

3000 LEUVEN 1
Verschijnt 4x per jaar,
jaargang 17, nummer 3, september 2006

COLOFON

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

Redactie:

Maria Bouverne-De Bie - Dieter Burssens - Lieve Cattrijsse (voorzitter) - Hilde Lauwers -
Jan Tallon - Laurent Thys - Greet Van de Water - Bea Vandewiele - Gunther Van Neste -
Dries Verdonck - Evi Verduyck - Griet Verschelden - Nicole Vettenburg.

Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

Redactie-adres:

Redactie WELWIJS
Hooverplein 10
3000 LEUVEN

E-mail: nicole.vettenburg@law.kuleuven.be

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

Druk:

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen:

€ 22 voor organisaties en instellingen; € 17 voor particulieren;
€ 14 voor groepsabonnement (vanaf 5 abonnementen) en
€ 27 voor buitenlandse abonnementen.
Bedrag over te schrijven op rek. nr. 001-2064133-49 van de v.z.w. MAJONG,
Hooverplein, 10 - 3000 Leuven, met vermelding "ABO-WW".

Logistieke ondersteuning:

Departement voor Lerarenopleiding, UGent

Nazicht drukproeven:

Lieve Goris

Verantwoordelijke uitgever:

Nicole Vettenburg, Trolieberg 70, 3010 Kessel-Lo.

www.welwijs.be

CYBERPESTEN BIJ JONGEREN IN VLAANDEREN

De nieuwe informatie- en communicatietechnologieën (vooral de gsm en het internet) hebben een belangrijke plaats verworven in het dagelijkse leven van jongeren. Via het internet en de gsm spreken ze af met vrienden, storten ze hun hart uit en zoeken ze een lief. De contacten tussen jongeren via het internet en de gsm zijn - net zoals in de 'echte wereld' - echter niet altijd positief. In de media verschijnen geregeld berichten over jongeren die foto's van zichzelf onder de douche op het internet zien verschijnen, over jongeren die bedreigd worden via sms'jes, enz... Dergelijke pesterijen vallen onder de noemer 'cyberpesten'. Meestal verwijst men naar cyberpesten als 'pesten dat gebeurt door middel van nieuwe informatie- en communicatietechnologieën'.

In deze tekst wordt eerst dieper ingegaan op het verschijnsel cyberpesten. Aangezien de literatuur over cyberpesten vrij schaars is, wordt het fenomeen gesitueerd binnen de context van het klassieke pesten bij jongeren, en wordt het in verband gebracht met de specifieke kenmerken van de nieuwe informatie- en communicatietechnologieën (ICT). Daarna worden de resultaten van het grootschalige onderzoek naar cyberpesten in Vlaanderen, uitgevoerd door de Universiteit Antwerpen in opdracht van het viWTA (Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectonderzoek)¹ en op vraag van de Commissie Cultuur, Jeugd, Sport en Media van het Vlaams Parlement, besproken. Tot slot worden de belangrijkste conclusies van het onderzoek opgesomd.

Theoretisch kader

Definitie van cyberpesten

Meestal verwijst men naar cyberpesten als 'pesten dat gebeurt door middel van nieuwe informatie- en communicatietechnologieën'. Om deze definitie te kunnen hanteren is het noodzakelijk om 'pesten' te definiëren. Volgens Greene (2000) zijn er vijf kenmerken van pesten waarover de meeste auteurs het eens zijn: 1. de pestkop heeft de bedoeling om het slachtoffer kwaad te berokkenen of angst aan te jagen; 2. de agressie tegenover het slachtoffer vindt diverse malen plaats; 3. het slachtoffer lokt het pestgedrag niet uit met verbaal of fysiek geweld; 4. het pesten gebeurt in vertrouwde sociale groepen, 5. de pestkop is machtiger dan het slachtoffer (en put die macht vaak uit fysieke kracht). Enkele kenmerken van het klassieke pesten zijn bij cyberpesten minder relevant of krijgen een andere invulling. Zo kan men zich afvragen of het frequentie criterium bij cyberpesten nog wel relevant is, gezien het vrij "duurzame" karakter van vele cyberpestvormen. Een website met beledigende commentaar over iemand bijvoorbeeld, staat vaak voor een lange tijd online en kan bovendien gelezen worden door zeer vele personen. Een gesproken belediging daarentegen verdwijnt op het moment dat ze uitgesproken wordt en werd alleen gehoord door de personen die er op dat moment bij waren. Ten tweede is fysieke kracht van de pester niet langer het machts criterium bij cyberpesten. Bij cyberpesten kan men die macht namelijk putten uit een geavanceerde kennis van internet- en computertoepassingen. In de literatuur heeft men het over 'technopower' (Jordan, 1999: 110). Degene die weet hoe hij een website moet maken, kan ook een haat-website maken. Toch kan men met eenvoudige toepassingen, zoals e-mail en messenger al ernstige schade aanrichten. Ten slotte vindt klassiek pesten vaak plaats binnen een vertrouwde context en zijn de daders vaak bekenden. Cyberpesten kan gebeuren door mensen die men uit het echte leven kent, maar ook door mensen die men online

heeft ontmoet. Daarnaast kan via het internet ook anoniem gepest worden. Die anonimiteit zou trouwens net een "trigger" vormen voor pesterijen via het internet of via gsm.

Vormen van cyberpesten

Bij cyberpesten kan – net zoals bij klassiek pesten – een onderscheid gemaakt worden tussen directe en indirecte vormen van pesten. Bij de eerste categorie is het slachtoffer onmiddellijk betrokken, bij de tweede soort is het medeweten van het slachtoffer niet noodzakelijk vereist. Voor de meeste vormen van klassiek pesten bestaat er een cyberversie. Zo kan men, wat de directe vormen van cyberpesten betreft, via het internet of de gsm iemand beledigen of bedreigen ('flaming'), men kan seksueel suggestieve boodschappen versturen via internet of gsm, men kan bedreigende, pornografische of obscene foto's en illustraties versturen via internet of gsm, of men kan iemand uitdrukkelijk uitsluiten uit een onlinegroep. Daarnaast bieden het internet en de gsm ook uitgebreide mogelijkheden om indirect te cyberpesten. Bij 'outing' verspreidt men private of gênante informatie over het slachtoffer via e-mail, instant messaging, sms,... Onder de noemer 'masquerade' vallen alle cyberpestvormen waarbij de dader een andere identiteit aanneemt op het internet om het slachtoffer te misleiden, of om zich voor te doen als het slachtoffer bij diens vrienden. Het internet biedt daarnaast enkele creatieve mogelijkheden om te pesten. Zo werden reeds gevallen van cyberpesten bekend gemaakt waarin jongeren een hele website wijden aan een persoon, met bijhorende vernederende teksten, foto's, video's en populariteitspoll. Wat de directe vormen van cyberpesten betreft, valt het lichamelijke fysieke geweld uiteraard weg. Voor het beschadigen van eigendommen daarentegen bestaat wel een cyberversie: men kan bijvoorbeeld een virus doorsturen om de computer van het slachtoffer vast te laten lopen of iemand enorm veel berichten sturen via e-mail of een messengerprogramma zodat de inbox van deze persoon crasht.

Profiel van onlinedaders en onlineslachtoffers

Naar de socio-demografische en ICT-gerelateerde kenmerken van de daders en de slachtoffers van cyberpesten werd er nog maar weinig (wetenschappelijk) onderzoek verricht. Wat betreft de daders van cyberpesten wordt er wel vaak gespeculeerd dat dit vaker jongeren zijn die omwille van sociale verwachtingen minder geneigd zouden zijn om in 'real life' te pesten (bv. leerlingen uit het a.s.o. en meisjes), maar via het internet wel overgaan tot pesterijen. Verder verwacht men ook dat de daders van cyberpesten zwaardere internetgebruikers zijn en dat ze meer kennis hebben van geavanceerde internettoepassingen (Ybarra & Mitchel, 2004). Van de slachtoffers van cyberpesten, verwacht men dat ze vaker het doelwit zijn van klassieke pesterijen dan niet-slachtoffers. Deze jongeren zouden dus vaak zowel via het internet en de gsm als op de klassieke manier gepest worden. Wat betreft het ICT-gedrag van de slachtoffers, wordt verwacht dat ze meer risicogedrag vertonen op het internet (bv. adres, telefoonnummer en foto's op het internet plaatsen,...).

Gevolgen en impact van cyberpesten

Slachtoffers van klassiek pesten hebben, volgens onderzoekers, vaak een lager zelfvertrouwen, en hebben meer kans op angst en depressie dan hun leeftijdgenoten. Wellicht gelden een aantal van deze gevolgen ook voor cyberpesten. Ybarra en Mitchel (2004a) onderzochten reeds het verband tussen cyberpesten en depressiviteit. Driemaal zoveel jongeren die aangerand werden via het internet, vertoonden symptomen van depressiviteit, in vergelijking met niet-slachtoffers. Volgens sommigen (Ybarra et al., 2004 a, b; Campbell, in press) zou cyberpesten zelfs een grotere impact kunnen hebben dan klassiek pesten, omwille van de volgende specifieke eigenschappen van de nieuwe ICT: hun anonieme karakter (waarvoor de pestkop niet meer gekend (en geremd) is, en ook geen directe (emotionele) feedback krijgt van zijn of haar slachtoffer), hun indringend karakter (waarvoor slachtoffers niet alleen meer binnen de schoolpoorten, maar zelfs in de eigen thuisomgeving worden geconfronteerd met pesterijen) en hun reikwijdte (terwijl het aantal toeschouwers – en deelnemers – bij klassieke pesterijen beperkt is, is dat bij cyberpesten bijzonder groot).

Verkennd onderzoek naar cyberpesten in Vlaanderen

Methodologie

In oktober 2005 voerde de Universiteit Antwerpen in opdracht van het viWTA en op vraag van de Commissie Cultuur, Jeugd, Sport en Media van het Vlaams Parlement, een grootschalig onderzoek uit naar cyberpesten bij jongeren in Vlaanderen. Om een goed beeld te krijgen van het verschijnsel cyberpesten, werden zowel het ICT-gebruik van de jongeren, hun ervaring met klassiek pesten als hun ervaring met cyberpesten in kaart gebracht. In het totaal vulden 636 jongeren van het lager onderwijs (5^{de} en 6^{de} leerjaar) en 1416 jongeren uit het secundair onderwijs (1^{ste} tot

en met 6^{de} middelbaar), een vragenlijst in over hun gebruik van het internet en de gsm en hun ervaring met klassiek pesten en cyberpesten. De vragenlijsten werden klassikaal afgenomen.

Resultaten

Het belangrijkste opzet van het onderzoek was om een beeld te krijgen van de aard en de omvang van cyberpesten in Vlaanderen. In dit artikel wordt eerst besproken hoe vaak cyberpesten voorkomt en wat de meest voorkomende deviante internet- en gsmpraktijken zijn. Daarna komen de profielen van de onlinedaders en de onlineslachtoffers aan bod. Ten slotte gaan we na hoe de jongeren zelf cyberpesten percipiëren.

Graad van voorkomen

De ervaring met cyberpesten werd in dit onderzoek op twee verschillende manieren gemeten. Vooraleer 'pesten via internet of gsm' in de vragenlijst ter sprake werd gebracht, werd aan de jongeren gevraagd of ze ervaring hadden met twaalf deviante internet- en gsm-praktijken zoals: opzettelijk een virus doorsturen, iemand beledigen via internet of gsm, in iemands computer inbreken en persoonlijke informatie stelen,... Eerst werd aan de jongeren gevraagd of anderen deze dingen al eens bij hen gedaan hadden, dan of ze deze dingen al eens bij een ander gedaan hadden en ten slotte of ze al eens gezien of gehoord hadden dat anderen die dingen bij iemand anders deden. Verder in de vragenlijst werd rechtstreeks aan de jongeren gevraagd of ze in de afgelopen drie maanden gepest werden via internet of gsm, gepest hadden via internet of gsm, of bijstaander waren geweest van pesten via internet of gsm.

De cijfers:

- Wanneer we rechtstreeks aan de jongeren vragen of ze in aanraking gekomen zijn met pesten via het internet of de gsm, antwoordt één op tien jongeren dat hij of zij slachtoffer is geweest, en beweren (bijna) twee op tien dat ze dader en drie op tien dat ze getuige zijn geweest van cyberpesten.
- Als we kijken naar het aantal jongeren dat tijdens de afgelopen drie maanden in aanraking kwam met minstens één vorm van mogelijk kwetsende internet- of gsm-praktijken, dan krijgen we de volgende resultaten: 61,9 % van de jongeren was slachtoffer, 52,5% was dader, en 76,3% was bijstaander.
- De meest voorkomende vormen van mogelijk kwetsende internet- en gsm-activiteiten zijn: iemand beledigen of bedreigen via internet of gsm, iemand misleiden via internet of gsm, roddels verspreiden via internet of gsm en inbreken in iemands e-mailbox of messenger en het paswoord veranderen. Met de vormen waarvoor meer kennis van het internet nodig is, zoals een stemming houden op een website en inbreken in de computer van een ander hebben veel minder jongeren ervaring.
- Ongeveer één tiende van de jongeren was betrokken bij systematisch ² cyberpesten: 3,3% was enkel slachtoffer, 5,0% was enkel dader en 2,6% was zowel dader als slachtoffer.

Profiel van daders en slachtoffers

Aan de hand van stapsgewijze regressieanalyse konden profielen opgesteld worden van de daders en de slachtoffers van cyberpesten. In de modellen werden alle socio-demografische en ICT-gerelateerde variabelen opgenomen die goede voorspellers zouden kunnen zijn van de betrokkenheid bij cyberpesten, in de hoedanigheid van slachtoffer of dader.

