhoogt, is het dus erg belangrijk dat deze kwetsbare jongeren adequaat leren omgaan met stress en spanning. Het programma Stress Management Training (SMT) leert deze jongeren op een speelse wijze hoe zij situaties, gedachten en gevoelens die spanning opleveren, kunnen hanteren. Sociale, cognitieve, emotionele en fysieke vaardigheden worden inge oefend aan de hand van werkvormen waarin "experimenteren, ervaren en oefenen" sterk op de voorgrond staan.

Deze uitgave is bedoeld voor psychologen, psychomotorische therapeuten en sociaal-psychiatrisch verpleegkundigen. De didactische opbouw en heldere uiteenzetting maken dit boek ook geschikt als handboek voor (psychomotorische) therapie-opleidingen. Voor de jongeren is een werkboek, gebaseerd op het SMT-programma, beschikbaar.

Dit boek kost 750 BEF.

#### **Alles went, ook een adolescent. Wegwijzer bij het opvoeden van jongeren.**

COMPERNOLLE, T., LOOTENS, H., MOGGRE, R. en VAN EERDEN, T.  
Tielt, Lannoo, 1998, 142 p.

Dit boek is bestemd voor ouders, leerkrachten en hulpverleners die dagelijks met adolescenten omgaan. Ook als het goed gaat met "uw" jongeren, is dit toch een boeiende handleiding in de "psychologie van de adolescent". Het boek kan een wegwijzer zijn om het gedrag van de adolescent met wie het mis dreigt te gaan, weer in juiste banen te leiden. Het boek bestaat hoofdzakelijk uit praktische informatie over de aanpak van jongeren. Met name gedragsproblemen krijgen de volle aandacht. De vier auteurs werken allen in de polikliniek van Triversum (Alkmaar) en hebben jarenlange ervaring met het helpen oplossen van problemen tussen ouders en kinderen. De kostprijs van dit boek bedraagt 595 BEF.

#### **Gevraagd: "superouders". Als opvoeden net niet loopt zoals je wenst.**

GLORIEUX, P.  
Tielt, Lannoo, 1998, 170 p.

Bij sommige kinderen verloopt het opgroeien, het opvoeden en het schoolse leren net niet zoals ouders en leerkrachten verwachten.

Ze lijden nochtans niet aan een ernstige fysieke, mentale of karakteriële handicap. Het lijkt of ze hun aanwezige capaciteiten niet optimaal benutten. Bij de meeste kinderen moeten regels en afspraken wel honderdmaal herhaald worden voor ze in hun gedragspatroon geïntegreerd worden. Bij sommigen lijken duizend herhalingen onvoldoende. Deze kinderen kunnen zich bovendien niet doelgericht concentreren. Ze zijn vaak impulsief, prikkelbaar, roekeloos en faalangstig. Naast concrete leerproblemen vertonen ze in vele gevallen ook hyperactiviteit. Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is beter bekend als het hyperkinetisch syndroom. Dit boek is niet enkel geschreven voor ouders waarvan een kind een ADHD-diagnose heeft meegekregen. Het boek bevat tips voor mensen die hun manier van opvoeden willen bijsturen en die niet goed weten hoe dit aan te pakken. Daarenboven probeert de auteur sommige hersenfuncties en leer- en opvoedingsprocessen in een eenvoudige taal uit te leggen die voor iedereen toegankelijk is. Het boek kost 595 BEF.

**Gods Website. Mediacultuur en godsdienstige vorming.**  
LOMBAERTS, H. en ROEBBEN, B. (red.)  
Leuven, Acco, 1998, 212 p.

Gods Website verkent de toepasbaarheid van nieuwe informatie-technologieën in het onderwijs en in allerlei soorten van permanente vorming. Meer nog dan de hoge investeringskosten gaat het erom de mediacultuur te integreren in een onderwijsleerproces, en de schoolcultuur, de schoolstructuur en het onderwijsbeleid hierop af te stemmen. De auteurs willen een balans opmaken over wat de nieuwe media te bieden hebben voor het godsdienstonderwijs. De theoretische reflectie onderzoekt of de nieuwe media ook een nieuwe leercultuur invoeren. Het praktische deel wijst de weg naar bruikbaar materiaal. Het boek kost 795 BEF.

**Grensgevallen in media, wetenschap en cultuur.**  
DE MEYER, G.  
Leuven, Garant, 1998, 152 p.

Dit boek gaat over grensoverschrijdingen. Inzake media: wanneer overschrijden media de grens van wat mag en wat niet mag? Inzake cultuur: is de grens tussen ernstige en populaire cultuur nog langer te trekken? Inzake wetenschap: kunnen wetenschappelijke disciplines van elkaar iets opsteken? Dit boek gaat dus over grensgevallen. Wellicht nodigen grensgevallen uit tot een uitdagende discussie. Wellicht bieden ontmoetingen in het niemandsland interessantere perspectieven dan zich op te sluiten binnen de eigen grenzen. Misschien moeten we maar eens vaker grenzen overschrijden. Het boek kost 495 BEF.