Wie zijn de cyberpesters?

Jongeren die naar eigen aanvoelen echt iemand gepest hebben via het internet of de gsm:

- ... besteden meer tijd aan het internet
- ... hebben ouders die minder betrokken zijn bij hun internetgebruik
- ... zijn vaker ook slachtoffer en bijstaander van pesten via internet of gsm
- ... zijn vaker dader van klassiek pesten
- ... pesten in zeven van de tien gevallen anoniem

Wie zijn de cyberpests-lachtoffers?

Jongeren die naar eigen aanvoelen echt gepest werden via internet of gsm:

- ... zijn meer afhankelijk van het internet (vinden een leven zonder internet saai, schuiven hun huiswerk soms opzij om te kunnen internetten, maken veel vrienden via het internet...)
- ... hebben minder vrienden en voelen zich minder populair
- ... zijn vaker ook dader en bijstaander van pesten via internet of gsm
- ... zijn minder vaak dader en vaker slachtoffer van klassiek pesten
- ... vertonen meer stresssymptomen

... hebben slechts in de helft van de gevallen aan iemand verteld dat ze gepest werden via internet of gsm.

Perceptie van cyberpesten

Bij de vragen over het slachtofferschap en daderschap van de verschillende deviante internet- en gsm-praktijken, werd telkens gevraagd of de jongeren deze praktijken grappig of kwetsend vonden. De meerderheid van de daders van elk van de twaalf bevroegde deviante internet-of gsm-praktijken, vond deze praktijken 'grappig', terwijl de meerderheid van de slachtoffers dezelfde deviante internet- of gsm-praktijken (uitgezonderd 'iemand misleiden door te doen alsof je iemand anders bent via internet of gsm') als 'kwetsend' ervaarde. Het gebrek aan visuele feedback van het slachtoffer zorgt er waarschijnlijk voor dat de daders zich niet bewust zijn van het effect van hun gedrag op hun slachtoffers.

De vragenlijst werd afgesloten met enkele stellingen over pesten via het internet of de gsm. De meerderheid van de jongeren vond dat het gemakkelijker is om te pesten via het internet en de gsm en dat men er moeilijker voor gestraft kan worden. Toch keurden ze het pesten via het internet of de gsm af: ze vonden het niet minder erg dan gewoon pesten, ze vonden dat er grenzen staan op wat je kan zeggen via het internet, dat men zich erg gekwetst kan voelen door pesten via internet of gsm en dat de daders van cyberpesten dezelfde straf moeten krijgen als de daders van klassiek pesten. Bovendien vonden ze cyberpesten laf. De meerderheid van de jongeren (63,8%) vindt dat cyberpesten een "groot probleem" is. Dit antwoord kan verwijzen naar de omvang die het probleem heeft in de ogen van de jongeren, maar het kan ook betekenen dat ze cyberpesten een ernstig probleem vinden voor degenen die gecyberpeest worden.

Tabel 1: Frequentieverdeling van de verschillende vormen mogelijk kwetsend internet- en gsm-gedrag voor slachtoffer, dader en bijstaander

	% Slachtoffer	% Dader	% Omstaander
In iemands e-mailbox of messenger inbreken en het paswoord veranderen	15,9%	14,6%	35,4%
Opzettelijk een virus doorsturen	14,8%	7,5%	17,4%
Inbreken in de computer van iemand anders en persoonlijke informatie stelen	3,9%	4,5%	26,1%
Enorm veel of grote berichten naar iemand sturen om zijn of haar computer te laten vastlopen	8,8%	8,5%	21,5%
Iemand beledigen of bedreigen via internet of gsm	33,7%	23,7%	49,3%
Iemand uitsluiten uit een onlinegroep	10,8%	16,9%	39,9%
Private of beschamende dingen over iemand verspreiden via internet of gsm	12,3%	11,2%	28,7%
Iemand misleiden door te doen alsof je iemand anders bent via internet of gsm	27,3%	30,8%	50,9%
Inbreken in de e-mail of messenger van een ander en berichten sturen naar zijn of haar contactpersonen	9,0%	8,8%	23,4%
Op een website stemmen of je een bepaald persoon niet leuk vindt	6,5%	11,6%	27,2%
Dingen die iemand in vertrouwen had verteld, op een website plaatsen of doorsturen naar anderen via sms of e-mail	11,4%	5,4%	27,7%
Roddels verspreiden via internet of gsm	18,9%	12,9%	41,1%

Besluit

In de literatuur en op vele (al dan niet wetenschappelijke) websites over cyberpesten, wordt dikwijls gesuggereerd dat jongeren die in het echte leven gepest worden, zich via het internet zouden wreken op hun daders. De mogelijkheid tot anonimiteit op het internet en de verschuiving van fysieke kracht naar 'technopower' als machts criterium zouden hiertoe bijdragen. Men noemt dit verschijnsel soms 'the revenge of the nerds'. Uit dit onderzoek blijkt echter dat dit meestal niet het geval is. De daders van cyberpesten zijn vaker daders van klassiek pesten, de slachtoffers van cyberpesten worden vaker ook via de klassieke weg gepest. Dit wil zeggen dat er een groep van jongeren is die zowel klassiek gepest wordt als via het internet en de gsm. Daarnaast is er echter ook een categorie van jongeren die enkel betrokken zijn bij cyberpesten, en niet bij klassiek pesten. De mogelijkheid tot cyberpesten zorgt dus niet alleen voor een verdieping (pesten wordt intenser, gebeurt langs meer kanalen) maar ook voor een verbreding (meer jongeren geraken betrokken) van het pestprobleem.

De jongeren die als dader bij cyberpesten betrokken zijn, hebben vaak ook ervaring met cyberpesten als slachtoffer en als bijstaander en omgekeerd. Dit wijst op het bestaan van tegen- of kettingreacties bij cyberpesten waarbij daders slachtoffers worden en slachtoffers daders, en waardoor uiteindelijk een "cyberpestcultuur" ontstaat (waarvan velen getuige kunnen zijn, en waaruit velen op hun beurt inspiratie kunnen putten).

De hoeveelheid tijd die jongeren aan het internet besteden en de internetafhankelijkheid die zij vertonen, kunnen een aanwijzing zijn voor hun betrokkenheid bij cyberpesten. Kennis van geavanceerde internettoepassingen is niet noodzakelijk om te kunnen cyberpesten. Het verhoogt natuurlijk wel het aantal manieren waarop men kan cyberpesten. Jongeren die risico's nemen op het internet (bv. persoonlijke informatie op het web plaatsen, praten met vreemden, een paswoord doorvertellen,...) verhogen hun kans om in aanraking te komen met bepaalde types van onlinepesten. Niettemin kunnen ook diegenen die erg op hun hoede zijn, niet verhinderen dat ze het slachtoffer worden van cyberpesten.

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat de daders van cyberpesten vaak ouders hebben die minder betrokken zijn bij hun internetgebruik. Om goede en geloofwaardige raad over internetgebruik te geven aan hun kinderen, moeten de ouders over voldoende internetkennis beschikken. En dit is waar het schoentje vaak knelt: Uit dit onderzoek blijkt dat slechts vier op tien jongeren vinden dat hun ouders veel van het internet kennen. Daarnaast zien we dat er meer en meer slaapkamers uitgerust worden met een computer en internetaansluiting. De jongeren krijgen hierdoor een vrije experimenteerruimte waarin vrijuit gepest kan worden.

De bevroegde internet- en gsm-activiteiten die mogelijk kwetsend zijn, worden niet altijd als "pesten" beschouwd door jongeren. Veel hangt natuurlijk af

van de soort handeling die wordt gesteld (jongeren vinden internet- en gsm-praktijken waarbij ze openlijk worden vernederd duidelijk erger dan handelingen die alleen gevolgen hebben voor henzelf (bv. niet meer kunnen werken op je computer omdat iemand je met opzet een virus heeft doorgestuurd) en natuurlijk ook van de relatie die de jongeren hebben met de persoon die de handeling stelt. Als vrienden op deze manier een grap proberen uit te halen, zullen ze daar waarschijnlijk minder zwaar aan tillen (of het alleszins niet als pesten beschouwen), dan wanneer ze belaagd worden door iemand anders (bv. iemand die hen ook gewoon pest op school).

**Katrien VAN CLEEMPUT
Heidi VANDEBOSCH**

Contactadres:
Katrien Van Cleemput,
Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen
Departement Communicatiewetenschappen / M171
Sint-Jacobsstraat 2
2000 Antwerpen
katrien.vancleemput@ua.ac.be

Prof.Dr. Heidi Vandebosch,
Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen
Departement Communicatiewetenschappen / M185
Sint-Jacobsstraat 2
2000 Antwerpen
heidi.vandebosch@ua.ac.be

BIBLIOGRAFIE

- CAMPBELL, M.A., 'Cyber or schoolyard bullying?', in *Directions in Education*, 2004, 13.
- GREENE, M.B., 'Bullying and harassment in schools' p 72-101. In R.S. Moser & C.E. Franz (red.) *Shocking violence: Youth perpetrators and victims - A multidisciplinary perspective*, Springfield, IL: Charles C. Thomas, 2000.
- JORDAN, T., *Cyberpower. The culture and politics of cyberspace and the internet*, London and New York: Routledge, 1999, 254p
- YBARRA, M.L., MITCHELL, K.J., 'Online aggressor/target, aggressors and targets: a comparison of associated youth characteristics In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2004a, 45, 7: 1308-1316.
- YBARRA, M.L., MITCHELL, K.J., 'Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics' in *Journal of Adolescence*, 2004b, 27: 319-336.
- Volledig onderzoeksrapport:
VANDEBOSCH, H., VAN CLEEMPUT, K., MORTELMANS, D., WALRAVE, M., 'Cyberpesten bij jongeren in Vlaanderen', studie in opdracht van het viWTA, 2006, Brussel, <http://www.viwta.be/content/nl/doc/Rapporten.cfm>

NOTEN

- ¹ Adres: viWTA - Vlaams Parlement - Leuvenseweg, 87 - 1011 Brussel
- ² Alle jongeren die aankruisten dat ze in de afgelopen drie maanden 'regelmatig' of 'elke dag' gepest werden via het internet of de gsm, samen met de jongeren die 'heel af en toe' gepest werden via het internet en de gsm, én slachtoffer waren van minstens drie vormen van deviante internet- en gsm-praktijken, werden als slachtoffers van cyberpesten beschouwd. Daders van (systematisch) cyberpesten zijn alle jongeren die in de afgelopen drie maanden 'regelmatig' of 'elke dag' gepest hebben via het internet of de gsm, en de jongeren die 'heel af en toe' gepest hebben via het internet of de gsm én dader waren van minstens drie vormen van deviant internet- en gsm-gedrag.

KINDERPARTICIPATIE IN HET GEMEENTELIJK BELEID: MÉT AANDACHT VOOR BELANGEN-BEHARTIGING

Kinderparticipatie hoeft geen extra pleidooi: het begrip is ingeburgerd tot zelfs verplicht bij verschillende beslissingen op het lokale beleidsniveau. En het beperkt zich niet alleen tot vertrouwdheid met het begrip, onderzussen zijn ook veel gemeenten principieel gewonnen voor kinderpacticipatie. Maar de praktijk blijft wat achterop; in concreto krijgt kinderpacticipatie eerder moeizaam vorm via allerlei experimenten en ad-hocprojecten. Overigens kunnen we ook vaststellen dat de participatie van kinderen vaak als eerste opzij wordt geschoven. Daarvoor worden uiteenlopende redenen aangevoerd: kinderen liggen niet wakker van het thema, er is te weinig tijd om hen te raadplegen, ik weet niet hoe ik eraan moet beginnen, het is toch belangrijker de volwassenen aan het woord te laten, enz ...

De gemeentebesturen willen dus wel, maar hebben vaak de tijd en/of de middelen niet om kinderpacticipatie in de praktijk te brengen. En dat zijn lang niet altijd goedkope uitvluchten. Daarom wordt het tijd om op zoek te gaan naar werkbare vormen voor de gemeenten waardoor kinderpacticipatie geen dode letter blijft, en kinderen dus echt een inbreng hebben bij beleidsbeslissingen. Belangenbehartiging is daarbij een sleutelwoord. Er is bij vele participatieprojecten wellicht te weinig aandacht voor het systematisch opkomen voor de belangen van kinderen. Dat kunnen kinderen maar in zeer beperkte mate: daarvoor hebben zij volwassenen nodig.

In de voorbije jaren heeft Kind en Samenleving heel wat participatieprojecten gecoacht rond uiteenlopende thema's. Projecten die te maken hadden met speelruimte of met publieke ruimte zonder meer, projecten rond mobiliteit, projecten rond diverse gemeentelijke beleidsplannen (lokaal sociaal plan, cultuurbeleidsplan, jeugdbeleidsplan,...). Die veelheid van ervaringen leerde ons dat het op lokale niveau niet ontbreekt aan goede wil maar wel aan knowhow. Te vaak wordt de kinderpacticipatie bekeken als een geïsoleerd gebeuren, als een prettige activiteit met behoorlijk wat uitstraling. En daarbij klinkt dan de vraag naar methodes en technieken. Een batterij aan methodes en technieken volstaat evenwel niet: men moet ze in een proces kunnen inplannen. Dat kinderpacticipatieproces moet zich enten op het besluitvormingsproces: wie gaat wanneer waarover beslissen? Als een dorpsplein heraangelegd wordt, is het belangrijk om uit te zoeken waar de beslissende momenten liggen: het formuleren van de opdracht voor de ontwerper, het overleg over het eerste schetsontwerp, het overleg over de laatste details, de uiteindelijke goedkeuring door schepencollege en gemeenteraad... Men zoekt de juiste momenten om te kunnen wegen op een beslissing. Dat heeft te maken met strategie, met belangenbehartiging, met 'child advocacy'. Daarover willen we het verder in dit artikel hebben.

Beleidsparticipatie

Kinderparticipatie bij beleidsbeslissingen is niet langer nieuw maar roept in de praktijk nog veel vragen op, dus moeten de gemeenten niet bestookt worden met principiële en/of ideologische argumentaties, maar met praktische oplossingen.

Uitgangspunt daarbij is dat er pas sprake is van participatie wanneer een beslissing wordt genomen. Als er niets beslist moet worden, dan moet er ook niet geparticipeerd worden. Als er wel beslist moet worden, dan wil iemand die belang heeft bij die beslissing invloed uitoefenen, wegen op een beslissing. Sommige van die beslissingen vragen veel werk (vb. de opmaak van een beleidsplan) en dan is er veel tijd om invloed uit te oefenen, anderen kennen een snel en kort proces (vb. het kiezen van speeltoestellen)¹ en dito tijd om de beslissing bij te sturen.

De definitie van interactief beleid van de Nederlandse bestuurskundige Igno Pröpper geeft aanknopingspunten om meer greep te krijgen op beleidsparticipatie in het algemeen. Ze geeft een visie weer op hoe democratisch beleid gevoerd kan worden, maar anderzijds geeft ze een aantal praktische hints om participatie aan te pakken.

Interactief beleid is "Een beleid waarbij burgers, maatschappelijke organisaties, bedrijven en andere overheden in een zo vroeg mogelijk stadium bij het beleid worden betrokken om in een open wisselwerking en/of samenwerking met hen tot de voorbereiding, bepaling, de uitvoering en/of evaluatie van het beleid te komen."²

De belangrijke elementen uit deze definitie zijn:

- de belanghebbenden worden niet enkel bij één onderdeel van het beslissingsproces betrokken; zij worden bij de verschillende stappen binnen het beleidsproces aan het woord gelaten;
- de betrokkenheid start in een zo vroeg mogelijk stadium van het proces. Hoe eerder ze start, hoe meer ruimte er is om 'in te spreken', hoe minder beslissingen er reeds genomen zijn. Dus graag participatie van bij de voorbereiding;

Schema 1. Participatiekanalen en de aard van de beïnvloeding

Beïnvloeding ▼	Kanalen ►	Formeel	Informeel
Rechtstreeks		Bezwaarschrift indienen, Deel uitmaken van focusgroep Deelnemen aan inspraakvergadering Onderhoud aanvragen met verantwoordelijken	Een babbel (tussen pot en pint) een mailtje, brief sturen, telefoontje doen
Onrechtstreeks		Leden van gemeenteraad aanspreken Adviesraad aanspreken	Artikel in lokale pers Zwarte vlaggen, protestaffiches

- participatie wordt gekenmerkt door wisselwerking en samenwerking, en baadt in een sfeer van inhoudelijke interactie. Het is geen éénrichtingsverkeer, het gaat om een over-en-weer beweging waarbij steeds verder gebouwd wordt op de aangeleverde inzichten;
- de deur staat open voor alle belanghebbenden, al dan niet georganiseerd.

Deze elementen kunnen verder geconcretiseerd worden.

Betrokkenheid bij de verschillende stappen

Het nemen van een beslissing is geen geïsoleerd moment, maar past binnen een vrij complex besluitvormingsproces. Dit procesmatig karakter vergt tijd en biedt aldus de mogelijkheid om invloed uit te oefenen. Efficiënt participeren veronderstelt dan ook inzicht in dit besluitvormingsproces.

Het voordeel bij beslissingen van overheden is dat deze een min of meer vaste procedure (moeten) volgen. Toch is het niet evident om binnen deze procedures je stem te laten horen, al was het maar omdat de formele momenten van de procedure afgewisseld worden met vele informele momenten. Een analyse van het verloop van de procedure legt de kansen op participatie bloot. Bij de beleidsanalyse worden de cruciale momenten in beeld gebracht: informatiemomenten, afwegingsmomenten, beslissingsmomenten, evaluatiemomenten,...³ Soms is het aangewezen om vooral bij de informele overlegmomenten aanwezig te zijn. Participatieacties die strategisch op deze momenten inspelen, kunnen een reële impact hebben op een beslissing.

Betrokkenheid in een zo vroeg mogelijk stadium

Participatieacties kunnen vrij vroeg in het beslissingsproces gepland worden, zodat burgers, dus ook kinderen, van bij het prille begin mee overwegen of een dorpsplein verkeersvrij moet worden, of vooral een ontmoetingsplein moet worden, of veeleer een speelplek voor jonge kinderen,... Dergelijke beslissingen worden vaak al genomen nog voor een ontwerper is aangeduid, maar ze wegen wel erg zwaar. Verderop in het proces wordt het steeds moeilijker om genomen opties terug te draaien of bij te sturen, want dan 'zorg je voor vertraging'.

Interactie

Van participatie kan maar sprake zijn wanneer er interactie is gedurende het proces. Als gemeenten aan de burgers informatie geven over een bepaald plan, is dit éénrichtingsverkeer: er is geen interactie en je kan je zelfs afvragen of er communicatie is in zo'n geval. Dat is onvoldoende om van participatie te kunnen spreken. Dat neemt niet weg dat goed geïnformeerd zijn een basisvereiste is voor zinvolle participatie. Participatie gaat een stuk verder en vraagt interactie: de burgers moeten ook aan het woord komen. Deze reactie kan rechtstreeks gegeven worden, namelijk via acties zoals bewonersvergaderingen, brieven, of onrechtstreeks via de jeugdraad, wijkraad, enz. Ze kan van formele aard zijn of eerder van informele aard. (zie schema 1)

Hoe kunnen burgers beleidsbeslissingen beïnvloeden?

Verschillende mogelijkheden

Meer en meer willen inwoners wegen op de beleidsbeslissingen en de manier waarop de gemeente de burgers moet informeren en betrekken bij beslissingen is al in diverse wetten en decreten voorgeschreven. Denk maar aan de informatieplicht van de overheid, de mogelijkheden om bezwaarschriften in te dienen in de sector van de ruimtelijke ordening, de verplichte participatie bij het jeugdwerkbeleidsplan, bij het cultuurbeleidsplan enz. Die kanalen en wegen worden dan ook vaak bewandeld. Maar daarnaast maken inwoners ook gebruik van informele kanalen om hun visie aan het beleid mee te delen en vooral om hun belangen te verdedigen: een goede babbel met de burgemeester op een receptie, met de ambtenaren op het gemeentehuis, enz. Dit zijn vormen van rechtstreekse beïnvloeding. Maar daarnaast maken volwassenen ook gebruik van organisaties die voor hun belangen opkomen; op gemeentelijk vlak gaat het daarbij over middenstandsorganisaties, bewonerscomités, socio-culturele verenigingen; ook de politieke partijen behoren hiertoe. Deze organisaties bundelen de belangen van de burger met betrekking tot een bepaald onderwerp en vertalen deze naar het beleid. Hier is er sprake van onrechtstreekse of gemedieerde participatie. De formele en informele kanalen en de belangenbehartiging kunnen als volgt in schema gebracht worden.

Formele kanalen

Binnen beleidsbeslissingen worden een aantal formele participatiemogelijkheden voorzien. Bij de heraanleg van een straat zal er een bewonersvergadering zijn waar iedereen zijn ideeën naar voor kan brengen. Ook adviesraden zijn formele kanalen: zij krijgen een specifieke plaats binnen een beslissingsprocedure. De leden ervan spreken rechtstreeks in, maar voor wie geen lid is van de betrokken adviesraad, kan het gaan om onrechtstreekse participatie.

Deze formele procedures geven aan de burgers expliciete rechten om een inbreng te hebben in het beleid. Het formele karakter van de inbreng, zorgt ervoor dat deze niet zonder meer opzij geschoven mag worden.

Informeel kanalen

Naast de formele wegen maken volwassenen ook gebruik van de meer informele wegen. Zij spreken iemand aan binnen de gemeente, ze sturen een brief naar de schepen of bellen hem of haar op,.... Op deze manier kunnen inwoners hun visie of ideeën over een bepaald onderwerp kenbaar maken. Doordat dit geen formeel karakter heeft, is men voor de opvolging ervan afhankelijk van de goede wil van de aangesproken persoon.

Rechtstreekse beïnvloeding

Bij deze vorm van participatie geven de burgers rechtstreeks hun perspectief weer. Er zijn geen tussenpersonen, het gaat rechtstreeks tussen bestuur en burgers. Het initiatief kan daarbij uitgaan zowel van het bestuur als van de burgers.

Onrechtstreekse beïnvloeding

Verschillende organisaties komen op voor de belangen van de burger. Deze belangenorganisaties groeperen voornamelijk volwassenen en ze komen vooral op voor de belangen van die volwassenen. Een enkele organisatie zoals een jeugdorganisatie, een gezinsvereniging e.a. komen weleens op voor belangen van kinderen. Toch zijn ook binnen die organisaties de kinderen slechts zelden geraadpleegd rond de thema's. Naast de organisaties zijn er op beleidsniveau verschillende adviesorganen. Veelal ontstaan ze om het rechtstreekse lobby van belanghebbenden in eenzelfde beleidsdomein te kanaliseren. Adviesraden bestaan uit een verzameling van belanghebbenden en/of experts bij een bepaald beleidsdomein: cultuur, ruimtelijke ordening, jeugdwerk, sport,.... Zij spreken in naam van de sector.

En nu de kinderen

Niet toevallig werd hierboven heel vaak verwezen naar de manieren waarop volwassenen participeren aan het lokale beleid. Het is duidelijk dat participatie is uitgevonden door en voor volwassenen: de methodes en organisatie ervan zijn op maat van volwassenen, zeker niet op kindermaat.

Hoe niet?

Kinderen worden niet erkend als betrokkenen

Het is onjuist te beweren dat kinderen niet op de politieke agenda zouden staan: ze zijn de laatste twee decennia wel degelijk opgenomen als doelgroep voor het beleid. Men kan zelfs nog een stap verder gaan: op het lokale beleidsniveau wordt al heel vaak erkend dat kinderen betrokken partij zijn bij 'kinderthema's' zoals speelruimte en de speelplaats. Maar dan gaat het wel degelijk om die zgn. 'kinderthema's'. Dat kinderen ook te maken hebben met andere thema's dringt niet meteen door. Toch zijn kinderen wel degelijk meer dan spelers en leerlingen. Ze zijn ook weggebruikers en cultuurconsumenten (én producenten), en sporters, enz. Ook de heraanleg van de dorpskern of het programma van het cultuurcentrum hebben een impact op het leven van kinderen. Zij zijn daarbij niet de enige betrokkenen, maar zij zijn wel betrokkenen met een eigen perspectief dat kan verschillen van dat van andere deelgroepen: zij zullen minder behoefte hebben aan banken op een dorpsplein en kijken eerder uit naar plekken waar ze kunnen skaten.

Verder kijken dan de 'gekende' vormen

Kinderparticipatie mag zeker niet herleid worden tot participatie zoals we die kennen in onze representatieve-democratie. Nochtans zijn de kinderraden behoorlijk populair; met echte verkiezingen per leeftijdsgroep, met schepenen en burgemeester hebben zij evenwel veeleer het karakter van een simulatiespel of een rollenspel dan wel van een participatiegebeuren. Naar buiten uit overstemt het schattigheidseffect het participatiegehalte meer dan eens. Ze vergen ook een stevige en deskundige begeleiding die lang niet door elke gemeente kan opgebracht worden. Het is belangrijk te beseffen dat dit slechts één werkvorm is en dat men steeds op zoek dient te gaan naar de meest geschikte vorm van participatie.

Er bestaan een aantal formele procedures voor participatie waarbij kinderen weliswaar niet officieel uitgesloten worden, maar die niet altijd geschikt zijn voor kinderen. Kinderen hebben immers een eigen manier om hun mening te vertolken en hun 'verhaal' aan de man te brengen. Het schrijven van een bezwaarschrift of van een brief aan de burgemeester gaat hen niet zo goed af. Vergaderen is niet hun gebruikelijke manier om te overleggen. Volwassenen vertrekken te gemakkelijk van hun eigen perspectief en gaan voorbij aan het perspectief van kinderen.

Wij zijn ook kind geweest

Een argument dat ook wel opduikt is dat 'wij als volwassenen wel weten wat kinderen nodig hebben, zijn we immers niet zelf kind geweest?' Daarbij wordt vergeten dat ons geheugen bijzonder selectief is voor wat betreft het opslaan van herinneringen en ervaringen. Dat kan iedereen die broers of zussen heeft makkelijk ervaren. Overigens zijn de volwassenen opgegroeid in een ander maatschappelijk klimaat dan waarmee de kinderen geconfronteerd worden. De wereld

en het leven beleven zoals kinderen, is niet gegeven aan de volwassenen van nu. Alleen kinderen zijn ervaringsdeskundig in het kind zijn.