**Getuige-deskundigen in zedenzaken.**  
BULLENS, R.A.R. (red.)  
Leiden, DSWO Press, 1998, 126 p.

Seksueel misbruik is in al zijn facetten een splijtend fenomeen dat niemand onberoerd laat die daarmee te maken krijgt. Ook getuigedeskundigen raken soms onderling verdeeld, met name als het gaat om de geloofwaardigheid van verklaringen over seksueel misbruik. Naar aanleiding van de vele discussies dienaangaande werd in 1993 door enige getuige-deskundigen besloten een werkgroep op te richten bestaande uit juristen en gedragswetenschappers met het doel te komen tot een uniformering van werkwijzen, tot een duidelijker standaardisering van methoden en technieken, en tot meer helderheid over de vragen die justitie aan getuige-deskundige kan stellen. Dit boek geeft de weerslag van de binnen deze werkgroep gevoerde discussies en belicht de belangrijkste aspecten van de terreinen binnen het forensisch-psychologisch gebied, waarmee de getuige-deskundige te maken kan krijgen.

**Systeemgerichte methoden in de hulpverlening. Een initiatie in het omgaan met mensen en hun netwerken.**  
MERTENS, M. en VANDEBROEK, E.  
Leuven, Garant, 1997 (tweede herziene druk), 176 p., 590 BEF.

Elke hulpverlener gebruikt een bepaald referentiekader om zicht te krijgen op de voorgelegde moeilijkheden. Het 'systeemdenken', ontwikkeld aan het Mental Research Institute van Palo Alto, biedt een theoretisch kader om de complexiteit van menselijke problemen te verkennen. In een eerste deel van dit boek wordt het begrip 'open systemen' toegelicht. Mensen maken deel uit van één en meestal meerdere systemen of netwerken.

Het tweede deel behandelt de communicatietheorie. De vijf axioma's worden uiteengezet en geïllustreerd door tal van voorbeelden uit de praktijk en het dagelijks leven. Hulpverleners krijgen hierbij een aantal consequenties en mogelijkheden op een rijtje die hen kunnen inspireren bij het analyseren van cliëntsituaties.

**Vormgeven aan schoolbeleid. Effectieve scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen**  
VAN PETEGEM, P.  
Leuven, Acco, 1998, 373 p., 1950 BEF.

De zelfkennis van scholen maakt het mogelijk om beleidsbeslissingen te funderen, waardoor een school kan ontwikkelen. Omdat een school tot een eigen, verantwoorde beleidsvisie zou komen, moet ze zicht krijgen op het eigen functioneren. Daarbij is een gegronde evaluatie van de eigen situatie onontbeerlijk. Deze uitgave biedt hiervoor een verantwoord instrument aan. De auteur biedt een wetenschappelijke onderbouw en op onderzoek gesteund kader, waarbinnen uitspraken over de kwaliteit van onderwijs kunnen gebeuren. Hij gaat na of de resultaten van het effectieve scholenonderzoek kunnen dienen als een reflectiebasis voor de zelfevaluatie van scholen en of ze elementen aanreiken, die leiden tot een effectief beleidsplan.

**Relatie(v)aardig. Over kinderen en jongeren, relaties, seksualiteit en misbruik, preventie en hulpverlening.**  
DUMEZ, C., KESTERS, M. en VAN HAM, P.  
Leuven, Garant, 1998, 111 p., 470 BEF.

In alle scholen zitten kinderen die direct of indirect te maken – kunnen – hebben met misbruik en geweld. Scholen willen daar wat aan doen, samen met de ouders, schoolbegeleiders en andere hulpverleners. Een onderwerp als seksueel misbruik hoort te worden opgenomen in het opvoedingsproject van de school rond relationele en seksuele vorming. Dit boek laat zien hoe een school dat kan organiseren, zodat problemen en zeker kwetsuren bij kinderen worden voorkomen.

De feiten, inzichten en ervaringen in dit boek zijn ontstaan uit de praktijk van PMS-centra in scholen. De auteurs hebben in hun PMS-werk specifieke aandacht voor leerlingbegeleiding. Ouders, directies, leerkrachten, hulpopvoedende medewerkers, interne en externe begeleiders vinden in dit boek inspiratie om preventie en hulpverlening, in een kader van relationele en seksuele opvoeding, te optimaliseren.

**De schoolleider in beeld, 25 jaar directie-opleidingen.**  
BRAECKMANS, L., MAHIEU, P. en VAN HOREBEEK, G.  
Leuven, Garant, 1998, 186 p., 695 BEF.