De inbreng van belangenbehartigers

Rechtstreekse participatie

De gemeente kan op eigen initiatief naar de kinderen stappen en zelf de dialoog aangaan over een bepaald onderwerp. Een jeugdwerker kan naar een speelplek trekken en daar een babbel doen met de spelertjes. Er kan een spelnamiddag opgezet worden rond het nieuw in te richten dorpsplein of kinderen kunnen na een toneelvoorstelling hun mening geven over diverse thema's waarbij zij een rode of een groene kaart kunnen trekken, enz.

Zo'n dialoog wordt op voorhand gepland en vraagt duidelijk tijd, middelen en personeel van de gemeente. Het grote voordeel is evenwel dat kinderen rechtstreeks aangesproken worden op hun deskundigheid.

Over de verdere concrete aanpak van zo'n participatie, verscheen zopas een publicatie die een standaardwerk kan genoemd worden (zie verder). Daarop gaan we hier niet verder in. Wel willen we de aandacht vestigen op de belangenbehartiging als noodzakelijke opvolging van een rechtstreekse participatieactie. Zonder mensen die de resultaten van de participatieactie vertolken op velerlei vergaderingen, is er geen waarborg dat de kindermeningen doordringen tot in de beslissingen. Vandaar dat het belangrijk is onder meer ontwerpers en opdrachtgevers waar mogelijk te betrekken (en zo actief mogelijk) bij de participatieactie.

Onrechtstreekse participatie

Tot de onrechtstreekse participatie behoort o.m. de observatie. Een ontwerper van een speelplek leert heel veel over een groep kinderen als hij ze een kwartier ziet spelen op het in te richten terrein. Hij ziet de looplijnen, de plekken waar rustiger gespeeld wordt, de knelpunten (waar jong en oud elkaar voor de voeten lopen), enz.

Tot de onrechtstreekse participatie kunnen ook de vele krijttekeningen op straat gerekend worden. Zij geven alle signalen aan volwassenen: hier zijn kinderen in de buurt, hou er rekening mee. Handige beleidsmensen zien deze signalen en spelen erop in, vb. met speelstraten of speelplekken.

En zo zijn er nog enkele tientallen voorbeelden aan te halen.

Het probleem bij dergelijke onrechtstreekse participatie, is dat het niet zeker is dat de kinderstem doorklinkt tot aan de beslissingstafel. De kinderen zijn immers niet aanwezig bij de verschillende plannings-advies- en/of beslissingsmomenten. Of hun mening daar aan bod komt, is afhankelijk van het al dan niet aanwezig zijn van 'belangenbehartigers', van volwassenen die opkomen voor de kinderbelangen.

Wie zijn deze vertegenwoordigers?

Binnen de kinderrechtenbeweging zijn er twee vormen van belangenbehartiging te onderscheiden⁴ Een eerste vorm legt de verantwoordelijkheid bij de overheid om de wijze waarop kinderen deel uitmaken van en functioneren binnen de samenleving te verbeteren (het Scandinavische model). Een tweede model legt de verantwoordelijkheid bij de particuliere organisaties om deze rol op te nemen voor kinderen (het Angelsaksische model). Beide modellen leggen de verantwoordelijkheid bij volwassenen. In Vlaanderen zijn het veelal gemeentelijke medewerkers (in de jeugddienst, in de dienst ruimtelijke ordening, in de jeugdraad,...) die opkomen voor de kinderen dan wel het jeugdwerk of andere particuliere organisaties. Vlaanderen oriënteert zich dus op het Scandinavische model.

Wanneer gesproken wordt over beleid, wordt haast automatisch gekeken naar het gemeentebestuur. Maar is dit voldoende? Is het gemeentelijke apparaat voldoende toegerust voor deze taak of dienen ook particuliere organisaties een rol te spelen als belangenbehartiger?

Veelal hebben de particuliere organisaties, vanuit een dagelijks contact met kinderen een goed zicht op de visie van kinderen met betrekking tot een bepaald thema. Zij beluisteren via verschillende kinderen hun perspectieven op bepaalde items. Dat kan eigen zijn aan hun job: mensen uit het onderwijs, in de kinderopvang, in het jeugdwerk. Toch is dit dagelijks contact al lang geen particulier privilege meer; ook de jeugddienst, de preventiewerkers, wijkmanagers, politie,... hebben vaak een goed contact met kinderen en jongeren en kunnen dergelijke 'seingever' zijn.

De specifieke rol van belangenbehartigers

In de gemeenten met een uitgebouwd kinder- en jeugdbeleid, kan je steeds één of meerdere gangmakers herkennen die de belangenbehartiging hebben waargemaakt. Dat zij die rol opnemen, hangt niet in de eerste plaats samen met de functie die ze hebben. Veelal gaat het om jeugdconsulenten of jeugdwerkers maar eveneens gemeentesecretarissen, ruimtelijke planners en zelfs ontvangers profileren zich daarmee. Soms gaat het ook om externe deskundigen: ontwerpers van speelplekken, van diverse publieke ruimte, leerkrachten die het politieke reilen en zeilen in de gemeente van dichtbij opvolgen.

Zoals middenstanders, werknemers, allochtonen, vrouwen, en vele andere groepen met eigen belangen naar een verlengstuk zoeken binnen de gemeente om er zeker van te zijn dat hun belangen aan bod komen, is dit ook nodig voor kinderen. Kinderen verschillen van de opgesomde groepen, doordat het hele besluitvormingsproces absoluut niet op hun maat gepland wordt en vooral doordat zij zichzelf niet (kunnen?) organiseren zoals volwassenen dat kunnen en dat zij zodoende niet zelf voor die belangenbehartiging kunnen instaan. Kinderen moeten kunnen rekenen op volwassenen.

Wat dergelijke belangenbehartigers vooral doen is hun doelgroep op de agenda krijgen en houden en meer specifiek, belangrijke dossiers warm houden. Zij moeten voortdurend vragen stellen vanuit het perspectief van hun doelgroep: is er bij de hertekening van de busroutes gedacht aan de kinderen, waarom komen kinderen zelf niet aan het woord i.v.m. de organisatie van de kinderopvang, enz. Vaak worden die vragen weggewuifd, maar in de mate de lobbyist steviger dossiers voorbrengt, krijgt hij meer gehoor en komt zijn doelgroep effectief op de politieke agenda. Daarnaast moeten concrete dossiers warm gehouden worden, opgevolgd worden. Zeker bij ontwerpdocumenten, die een lange ontwikkelingstijd hebben, kunnen er vele 'ongevalletjes' gebeuren onderweg. Nauwgezet opvolgen is hoe dan ook de boodschap.

Goede belangenbehartigers kunnen erg belangrijk werk leveren voor kinderen. Zij kunnen de behoefte aan rechtstreekse participatie een eind uitstellen: de stem van kinderen wordt immers onrechtstreeks gehoord. Zij kunnen ook het pad voorbereiden voor rechtstreekse participatie in goede omstandigheden, d.w.z. met voldoende voorbereiding, deskundigheid, tijd...

Zo'n belangenbehartiging is des te efficiënter naarmate zo'n belangenbehartiger gedragen wordt door een organisatie en niet alleen spreekt uit persoonlijke naam. Het wordt ook veel aangenamer werken als er een soort 'kinderbehartigings-coalitie' ontstaat, waarbij enkele mensen elkaar vinden rond eenzelfde bekommernis: vb. mensen uit de kinderopvang samen met een schepen en iemand van de informatiedienst.

Het initiatief hiervoor komt toch vaak vanuit particuliere hoek (dus toch het Angelsaksische model), maar het moet wel snel weerklank vinden bij mensen uit de gemeentelijke diensten en uit het bestuur.

Conclusie

De besluitvorming op gemeentelijk niveau is een complex gebeuren. Daarop een invloed uitoefenen moet dus ook complex zijn. Zo'n invloed uitoefenen uitgaande van mensen zonder enige macht (kinderen) maakt het nog extra moeilijk. Vandaar de aandacht voor belangenbehartiging. In de mate dat die kan worden waargemaakt, zal ook de kinderp participatie uit de hoek van de leuke maar eigenlijk nutteloze activiteiten kunnen komen.

Marjan HUYBRECHTS & Jan VAN GILS
Kind & Samenleving
Nieuwelaan 63
1860 Meise
02 272 07 56

Een standaardwerk over participatie van kinderen en jongeren

Kinder- en jongerenparticipatie in het lokale beleid. Hoe begin ik eraan?

Om een antwoord te bieden op deze vraag lanceert de VVSG (Vlaamse Vereniging van Steden en Gemeenten) "Weet ik veel! Kinder- en Jongerenparticipatie". Dit boek biedt mandatarissen, personeelsleden, jeugdwerkers en buurtbewoners een leidraad en een raamwerk om concrete participatietrajecten met kinderen en jongeren op te zetten. Het bespreekt algemeen de opbouw van acties en processen om kinderen en jongeren bij beleidsbeslissingen te betrekken.

Deze publicatie kwam tot stand in samenwerking met het Onderzoekscentrum Kind & Samenleving, de Jeugddienst van de stad Gent, de Vereniging Vlaamse Jeugdconsulenten en -diensten (VVJ) en de afdeling Jeugd van het Agentschap Sociaal-Cultureel Werk voor Jeugd en Volwassenen van de Vlaamse Overheid.

Meer info en bestelling: <http://www.politeia.be/lokale-besturen/gemocmwinhoud1.html#publ22>

NOTEN

- ¹ Van Gils, J., *Duel of duet: een toekomst voor kinderp participatie*, Mechelen, Bakermat, 2001.
- ² Pröpper, I., Steenbeek, D., *De aanpak van interactief beleid: iedere aanpak is anders*, Bussum, Coutinho, 2002.
- ³ Voor meer informatie over beleidsanalyse: Lauwers, H., Vanderstede, W., *Ruimtelijke ordening en kinderp participatie*, Meise, 2005
- ⁴ Verhellen, E., *Verdrag inzake de Rechten van het Kind: achtergronden, motieven, strategieën, hoofdlijnen*, Leuven/Apeldoorn, Garant, 1997.

OVER EEN AANPAK VAN SPIJBELLEN EN SCHOOLVERZUIM: van controlerende naar ondersteunende tussenkomsst en terug...?

In februari 2006 legde minister van onderwijs Frank Vandenbroucke de Commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement een gedetailleerd actieplan over spijbelen en schoolverzuim voor.¹ Dit actieplan omvat 12 acties om spijbelen en schoolverzuim van jongeren in het onderwijs tegen te gaan. Achterliggende bedoeling is het empoweren van leerlingen, met het oog op het voorkomen van leerachterstand, schooluitval en schoolshoppen. Een samenhangend spijbelbeleid houdt kansen in voor leerlingen en faciliteert de schoolwerking, aldus de minister. In deze bijdrage geven we de krachtlijnen uit het Vlaamse spijbelactieplan, analyseren we de bestaande kennis over spijbelen en spijbelaars, en bediscussiëren we vandaaruit het actieplan over spijbelen en schoolverzuim.

Krachtlijnen en acties uit het Spijbelactieplan

Vandenbroucke legt in het Spijbelactieplan de nadruk op een emancipatorische benadering: het actieplan tracht de voedingsbodem voor spijbelen weg te nemen door de ontwikkeling van een positief schoolklimaat en een intens contact met leerlingen en ouders. Leerlingen en ouders worden nauw betrokken bij het opvolgen van de leerplicht. Het gaat voornamelijk om leerlingen en ouders uit kwetsbare milieus, omschreven als kansarmen en alloctonen, en om 'moeilijke jongeren en hun ouders', voor wie een intensieve aanpak uitgebouwd wordt via een structurele verankering van time-out en samenwerking met opvoedingsondersteunende initiatieven (o.m. de opvoedingswinkels). Deze gerichtheid op leerlingen en ouders uit kwetsbare milieus wordt aangevuld met een doelgroepenbeleid voor kleuters, deeltijds leerplichtigen en kinderen in residentiële hulpverlening. Tevens tracht het actieplan scholen, ondersteund door de pedagogische begeleidingsdiensten en de CLB's, krachtige instrumenten te geven om spijbelen als sociaal probleem bloot te leggen en om in te grijpen.² Het onderwijs dient ook samen te werken met de welzijns- en de gezondheidssector, en spijbelen wordt o.m. een vast thema voor integrale jeugdhulp. Als sluitstuk van het spijbelactieplan worden controle- en sanctioneringssystemen ontwikkeld en/of hervormd. Het gaat hier bijv. om het optreden tegen ouders die hun kinderen te laat inschrijven, om een duidelijk vervolgingsbeleid voor ouders met sancties indien nodig (i.s.m. de federale minister van Justitie), en ook om het wegnemen van het recht op huisonderwijs na twee negatieve controles. Verder worden vermeld: het opleggen van verplichte begeleidingen aan scholen die er niet in slagen om een 'goed' spijbelbeleid te voeren met aandacht voor een 'warm' schoolklimaat en eventueel het uitwerken van een controlemechanisme voor artsen bij het uitschrijven van medische attesten, vanuit de vaststelling dat afwezigheden onterecht gewettigd worden met medische attesten. Tot slot wordt benadrukt dat samengewerkt wordt met steden en gemeenten inzake controle en opvolging en dat de centrale controle op de leerplicht, door de registratie van de inschrijvingen te vervroegen, ook sneller en meer volledig zal verlopen.

Het spijbelactieplan bestaat uit 12 groepen van acties. Het gaat om een 'integraal' actieplan, d.w.z. om acties die gericht zijn op het bewustmaken en sensibiliseren, voorkomen, begeleiden, herstellen én bestraffen (ministerie van onderwijs, 2006):

- | | |
|------------------|--|
| Actie 1: | Gerichte informatiecampagnes over spijbelen. |
| Actie 2: | Betere registratie van afwezigheden door de school. |
| Actie 3: | Ondersteunen van een positief leerklimaat. |
| Actie 4: | Duidelijke afspraken tussen school en CLB. |
| Actie 5: | Leerlingen en ouders nauw betrekken bij opvolging leerplicht. |
| Actie 6: | Doelgroepenbeleid voor kleuters, deeltijds leerplichtigen en kinderen in residentiële hulpverlening. |
| Actie 7: | Heldere afspraken met artsen over medische attesten. |
| Actie 8: | Sterker samenwerking Onderwijs enerzijds, Welzijn en Gezondheid anderzijds. |
| Actie 9: | Projecten op maat voor moeilijke jongeren en hun ouders. |
| Actie 10: | Streng als het moet: van gedwongen hulp tot sanctionering. |
| Actie 11: | Stedelijk en gemeentelijk beleid rond controle inschrijvingen en opvolging spijbelen. |
| Actie 12: | Totale en snelle controle op de leerplicht. |

Kennis over spijbelen en spijbelaars

Het verzamelen en interpreteren van cijfergegevens over spijbelaars en spijbelen is geen eenvoudige opgave. In het algemeen zouden jongens meer spijbelen dan meisjes en oudere leerlingen zouden meer spijbelen dan jongere leerlingen (o.m. Wagner, Dunkake & Weiss, 2004). Onderzoek geeft aan dat spijbelen kan leiden tot schoolmoeheid, drop-out of zelfs crimineel gedrag (o.m. McCluskey, Bynum & Patchin, 2004). Heel wat onderzoek tracht het spijbelen van leerlingen *als gedrag* te verklaren en wijst o.m. op factoren als lage schoolprestaties en sociale achtergrond, maar ook op de werking van het

school- en onderwijssysteem als beïnvloedende factor (o.m. Vettenburg, 1988; Vettenburg & Huybregts, 2001; Esterley-Hedibel, 2006; Stamm, 2006).

Spijbelen en spijbelen is twee

Ook het *begrijpen* van spijbelen is niet evident. Een eerste vaststelling is dat spijbelen in diverse publicaties en onderzoeken op *uiteenlopende wijzen benoemd en in beeld gebracht* wordt. In het Spijbelactieplan wordt een onderscheid gemaakt tussen geoorloofd en ongeoorloofd schoolverzuim of spijbelen. Schoolverzuim is niet geoorloofd en wordt spijbelen als de jongere afwezig is zonder wettige reden. Het kan gaan om een leerling die niet in een school of onderwijsinstelling is ingeschreven en die geen huisonderwijs volgt; het kan ook gaan om een ingeschreven leerling die zonder geldige reden niet op school is. Spijbelen omvat eens een les brossen (de incidentele spijbelaar), systematisch vakken of lessen overslaan (de berekende spijbelaar), een periode spijbelen en dan weer niet (de periodieke spijbelaar) of ingeschreven zijn en helemaal niet meer naar school gaan (de permanente spijbelaar) (ministerie van onderwijs, 2006). Overeenstemming over hoe spijbelen gedefinieerd wordt in onderzoek is er echter niet, wat een vergelijking tussen onderzoeksgegevens bemoeilijkt. In het onderzoek 'Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld' waarbij ongeveer 5000 leerlingen uit het secundair onderwijs (12- tot 18-jarigen) werden bevroegd, gaf 15% van de jongeren aan tijdens het lopend of voorbij schooljaar te hebben gespijbeld (Mertens & Van Damme, 2000)³. Onderzoek bij 14- tot 16-jarigen geeft aan dat 90% van de leerlingen het voorbij schooljaar nooit spijbelde, bijna 4% deed dit geregeld; in het vierde bso gaat het om zo'n 8% van de jongeren (meer dan 18% van leerlingen uit het vierde bso geeft aan soms te spijbelen) (De Groof, 2003 in Stevens, De Groof & Bursens, 2006). In beide survey-studies gaat het om zelfrapportage van leerlingen, wat meteen ook de verschillen met cijfergegevens die bekend zijn op het departement onderwijs verklaart. Het departement onderwijs controleert al meerdere jaren de naleving van de leerplicht, o.m. via de Experimenten Leerplichtcontrole. De registratiegegevens van scholen uit het schooljaar 2004-2005 tonen aan dat 2507 (0,6%) in het voltijds gewoon secundair onderwijs en 570 (3,3%) leerlingen in het voltijds buitengewoon secundair onderwijs meer dan 30 halve dagen ongewettigd afwezig waren; in het deeltijds onderwijs waren 1360 (21,3%) van de leerlingen meer dan 20 halve dagen ongewettigd afwezig (Kabinet Vlaams minister van onderwijs en vorming, 2006; Administratie Basisonderwijs en Secundair Onderwijs, 2006).⁴

Gebruik van spijbeltijd

Een tweede vaststelling is dat omschrijvingen van spijbelen en schoolverzuim ook elk op zich verwijzen naar een *heterogeniteit van feitelijke situaties*. Observaties in een klas zesde bso bijvoorbeeld rapporteren dat spijbelende jongeren de 'vrijgekomen' tijd niet als vrije tijd beschouwen en spenderen, maar eerder gebruiken als een soort dode tijd, een soort niet-tijd, die niet op school, maar ook niet in het gezin of onder de vrienden wordt gespendeerd. Spijbeltijd wordt zo niet beleefd als vrije tijd, maar toch eerder als schooltijd (Laermans, Smeyers & Vanhove, 2001 in Stevens, De Groof & Bursens, 2006).

Nederlands onderzoek naar spijbelen en ordeverstorend gedrag bijv. geeft aan dat spijbelen gezien kan worden als een weerstand tegen de schoolse voorwaarden voor leren (o.m. de aanwezigheidsplicht, het behalen van een diploma), als een onderdeel van een cijferstrategie (o.m. spijbelen bij vakken die minder belangrijk zijn voor het examen of waar een leerling goed in is) of als een maskerende cijferstrategie (o.m. spijbelen om te verhullen dat het proefwerk niet geleerd is) (Jaspers, Schut, De Keyser, Gunnink & Hüsken, 1986). Hoewel spijbelen in onderzoek overwegend omschreven wordt als 'normovertredend of antisociaal gedrag', kan spijbelen aldus ook gezien worden als een beheersingsstrategie of 'normconformerend' gedrag, m.n. een manier om aan de schoolse voorwaarden te voldoen. Spijbelen omvat aldus een heterogeniteit aan opvoedingssituaties, die elk op zich een verschillende betekenis hebben en mogelijks een andere aanpak vergen. Die heterogeniteit maakt ook dat de groep 'spijbelaars' niet gedefinieerd kan worden aan de hand van algemene probleemdefinities en categorisering, en enkel begrepen kan worden vanuit een analyse van wat in een bepaalde situatie op een bepaald moment gebeurt, ook vanuit het perspectief van alle betrokkenen.

Geregistreerd vanuit een extern perspectief

Een derde vaststelling is dat registratiegegevens inzake spijbelaars en spijbelen op beleidsniveau voornamelijk verzameld worden vanuit een *aanbodsperspectief*. Zo worden bijvoorbeeld gegevens verzameld over in- en uitschrijvingen op scholen, over schoolveranderingen en over problematische afwezigheden die door de scholen zelf gemeld worden (Administratie Basisonderwijs en Secundair Onderwijs, 2006). Ook in het Spijbelactieplan wordt de nadruk gelegd op 'signaaldetectie', waarin gegevens worden geregistreerd vanuit een *extern perspectief*: de dossiers worden afgewogen ten aanzien van een aantal vooraf bepaalde criteria. Registratiegegevens vanuit een intern perspectief, gevoed door (ervarings-)gegevens over het perspectief van leerlingen en hun gezin op hun opvoedings- en onderwijssituatie kunnen die externe lezingen verdiepen en onderzoeken. Die registratiegegevens zijn bijzonder zinvol met het oog op het verduidelijken van het profiel van spijbelaars en gezinnen die in contact komen met maatregelen ter preventie van spijbelen, doch worden actueel niet systematisch verzameld.

Spijbelen in context plaatsen

Deze vaststellingen doen besluiten dat spijbelen omschreven moet worden als betekenisvol gedrag, gesteld door iemand in relatie tot anderen en gesteld in een concrete situationele of relationele context (cf. Bouverne-De Bie, 1999). Spijbelen benaderen als *betekenisvol gedrag* houdt in dat de vraag gesteld wordt naar mogelijks verschillende betekenissen van spijbelgedrag en/of wat verschillende vormen van spijbelen met elkaar verbindt. Spijbelen benaderen als gedrag dat gesteld wordt *in relatie tot anderen en/of de omgeving* betekent dat de vraag gesteld wordt naar hoe relaties en verhoudingen tussen leerling, leerkracht en andere onderwijsbetrokkenen tot stand komen, op zo'n manier dat bij tegengestelde belangen en daaruit resulterende problemen mensen elkaar en hun omgeving respecteren en ook zo handelen. Tot slot is spijbelen gedrag dat gesteld wordt in een *si-*

tuationele en relationele context. Dit betekent dat de vraag gesteld moet worden naar de maatschappelijke voorwaarden waarbinnen spijbelen optreedt (toeneemt of vermindert). Spijbelen als sociaal probleem dient immers ook in relatie gezien te worden met de steeds groter wordende scholingsvereisten in onze maatschappij, m.n. de vaststelling dat de school een steeds centralere plaats ging innemen, zowel in het leven van jongeren, als in het proces van verdeling en allocatie van maatschappelijke kansen tot positieverwerving. Naarmate de scholingsvereisten hoger worden, zal de groep die niet aan deze scholingsvereisten kan of wil voldoen ook wijzigen. Spijbelen als sociaal probleem omvat aldus een diversiteit aan heterogene situaties, hetgeen maakt dat de doelgroep voor een spijbelactieplan moeilijk af te bakenen is. Die heterogeniteit en afbakeningen hebben ook te maken met actuele maatschappelijke ontwikkelingen, de probleemdefiniëringen die daarin besloten liggen en de grenzen van het bestaande aanbod van voorzieningen. Daarom is een duidelijke en telkens opnieuw geactualiseerde profielschets van spijbelaars en actuele kennis over spijbelen noodzakelijk. Een spijbelactieplan dient zich dan ook voortdurend te bezinnen over het profiel van spijbelaars en de betekenis van spijbelen voor de diverse betrokkenen om eventueel de acties en werking te heroriënteren.

Maatschappelijke kwetsbaarheid en de aanpak van spijbelen en schoolverzuim

Een deel van het spijbelgedrag, evenals ander normovertredend gedrag, kan verklaard worden vanuit de maatschappelijk kwetsbare positie van jongeren; het spijbelen zelf en de reactie erop kunnen deze kwetsbare positie nog versterken.

Het lijkt ons relevant om vanuit het kader van maatschappelijke kwetsbaarheid, een aantal reflecties te maken bij het spijbelactieplan 'een sluitende aanpak voor spijbelen en schoolverzuim' (Vandenbroucke, 2006).

Spijbelaars en school betrekken

Meerdere studies tonen aan dat probleemgedrag (o.a. spijbelen) van leerlingen te maken heeft met de interactie tussen leerling en school. Bij het zoeken naar wegen om problemen aan te pakken of te voorkomen, dienen dan ook de beide polen te worden betrokken. In de verklaringsmodellen van probleemgedrag kunnen doorheen de tijd twee grote lijnen worden onderscheiden. Een eerste onderzoek vooral kenmerken en processen op het individuele of microsociale niveau, een tweede beschrijft structuren en mechanismen op het sociale en maatschappelijke vlak. Een kritische lezing van de individualistische benaderingen doet besluiten dat veel van de genoemde psychologische of sociaalpsychologische oorzaken van probleemgedrag slechts voor een klein gedeelte puur individueel te interpreteren zijn. Psychologische kenmerken ontstaan vooral door psychologische processen gedurende en tengevolge van een individueel traject doorheen interacties en andere ervaringen, die zelf gekanaliseerd en deels gevormd worden door sociale instellingen. De stabiliteit in de wijze waarop een subject het hier-en-nu ervaart en ermee omgaat moet beschouwd worden als een soort neerslag van zijn/haar individuele geschiedenis doorheen interacties,

Maatschappelijke kwetsbaarheid

De theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid werd in het jubileumnummer van Welwijs (Vettenburg, 2005,1) uitgebreid toegelicht. Wij geven hier de grote lijnen weer.

Maatschappelijk kwetsbare jongeren zijn jongeren die in hun contacten met de maatschappelijke instellingen (o.a. de school) vooral, en telkens opnieuw, geconfronteerd worden met de negatieve aspecten en minder profiteren van het positieve aanbod. In het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid speelt de school een belangrijke rol (Vettenburg, 1988; Vettenburg & Walgrave, 2002).

Een kind dat voldoet aan de schoolvoorwaarden kan rekenen op de appreciatie (goedkeuring, goede cijfers en positieve stimulering) van de leerkracht. Het kind dat zich aanvaard voelt door de leerkracht gaat zich met hem identificeren en zich aan hem hechten en krijgt hiervoor genegenheid terug. Om deze positieve band te behouden en te verbeteren, gaat het kind proberen zoveel mogelijk te beantwoorden aan de verwachtingen van de leerkracht. Dit uit zich in een sterker schoolengagement: de schoolprestaties verbeteren en de leerling verwerft een hogere schoolstatus wat hem aanzien geeft bij anderen. De genoten affectie en het prestige zetten hem aan tot conform gedrag, nl. het respecteren van het schoolreglement, waardoor hij aan sancties ontkomt en een mate van respectabiliteit bereikt. De positieve binding met de school werkt als een rem op het stellen van probleemgedrag. Leerlingen die dergelijke positieve ervaringen opdoen in de school staan veel sterker ten aanzien van de andere maatschappelijke instellingen (o.a. de arbeidsmarkt, justitie, OCMW, mutualiteit, enz.).