Onderwijsmensen worden aanhoudend geconfronteerd met onvoorziene eisen en verwachtingen en met een explosie aan nieuwe wetgevende initiatieven. Ingrijpende veranderingen van het schoolleven zijn hiervan geregeld het gevolg. Reeds meer dan 25 jaar geniet het Centrum voor Andragogiek (CVA) van de Universitaire Faculteiten Sint-Ignatius Antwerpen (UFSIA) algemene erkenning om zijn opleidingen voor schoolleiders. Deze bundel bevat onder meer bijdragen van verschillende medewerkers van het Centrum; zij zijn ofwel op een eerder theoretische, ofwel op een eerder concrete wijze met de directie-opleidingen bezig en ontwikkelen hun visie op schoolleiderschap voor de nabije toekomst.

**Schoolverzuim in Amsterdam. Rapportage halverwege het grootstedelijk interventieproject Bij de Les Blijven.**  
BERDOWSKI, Z., VAN DER STEENHOVEN, P. en VAN VEEN, D.  
Leuven/Apeldoorn, Garant, 1998, 105 p. 385 BEF.

Dit boek doet verslag van onderzoek naar schoolverzuim in Amsterdam. Het onderzoek maakt deel uit van het project Bij de Les Blijven, een innovatief programma van de gemeente Amsterdam, gericht op directe, preventieve aanpak van beginnend (problematisch) schoolverzuim onder leerlingen van 10 tot 15 jaar. Het boek doet verslag van de tweede meting die in 1997 is verricht op Amsterdamse scholen voor primair en secundair onderwijs. Het is het vervolg op de nulmeting verzuim op scholen 1996 die in boekvorm bij Garant verscheen onder de titel 'Wie (niet) weg is, is gezien'.

## 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 reeds uit meerdere onderzoeken die uitgevoerd werden 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 diensten en organisaties, nl. universiteiten (K.U. Leuven, R.U. Gent), 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. Tel. 016/32.52.37.

ASLK: 001-2064133-49.

---

## PUBLIKATIES MAJONG/WELWIJS

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

**DE DRIE WERELDEN VAN JOHNNY EN MARINA. Spanningen tussen school, gezin en leeftijdsgroep (1990), 75 p. (250 BEF)**

Jongeren typeren elkaar en stemmen hun eigen handelen hier op af. De bijdragen in dit verslagboek proberen inzicht te geven in dit fenomeen en zoeken naar manieren om er mee om te gaan.

Met bijdragen van : M. Bouverne-De Bie ; J. Heene ; P. Allegaert en L. Vanmarcke ; P. Van Den Bossche en J. Tallon ; J. Hazekamp.

**LEERLINGENBEGELEIDING : een antwoord op veranderende leerlingsituaties (1993), 139 p. (350 BEF)**

Leerlingenbegeleiding wordt vaak verbonden met preventie van probleemgedrag en/of tegemoetkoming aan welzijnsproblemen van leerlingen. In feite gaat het om een bredere discussie, nl. hoe vanuit de verschillende socialisatiemilieus ingegrepen wordt op de -veranderende- situaties waarin jongeren opgroeien. In, dit boek wordt deze discussie ondersteund : eerst wordt de probleemstelling zo concreet mogelijk gemaakt, vervolgens worden een aantal gebieden van begeleiding verder uitwerkt.

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. (350 BEF)**

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.

De verzendingskosten zijn begrepen in de vermelde prijzen. Wie de drie verslagboeken samen besteld betaald slechts 800 BEF

# INHOUD

veer10/acht10 – Vlaams Welzijnscongres over/met jongeren <i>P. Allegaert en B. Van Bouchaute</i>	p. 3
Participatie in kinderschoenen <i>L. Saenen</i>	p. 8
Participatie in het jeugdbeleid <i>I. Van de Walle</i>	p. 14
Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaams onderwijs Een beschrijving van de evolutie van de onderwijsdeelname naar sociale afkomst tussen 1976 en 1992 <i>B. Tan</i>	p. 16
Katern Gender en Lerarenopleiding Een nieuw Europees (sub)netwerk van T.N.T.E.E. <i>G. Weiner (vertaling K. Van Heule)</i>	p. 24
Exit PMS-MST!!!... Leve het CLB???... <i>J. Tallon</i>	p. 26
Jong zijn doet geen zeer – Probleembeleving bij jongeren Resultaten van een bevraging <i>K. Berwouts</i>	p. 28
Jong zijn doet geen zeer – Probleembeleving bij jongeren Wat betekent dit voor de organisatie van een CLB? <i>H. Van de Veire</i>	p. 32
Signaalnota “Uit de schoolse boot” <i>Comité voor Bijzondere Jeugdzorg, Leuven</i>	p. 35
Kanttekening bij “schoolse boot” nota vanuit het CLB-perspectief <i>L. Thys</i>	p. 38
Wetwijs De rechten van de meerderjarigen in het onderwijs <i>J. Tallon</i>	p. 40
Agenda en documentatie <i>A. Rimaux</i>	p. 42