Een aantal kinderen voldoet -op basis van de socialisering in hun gezin- minder aan de eisen die de school stelt. Kinderen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen zijn veel minder vertrouwd met de verbaal-abstracte denkpatronen, de verwachte omgangsvormen en het taalgebruik op school. De cultuur van de school sluit veel beter aan bij de leefstijl van de hogere sociale klassen. Deze kloof tussen gezins- en schoolcultuur zet een proces op gang waardoor leerlingen uit sociaal zwakke milieus maatschappelijk nog kwetsbaarder worden.

Op basis van de inschatting van de sociale achtergrond hebben leerkrachten verwachtingen met betrekking tot de leerbareid (o.a. intelligentie, motivatie, werkhouding) (Verheij & Van Doorn, 2000) en het gedrag van de leerlingen (Vettenburg, 1988). Onderzoek toonde overtuigend aan dat leerkrachten hun handelen afstemmen op hun stereotiepe beelden en verwachtingen over leerlingen, waardoor deze zich waarmaken als zelfvervullende voorspellingen (Stevens, 1993). Ten aanzien van de sociaal zwakke milieus zijn deze verwachtingen laag. Deze leerlingen ervaren een minder affectieve en stimulerende relatie; meer nog, zij worden actief gestigmatiseerd als 'dom en ongedisciplineerd'. Hierdoor missen zij een motivering om zich in te zetten voor de schooltaken, presteren zij onder hun potentiële mogelijkheden en neemt het risico op schoolfalen toe. De ervaring te falen op school heeft een negatieve impact op het zelfbeeld en zelfvertrouwen van deze leerlingen (Hellinckx, & Gesquière, 1999). Leerlingen waarbij geen positieve band

kansen en belemmeringen, die deels bepaald zijn door de sociale en maatschappelijke context waarin hij/zij heeft geleefd. Individuele kenmerken dragen dus ook relationele en maatschappelijke betekenissen. *Volwaardig begrijpen van probleemgedrag is bijgevolg niet mogelijk zonder rekening te houden met de maatschappelijke context* (Walgrave, 1996; Goris & Walgrave, 2002).

In het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces staat de sociale binding centraal. Een binding gaat over een verband tussen twee polen. Als de binding niet of onvoldoende tot stand komt, kan er een probleem zijn aan beide zijden, of aan het samenspel tussen beide, nl. spijbelaar en school.

In het spijbelactieplan zijn acties opgenomen die zich richten naar de school, de jongere en de ouders, CLB, externe diensten en overheden van diverse niveaus. De vraag is of in de concrete uitwerking de focus niet zal komen te liggen op jongere en ouders. Enkel voor hen werd ook een sanctionering ingebouwd. Permanente evaluatie -waarbij ook ouders en jongeren op een respectvolle manier worden betrokken- van de acties is hier echt noodzakelijk om dit aspect te bewaken.

Emancipatie in plaats van controle en sanctionering

In meerdere onderzoeken werd vastgesteld dat het optreden van de leerkracht van invloed is op het probleemgedrag van de leerlingen, in die zin dat een meer *emancipatorische leerkracht-leerlingrelatie* gepaard gaat met minder probleemgedrag (Vettenburg, 1988; Vettenburg & Huybregts, 2001).

Een leerkracht die goed gestructureerd en inzichtelijk lesgeeft, die aansluit bij de leefwereld van de leerlingen, die de motivatie weet te wekken enz., zal gemakkelijker aandacht, medewerking en appreciatie van de leerlingen krijgen. Toch bleek een goede didactische aanpak niet te volstaan. Belangrijker nog leek de algemene houding van de leerkracht ten aanzien van de leerlingen. Beide kenmerken bleken weliswaar dikwijls samen te gaan. Een leerkracht met een positieve houding ten aanzien van de leerlingen zal immers o.m. de creativiteit bij de leerlingen stimuleren, ingaan op hun vragen, hen zoveel mogelijk bij de lessen betrekken door vragen te stellen, door aan te sluiten bij hun leefwereld.

Van een puur repressieve reactie op probleemgedrag, zoals uitschelden, straf doen schrijven, uit de klas sturen, is daarentegen weinig gunstig effect te verwachten. Het moeilijke gedrag is dikwijls reeds een uiting van een geringe positieve relatie tussen leerling en leerkracht. Een repressief optreden betekent voor deze leerling een verdere uitstoting en zal de bestaande binding nog doen afnemen. Bovendien houdt een repressief optreden ook een actieve stigmatisering in, waardoor de kans op de ontwikkeling van een negatief zelfbeeld toeneemt.

Veeleer dient gekozen te worden voor interventies die een appel doen op het verantwoordelijkheidsgevoel van de jongere.

In het actieplan gaat aandacht naar de ontwikkeling en ondersteuning van een positief schoolklimaat maar ook zeer sterk naar controle en sanctionering van leerlingen en ouders. In het licht van het voorgaande houdt dit risico's in. Scholen die nu eerder controlerend en sanctionerend werken kunnen in het actieplan een hefboom vinden om hun beleid in die richting verder te ontwikkelen en om nog minder leerlinggericht te werken.

met de leerkracht ontstaat, die gestigmatiseerd worden en een negatief zelfbeeld hebben ontwikkeld hebben nog weinig te verliezen wanneer zij de schoolregels overtreden.

Hierdoor ontstaat als het ware een vicieuze cirkel. Door dat leerkrachten hun handelen richten op het beeld dat ze hebben van deze leerlingen (en hun gezinnen), zien leerkrachten hun negatief stereotype inzake de zwakke sociabiliteit van deze jongeren na verloop van tijd bevestigd. Zo ontstaat een vorm van permanent conflict tussen school en leerling, wat hun stigmatisering vanzelfsprekend versterkt. Het ongunstig zelfbeeld van de verliezer vraagt om psychosociale mechanismen om dat te verwerken. Steun daarvoor is te vinden bij leeftijd- en loignoten. Door een gebrek aan sociale binding met de school, de uitstoting en de ontwikkeling van een negatief zelfbeeld, investeren deze kwetsbare jongeren meer in hun peergroep waar ze als compensatie voor hun faal-beleven een eigen anti-waardensysteem ontwikkelen.

De ouders zelf kunnen moeilijk ingrijpen in dit negatieve proces. Zij zijn minder vertrouwd met de schoolcultuur, waardoor zij hun kinderen op een minder adequate wijze kunnen begeleiden. Dit is echter niet zozeer te wijten aan hun slechte geaardheid of hun gebrek aan goede wil, maar aan hun maatschappelijk kwetsbare positie, hun negatieve ervaringen met maatschappelijke instellingen, het gemis aan kansen in hun eigen jeugd om vaardigheden te ontwikkelen die hen wapenen en uitrusten om aan de maatschappelijk aanvaarde normen en eisen te voldoen. De ouders van deze kinderen hebben zelf namelijk vaak ook negatieve ervaringen achter de rug met maatschappelijke instellingen: hun eigen schoolloopbaan was kort en frustrerend, hun arbeidssituatie is ongunstig, hun uitkeringen zijn laag en/of onregelmatig, velen hadden reeds contacten met politie of (jeugd)gerecht. Mensen die hun maatschappelijke kwetsbaarheid dagdagelijks ondervinden zijn nog weinig in staat om op een positieve manier met maatschappelijke instellingen (als de school) om te gaan en verwachten er nog weinig goeds van voor zichzelf en voor hun kinderen. Bovendien worden ze door de school onvoldoende erkend in hun maatschappelijke kwetsbaarheid, maar worden ze vooral veroordeeld op de negatieve gevolgen die ze ervan ondervinden. Dit versterkt het ongunstig beeld op school nog meer. De afstand tussen de cultuurvariant van het gezin en de schoolcultuur wordt een ware kloof.

Het negatieve effect van controle en sanctiëring van ouders moet ook gezien worden in het licht van het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid dat zij doorliepen. Maatschappelijk kwetsbare ouders kenden negatieve ervaringen met de maatschappelijke instellingen, waaronder de school. Zij genoten weinig van het positieve aanbod van deze instellingen en kregen niet de nodige hulpverlening doorheen hun traject. Maar op het moment dat de problemen te ver geëscaleerd zijn, dreigen zij gesanctiëerd te worden.

Preventie van spijbelen en schoolverzuim

In het spijbelactieplan ligt de focus zeer sterk op het begeleiden, controleren en sanctiëren van de jongeren die reeds problemen hebben, veel minder op het voorkomen dat anderen zover in de problemen raken. Dit kan de groep jongeren in probleemsituaties wel vooruit helpen, maar als het hiertoe beperkt wordt, blijft het “dweilen met de kraan open”.

Een CLB-er of een leerlingbegeleider, ondersteunt de spijbelaar om terug naar de school te gaan en om zo verdere uitsluiting te voorkomen. Zo wordt hij minder kwetsbaar en kan hij zijn zelfontplooiing meer in eigen handen nemen. Is dat dan geen preventie? Jazeker, maar de vraag is dan of enkel die ‘goede hulpverlening als preventie’ voldoende is om ook een sterkere greep te krijgen op de wortels van het gestelde probleem. Als begeleider kan je van Kevin wel horen dat hij het nu makkelijker heeft om zijn schoollopen te organiseren, maar is dat meteen ook een garantie dat de school op een duurzame manier anders zal omgaan met sociaal zwakke groepen? Je kan je dan wel uit de naad proberen te werken door zoveel mogelijk jongeren met schoolproblemen te helpen, maar de kans is heel groot dat het kraantje blijft verder lopen totdat het water je aan de lippen staat. Enkel (preventief) optreden in functie van het individuele welzijn van een leerling is dus niet voldoende. Met andere woorden, met een actief anticiperende aanpak ten aanzien van de individuele spijbelaar werkt de begeleider nog niet aan algemene preventie die een duurzame verandering ten aanzien van een populatie beoogt (Goris, e.a., 2004).

Om dat te kunnen realiseren moet een brug gebouwd worden in de richting van algemene preventie. Die stap naar algemene preventie is een bewuste stap waarbij de unieke probleemsituatie overstegen wordt en vertaald wordt naar een algemene doelgroep. De begeleider kan niet langer uitgaan van een individuele en unieke probleemanalyse maar zal het risico op grotere schaal moeten onderzoeken en proberen gemeenschappelijke elementen te distilleren. Het registreren van individuele levensverhalen is een belangrijke stap om die vorm van systematiek op het spoor te komen. Daarnaast is het belangrijk dat de opgedane kennis en ervaringen worden gesignaleerd aan die instanties die de mogelijkheid hebben om in te grijpen op een eerder moment in de probleemwording, nl. het schoolbeleid en de onderwijsinspectie.

Dit houdt in dat de geplande registraties niet enkel de leerlingegegevens maar ook de contextgegevens met hun betekenis voor de leerling (o.a. de redenen van het eerste spijbelgedrag, wat eraan vooraf ging, enz.) moeten bevatten.

Naar de uitbouw van kwaliteitsvol onderwijs voor eenieder?

Het spijbelactieplan wil een oplossing vinden voor het spijbelprobleem en leerlingen de mogelijkheid geven de kansen die het onderwijs hen biedt te benutten, in eerste instantie door jongeren en hun ouders bewust te maken van de nefaste invloed die spijbelen kan hebben op hun schoolloopbaan en door scholen te ondersteunen in het voorkomen en remediëren van spijbelen, vanuit de vooronderstelling dat spijbelen ook een negatieve invloed heeft op de werking van een school (Vandenbroucke, 2006).

Het Spijbelactieplan herleidt het probleem in een aantal acties tot een probleem van de leerlingen en hun ouders. Spijbelen wordt gezien als afwijkend en normoverschrijdend gedrag en aldus gereduceerd tot *kenmerken* en *gedrag* van leerlingen en verbonden met de *incompetentie* van bepaalde groepen leerlingen en hun ouders om te conformeren aan de ‘normopvoeding’. Dit zorgt ervoor dat spijbelen als sociaal probleem los gezien wordt van de pedagogische relatie waarin opvoeding en onderwijs gestalte krijgt. Dit verwijst naar een gedecontextualiseerde lezing van spijbelen als (gedrags-)probleem, waardoor de analyse van spijbelen en de aanpak ervan buiten de intermenselijke verhoudingen tussen leerlingen, ouders, leerkrachten en andere onderwijsbetrokkenen geplaatst wordt. Dit zorgt ervoor dat selectiemechanismen die in het onderwijs (en het onderwijsaanbod) werkzaam zijn uiteindelijk ook onbesproken blijven.

Een aantal acties uit het Spijbelactieplan trachten het (potentieel) spijbelend gedrag van leerlingen te controleren en te sublimeren tot aanvaarde verschijningsvormen en/of om te vormen tot ‘gewoon’ gedrag. Dit gebeurde al eerder, o.m. door spijbelen te binden aan specifieke procedureregels, zoals bijv. het aantal toegestane halve dagen ongewettigde afwezigheid (30 halve dagen in het voltijds en 20 halve dagen in het deeltijds secundair onderwijs). Vandenbroucke geeft aan dat regelgeving ook misbruiken in de hand kan werken, en hij verwijst hierbij naar de regeling vóór 1999 waarin het doktersbriefje het enige attest was om de afwezigheid van leerlingen te regulariseren, en aldus ook de enige manier voor de school om de financiering voor de leerling niet te verliezen (Vandenbroucke, 2006). De nood aan regelgeving wordt in het Spijbelactieplan opnieuw benadrukt, o.m. in het denken over bijkomende controlemechanismen bij twijfel inzake medische attesten. Dit kan leiden tot het institutionaliseren van bepaalde vormen van spijbelen in onze samenleving. Spijbelen wordt aldus gevat in een consensus over wat maatschappelijk kan en wat niet kan. Het risico bestaat dat deze consensus niet ter discussie staat, ook niet in de meer emancipatorische acties uit het Spijbelactieplan.

Scholen worden in het Spijbelactieplan gezien als belangrijke actoren in het oplossen van het spijbelprobleem. Scholen zijn echter niet alleen actoren in het *oplossen* van het probleem, ze zijn ook actoren in de *probleemdefiniëring*. Ondersteuning van scholen betekent dan ook het ondersteunen van scholen in het mee vormgeven aan probleemdefinities, met aandacht voor de verscheidenheid aan situaties die onder de noemer ‘spijbelen’ en ‘schoolverzuim’ schuilgaan. Dit houdt ook in

dat scholen ondersteund worden in het reflecteren over hun eigen rol en aanpak ter zake. De probleemdefiniëring die hier aan de orde is verwijst in se naar sociale ongelijkheden in het onderwijs, en maatregelen dienen oog te hebben voor het maatschappelijk streven naar een grotere gelijkheid in ontplooiingsmogelijkheden in hoofde van elke leerling.

Kortom, het Spijbelactieplan dat nu voorligt omvat weinig structureel ondersteuningsaanbod naar leerlingen, ouders en scholen, doch bestaat overwegend uit acties die enkel in specifieke situaties ingezet worden: het gaat om ondersteuning in situaties van spijbelen, en niet om het stimuleren van kwalitatief goed onderwijs voor eenieder, ook voor diegenen die er momenteel niet terecht kunnen of uitvallen. Het actieplan vertrekt overwegend vanuit een residuele aanpak aangezien de ondersteunende maatregelen beperkt blijven tot die omstandigheden waarin leerlingen, ouders en scholen ondersteuning nodig hebben volgens geldende maatschappelijke normen. Het risico bestaat dat het Spijbelactieplan in zijn effecten ook een 'residu' zal creëren: een probleemgroep (probleemleerlingen én probleemscholen), gekarakteriseerd als falend, en omschreven als een groep met weinig vaardigheden en competenties, voor wie bijzondere ondersteunende en controlerende maatregelen nodig zijn. Aandacht voor de genoemde valkuilen in het Spijbelactieplan draagt mogelijks bij tot de uitbouw van een kwaliteitsvol onderwijsaanbod voor alle betrokkenen. Een Spijbelactieplan moet bovendien geflankeerd worden door een stevig onderwijsbeleid, gericht op gelijke kansen voor eenieder, vertrekkend vanuit een grondige reflectie over de steeds groter wordende scholings-eisen die aan jongeren in onze huidige maatschappij gesteld worden.

Griet VERSCHULDEN & Nicole VETTENBURG

Vakgroep sociale agogiek - Universiteit Gent

H. Dunantlaan 2

9000 Gent

griet.verschelden@ugent.be en

nicole.vettenburg@ugent.be

REFERENTIES

- Bouverne-De Bie, M. & Roose, R. (2005). Over ouderstages, of: de maatschappelijke logica van een jeugdbeschermingssysteem. *Panopticon*, 1, 35-44.
- Bouverne-De Bie, M. & Verschelden, G. (2004). Leerlingenbegeleiding: een bijdrage tot de sociale en culturele ontplooiing van jeugdigen? In M. D'Hoker & M. Depaepe (Red.). *Op eigen vleugels. Liber Amicorum Prof. Dr. An Hermans* (pp. 197-208). Leuven: Garant.
- Bouverne-De Bie, M. (1999). Geweld als vorm van interactie op school: probleemstelling. *T.O.R.B.*, 1999-2000, 1-2, 108-113.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absenteeism, school exclusion, disengagement from school: contributions from recent research. *Deviance et Société*, 30 (1), 41-65.
- Goris, P. en Walgrave, L. (red.) (2002). *Van kattenkwaad en erger*, Leuven, Garant.
- Goris, P., Burssens, D., Melis, B. en Vettenburg, N. (2004). Hulpverlening met een sausje van preventie. Een bijdrage over individuele preventie en algemene preventie: over gelukkige Fatima's en het welzijn van allochtone meisjes, *Alert*, 5, pp. 31-43
- Hellinckx, W. en Gesquière, P. *Als leren pijn doet... opvoeden van kinderen met een leerstoornis*, Leuven, Acco, 1999.
- Jaspers, J.P.C., Schut, H.A.W., De Keyser, A., Gunnink, J.W. & Hüsken, A.H. (1986). Spijbelen en schoolbeleving in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 63, 61-73.

- McClusky, C.P., Bynum, T.S. & Patchim, J.W. (2004). Reducing chronic absenteeism: an assessment of an early truancy initiative. *Crime and Delinquency*, 50 (2), 214-234.
- Mertens, W. & Van Damme, J. (2000). De school. In H. De Witte, J. Hooge & L. Walgrave (Red.) *Jongeren in Vlaanderen: gemeen en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst* (pp. 81-148). Leuven: Universitaire Pers.
- OESO (2003). *Student engagement at school - a sense of belonging and participation*. Paris: OECD.
- Stamm, M. (2006). Schulabsentismus. Anmerkungen zu Theorie und Empirie einer vermeintlichen Randerscheinung schulischer Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 285-302.
- Stevens L.M. e.a., Van integratie naar onderwijshervorming. In de Groot, R., Ruijsenaars, W. en Kapinga, G. (red.), *Inclusief onderwijs*, Groningen: Wolters Noordhoff, 1993.
- Stevens, F., De Groof, S. & Burssens, D. (2006). Uit de school geklapt: een 9 voor effectiviteit, maar een 5 voor gelijkheid. In N. Vettenburg, M. Elchardus & L. Walgrave (Red.) *Jongeren van nu en straks. Overzicht en synthese van recent jeugdonderzoek in Vlaanderen*. (pp. 73-102). Tiel: LannooCampus.
- Verheij F. en van Doorn E.C., Diagnostiek bij leer- en gedragsproblemen op school, in Verhulst F.C. en Verheij F. (red.), *Kind- en jeugdpsychiatrie. Onderzoek en diagnostiek*, Assen, Van Gorcum, 2000, 442-465.
- Vettenburg, N. & Huybregts, I. (2001). Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het antisociaal gedrag bij leerlingen. Samenvatting. Leuven: Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.
- Vettenburg, N. & Walgrave, L. (2002). Een integratie van theorieën over persisterende delinquentie: maatschappelijke kwetsbaarheid. In: P. Goris & L. Walgrave, (eds.), *Van kattenkwaad en erger. Actuele thema's uit de jeugdcriminologie*, Garant, Leuven, 44-59
- Vettenburg, N. (1988). *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.
- Vettenburg, N., Burssens, D., Goris, P., Melis, B., Van Gils, J., Verdonck, D. en Walgrave, L. (2003). *Preventie gespiegeld. Visie en instrumenten voor wenselijke preventie*, Heverlee, Lannoo-campus.
- Wagner, M., Dunkake, I. & Weiss, B. (2004). Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 56 (3), 457-489.
- Walgrave, L. (red.) (1996). *Confronterende jongeren*, Leuven, Universitaire Pers.

NOTEN

- ¹ Voor meer informatie over het Spijbelactieplan zie
 - Kabinet Vlaams minister van Onderwijs en Vorming (2006). Persmededeling. 17 februari 2006;
 - Vandembroucke, F. (2006). 'Als jongeren spijbelen...'. Toespraak Studiedag Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg. Leuven: Sportplaza, 18 mei;
 - Ministerie van onderwijs (2006). *Een sluitende aanpak voor spijbelen en schoolverzuim*. Voorstellen voor het Parlement. Brussel.
 - Administratie Basisonderwijs en Secundair onderwijs (2006). *Rapport leerplicht 2004-2005*. Brussel.
- ² In een verkennend onderzoek in 1992-1993 in alle Nederlandstalige scholen uit het Brussels Hoofdstedelijke Gewest werd vastgesteld dat de aanpak van de scholen meebepalend is voor de omvang van het probleem: er wordt een verschillende afwezigheidsgraad vastgesteld in scholen met eenzelfde publiek, met dezelfde onderwijsvormen en gelegen in een vergelijkbare omgeving (ministerie van onderwijs, 2006: 14).
- ³ In dit onderzoek wordt aan de leerlingen gevraagd of ze al dan niet akkoord zijn (5-puntenschaal) met de uitspraak 'Ik ben in de loop van dit of vorig schooljaar al eens zomaar uit de school weggebleven', 'spijbelen' en/of 'brossen' genoemd.
- ⁴ Uit internationale vergelijking komt naar voren dat hoewel België vergeleken met andere landen tamelijk slecht scoort op schoolwelbevinden, dit zich niet blijkt te vertalen in een hoog absentisme. België is bij de landen die het laagst scoort op spijbelen, overslaan van lessen, en laat komen (OESO, 2003).



GELIJKE ONDERWIJSKANSEN BEVORDEREN: TAAL, TAAL EN NOG EENS TAAL... OF TOCH NIET?

Dit artikel behandelt de relatie tussen taal en gelijke onderwijskansen. Vaak wordt beweerd dat allochtone en kansarme autochtone jongeren het moeilijk hebben in ons Vlaamse onderwijs omwille van taalproblemen. Maar wat is de rol van taal dan precies? En is taalonderwijs voldoende om deze problemen op te vangen? Zijn er geen andere factoren die onderwijssucces minstens even sterk bepalen? Naast een analyse van kritische factoren voor onderwijssucces en de rol van taal daarbij, biedt dit artikel ook een aantal handvatten voor het nog beter bevorderen van gelijke onderwijskansen in Vlaanderen in de toekomst.

Dat er een sterke relatie tussen taal en schoolsucces bestaat, lijkt de logica zelve: de school gebruikt taal als medium van instructie in alle vakken. Wie thuis in een andere taal wordt opgevoed, of thuis op een andere manier van taal gebruikmaakt dan op school, dreigt vroeg of laat met schoolproblemen te worden geconfronteerd. De manier waarop taal op school wordt gebruikt is zo specifiek dat taalkundigen zelfs van een apart register gewagen, nl. 'schoolse taal' (zie bijvoorbeeld Bogaert, 2001; Van den Branden & Van Avermaet, 2001). De taal op school is abstract, wetenschappelijk, doorspekt met vakjargon, moeilijke grammaticale constructies, en bevat veel impliciete verbanden. De interactie op school verloopt ook heel anders dan thuis: de leerkracht is veel meer aan het woord, bepaalt meestal het onderwerp, en laat niet altijd voldoende ruimte voor het uiten van onbegrip en het opvolgen van leerlinginitiatief.

Scholen worden recent dan ook sterk aangepord om een taalbeleid uit te werken in functie van de onderwijskansen van alle leerlingen (o.a. Van Bavel, 2003; Van den Branden, 2004). Dat betekent dat ze in alle vakken bewust leren omgaan met het verschil tussen school- en thuistaal, en dat ze ook alle kansen gebruiken om de taalvaardigheid van hun leerlingen te bevorderen. Hoe waardevol deze stimulans ook mag wezen, ze heeft wel het (onbedoelde) neveneffect dat ze het centrale belang van taal in de gehele onderwijskansenproblematiek nog versterkt. En dat kan op haar beurt andere (ongewenste) neveneffecten hebben, zoals:

- a. het versterken van de idee dat het bestrijden van ongelijke kansen in het onderwijs in de eerste plaats een kwestie is van 'taal, taal en nog eens taal...'

- b. het versterken van de verleiding om het effect van maatregelen die worden genomen ter bestrijding van ongelijke onderwijskansen te evalueren aan de hand van 'harde' outputindicatoren, zoals bijvoorbeeld... taal.

Taal is zichtbaar en hoorbaar, en daardoor verleidelijk aantrekkelijk om als kapstok voor een veel te zware jassencollectie te dienen. Het hardnekkige bestaan van ongelijke onderwijskansen heeft echter met veel meer dan alleen maar taal te maken; het bevorderen van gelijke onderwijskansen dient dan ook vanuit een veel omvattender en geïntegreerder project te gebeuren dan alleen maar een taalbeleid.

De scheve toren van PISA

Internationale onderzoeken naar begrijpend lezen hebben in de Vlaamse media steevast het effect dat ze bevestigen wat velen al lang over ons onderwijs roepen: dat ons Vlaams onderwijs van topkwaliteit is, maar dat er een onrustwekkende kloof gaapt tussen de scores van leerlingen van resp. hogere en lagere socio-economische milieus. Dat die kloof bestaat, is uiteraard zorgwekkend, maar essentieel is de precieze reikwijdte van de kloof in te schatten. Daarvoor moeten we eerst bepalen waar onze lat ligt, met andere woorden wat ons criterium voor succes is. De Vlaamse eindtermen, bijvoorbeeld, gaan uit van een ondergrens: ze definiëren wat alle leerlingen, ongeacht hun achtergrondkenmerken, minimaal moeten behalen in verschillende domeinen, en laten dus differentiatie naar boven toe. Laevers, Van den Branden & Verlot (2004) beschrijven in hun visietekst over gelijke onderwijskansen de maatstaf als volgt:

“Alle leerlingen, ongeacht hun achtergrondkenmerken (afkomst, SES, geslacht), krijgen gelijke kansen om het leerplichtonderwijs af te sluiten met een volwaardig diploma hoger secundair onderwijs, om het basispakket beschreven binnen de eindtermen te verwerven, en om zich maximaal te ontplooiën.” (p. 34)

Het laatste gedeelte van het citaat (“zich maximaal ontplooiën”) verwijst naar een succes waarbij verschillen tussen leerlingen geen ramp zijn en waarbij de leerling als maatstaf voor zichzelf fungeert. Deze maatstaf is interessant in het perspectief van leerwinst. De leerling wordt hier immers op verschillende momenten met zichzelf vergeleken: heeft hij/zij vooruitgang geboekt, en is die vooruitgang voldoende in het licht van de potentiële vooruitgang die deze leerling, gezien zijn/haar mogelijkheden en beperkingen zou kunnen maken? Het eerste gedeelte van het citaat verwijst naar een absoluut criterium: hebben alle leerlingen een bepaalde ondergrens (de eindtermen) gehaald?

Op basis van dit criterium komen we tot de vaststelling dat het Vlaamse onderwijsstelsel op het vlak van functionele geletterdheid en taalvaardigheid Nederlands een zeer goede start neemt, maar gaandeweg (met name in het secundair onderwijs) de rol lijkt te lossen:

- a. De recente periodieke peiling naar begrijpend lezen aan het einde van het basisonderwijs (Luyten & Van Nijlen, 2003), en de onderzoeken naar de ontwikkeling van instrumenten voor peilingen luisteren en schrijven tonen systematisch aan dat 90% van de leerlingen de eindtermen voor taal (Nederlands) halen. Dat zijn zeer bemoedigende cijfers: slechts 1 kind op 10 haalt dus het minimumcriterium niet.
- b. In de meest recente PISA-resultaten (toetsen afgenomen van leerlingen van 15 jaar)(OECD, 2004) stijgt het aantal leerlingen dat niet boven level 1 uitkomt (en dus niet op het elementair beschrijvend verwerkingsniveau teksten kan verwerken) tot 20%.
- c. Het Vlaamse luik van het internationale IALS-onderzoek (Van Damme e.a., 1997) gaf aan dat minder dan de helft van onze jongeren aan het einde van hun secundair onderwijs voldoende functioneel geletterd zijn. Deze onderzoekers stelden vast, in de lijn van meer recente gegevens over laaggeletterdheid in Vlaanderen en Nederland (Bohenn e.a., 2004), dat Vlaanderen naast een aantal goede lezers, ook veel zwakke lezers telt, en dat met name het begrijpend lezen van informatieve teksten (in kranten, handboeken, bijsluiters en dergelijke) onze 18-jarigen moeilijk valt. Een aantal jongeren bouwt na het secundair onderwijs nog wel verder aan hun functionele geletterdheid, ofwel omdat ze hoger onderwijs gaan volgen en/of in hun maatschappelijk leven met een aantal belangrijke leestaken worden geconfronteerd. Maar het IALS-onderzoek geeft tegelijk aan dat de leerlingen die aan het einde van het secundair onderwijs geen basisniveau qua leesvaardigheid hebben opgebouwd,

er nadien niet meer in slagen om een hoger vaardigheidsniveau te bereiken. De gevolgen voor hun functioneren op de arbeidsmarkt en in de samenleving zijn niet te onderschatten. Zo stellen Van Damme e.a. vast dat in Vlaanderen, veel meer dan in andere landen, werklozen laaggeletterd zijn. Laaggeletterden hebben ‘proportioneel veel meer kans om in de werkloosheid terecht te komen en daar te blijven’ (p. 97) en sectoren in de arbeidsmarkt waar tegenwoordig jobs verloren gaan, tellen relatief meer laaggeletterden.

Ook al zijn de bovenvermelde onderzoeken niet volledig met mekaar te vergelijken, toch suggereren de gegevens dat er in ons Vlaamse secundair onderwijs een aantal jongeren het lastig krijgt om hun functionele geletterdheid verder te ontwikkelen. Analyses van de meest recente PISA-peilingen geven duidelijk aan dat de onderpresteerders vooral in het beroeps- en buitengewoon secundair onderwijs zijn geconcentreerd. Is dit een symptoom van een veel omvangrijker probleem? Uit buitenlands onderzoek naar school-effectiviteit blijkt dat met name in deze richtingen vaak de verleiding ontstaat om, vanuit de beste bedoelingen, te grote toegevingen aan de leerlingen te doen. Vaak zakken de verwachtingen van de leerkrachten zo sterk dat het onderwijsaanbod onbewust verarmt, waardoor er nog te weinig leerstimulansen (o.a. op het vlak van algemene vorming en functionele geletterdheid) aan de jongeren worden geboden. Werken aan gelijke onderwijskansen heeft net nood aan een krachtig en krachtig onderwijs dat vanuit hoge verwachtingen, en vanuit de mogelijkheden en talenten van de jongeren, doorgedreven blijft werken aan de ontwikkeling van een set basisvaardigheden die iedere leerling wapent voor de arbeidsmarkt en het maatschappelijke leven van de eenentwintigste eeuw.

Te vroege stroomlijning?

In dit verband moeten we ons ook de vraag stellen of ons onderwijsstelsel de leerlingen niet te snel opsplijt in structurele niveaugroepen. Uit het PISA-onderzoek naar begrijpend lezen (2000) blijkt dat bepaalde kenmerken van een onderwijsstelsel de invloed van de sociaal-economische status van de leerlingen op onderwijssucces verhoogt. Het zijn vooral de onderwijsstelsels die leerlingen op een vroege leeftijd differentiëren, die de sociale ongelijkheid versterken. België wordt tot deze landen gerekend, omdat het reeds voor de leeftijd van 15 jaar verschillende stromen in het secundair onderwijs organiseert. De meer “comprehensieve” systemen die leerlingen veel langer samenhouden, handhaven en versterken deze socio-economische kloof niet. Volgens hetzelfde rapport vormt een comprehensief onderwijsstelsel echter geen garantie *an sich* op een kleinere impact van sociale ongelijkheid bij begrijpend-leesresultaten: om echt effectief te zijn, moeten comprehensieve onderwijsstelsels gepaard gaan met een hoge competentie van schoolteams om met de heterogeniteit van de leerlingengroep om te gaan. (OECD, 2003).

Uit andere onderzoeken blijkt dat heterogeniteit van de klaspopulatie geen nadeel, maar net een voordeel kan betekenen. Uit de doctoraatsonderzoeken van o.a. Van den Branden (1997, 2000) en Van Keer (2003), bleek dat zwakkere lezers via interactie met sterkere lezers geholpen kunnen worden in het opbouwen van beter leesbegrip van schoolse teksten. De zwakkere lezers trekken zich op aan het voorbeeld, het taalaanbod, de motivatie en de uitleg van de meer vaardige leerlingen. Maar ook de uitleggers kunnen van de heterogeniteit beter worden: uitleggen is immers vaak een zeer efficiënte manier om echt grip te krijgen op onderwijsinhouden, en bovendien bevordert het de productieve taalvaardigheid. Dit alles vereist echter dat verder wordt geïnvesteerd in de vaardigheid van onze leerkrachten om op een deskundige manier op diversiteit en heterogeniteit in te spelen, en binnen het onderwijsaanbod voldoende te differentiëren.

To-taal-onderwijs

Omgaan met heterogeniteit houdt onder andere in dat leerkrachten systematisch rekening houden met het feit dat het onderwijsaanbod door verschillende leerlingen op verschillende wijze wordt verwerkt:

“Gelijke onderwijskansen bieden aan alle leerlingen betekent dus niet alleen dat aan leerlingen een krachtig en relevant onderwijsaanbod wordt gedaan, maar ook (en vooral) dat op systematische en professionele wijze wordt geobserveerd, en opgevolgd welke betekenis door individuele leerlingen aan dat onderwijsaanbod wordt gegeven.” (Laevers, Van den Branden & Verlot, 2004, p. 37).

Voor leerkrachten komt het er in deze heterogene onderwijsomgevingen vooral op aan om een evenwicht te vinden tussen klassikale en niet-klassikale activiteiten (inclusief individuele ondersteuning van leerlingen die het moeilijk hebben), tussen preventie en remediëring, tussen meer instructiegericht onderwijs (voor die aspecten van het curriculum die daar om vragen, zoals bijvoorbeeld technisch lezen) en meer probleemgestuurd, taakgericht onderwijs voor het bevorderen van complexe globaalvaardigheden (zoals begrijpend lezen en probleemoplossend denken). Dat brede gamma aan onderwijsactiviteiten dient gepaard te gaan met een brede aandacht voor de cognitieve, motorische en affectieve reacties die de leerlingen op het onderwijsaanbod vertonen (Daems, Van den Branden & Verschaffel, 2004).

Uit de doctoraatsonderzoeken van o.a. Verhelst (2001), Van den Branden (1997, 2000) en Westerbeek (1999) blijkt dat het voor leerkrachten in ‘echte’ meertalige klassen geen sinecure is om dat soort evenwichten te vinden. In het onderzoek van Verhelst werd een kleuterjuf van de eerste kleuterklas intensief gevolgd in het taalaanbod dat ze verstrekke aan elf anderstalige kleuters die op 2,5 à 3-jarige leeftijd voor het eerst naar een Brusselse Nederlandstalige school kwamen. De eerste kleuterklas was de enige omgeving waar deze leerlingen met het Nederlands in aanraking kwamen; het taalaanbod van de juf vormde tijdens die eerste septemberweken dan ook dé (enige) motor voor



de prille taalverwerving van deze Nederlandsonkundige kleuters. Al na de eerste tien weken onderwijs was er een groot verschil in de vaardigheid Nederlands die de leerlingen hadden opgebouwd. De verschillen in de leerlingsscores konden gedeeltelijk verklaard worden vanuit kenmerken van de leerlingen zelf (welbevinden, betrokkenheid, assertiviteit, thuis-taal), maar waren ook gerelateerd aan de kwantiteit en de kwaliteit van het taalaanbod dat de juf hen verstrekke. Opvallend was dat sommige kleuters veel meer taalaanbod kregen van de juf dan andere kleuters. Van dit laatste bleek de juf zich grotendeels onbewust. Zij ging ervan uit dat ze alle kleuters op gelijke voet behandelde. Een aantal passieve, weinig assertieve en stille kleuters bleken in vergelijking met andere kleuters echter veel minder rechtstreeks te worden aangesproken, daardoor ook veel minder voedend taalaanbod te krijgen, wat haar sporen naliet in de snelheid waarmee ze de taal verwierven.

Minstens even belangrijk in dit onderzoek is dat niet alle taalaanbod van de juf even essentieel bleek te zijn voor de vroege taalverwerving van de kleuters. Zo bleken niet zozeer de echte taallessen (bijvoorbeeld met praatplaten) de taalverwerving van de kleuters aan te porren, maar wel het natuurlijke, functionele taalaanbod dat de juf gaf doorheen het klasgebeuren. Vooral ‘saillant’ taalaanbod bleek goed te werken: taalaanbod dat opviel omdat het aansloot bij de interesse en de bezigheid van de kleuters. Bijvoorbeeld de commentaar en de instructies die de juf gaf terwijl de kinderen aan het knutselen waren, in de rij moesten gaan staan, hun jasje moesten aandoen of aan het spelen waren, werkten heel goed.

Eenzelfde functioneel en ‘leer-rijk’ taalaanbod vinden we terug in moderne trends als taakgericht onderwijs, projectwerk en interactief onderwijs. Ook hier wordt gewerkt vanuit zinvolle, motiverende en uitdagende leerervaringen voor kinderen en jongeren. Dit laatste is met name cruciaal voor jongeren in de tweede en derde graad secundair onderwijs, voor wie het schools (taal)leren veel van zijn aantrekkingskracht heeft verloren. Taalonderwijs gaat in deze aanpakken op in ‘to-taal-onderwijs’, waarin leerlingen op actieve en interactieve wijze aan het leren worden gezet, waarin taal doorheen het curriculum een krachtig middel is om tot leren te komen, leerervaringen te expliciteren en uit te diepen, en waarin de reeds aanwezige kennis van de leerlingen (inclusief die kennis en vaardigheden die ze buiten de school hebben

opgedaan) als grondstof worden ingezet. Het secundair onderwijs heeft niet alleen een herwaardering van bepaalde richtingen nodig, maar ook een herwaardering van bepaalde leerlingen. Door op een constructieve wijze onderwijs op te zetten vanuit de arbeids-, onderwijs- en maatschappelijke behoeften van de leerlingen, en door hun motivaties en voorkennis intensiever te exploiteren, kan de breuk tussen de schoolmoeheid van vele adolescenten en hun nog aanwezige leergierigheid wellicht verkleind worden.

Dit soort 'totaalonderwijs' durft in Vlaanderen – vooral in het secundair onderwijs – stevig te botsen tegen de strakke vakkenscheiding en 'verkokering' van leerinhouden. Het bevorderen van kernvaardigheden als functionele geletterdheid, probleemoplossend denken en omgaan met diversiteit is een opdracht die nieuwe kracht kan putten uit de integratie van vakken, de samenwerking en het overleg tussen leerkrachten, het samenspel van vakinhouden, en de link met de buitenwereld. Voor de leerlingen kan levensecht leren leiden tot levenslang leren, i.e. tot een verhoogd bewustzijn van de relevantie van bepaalde kernvaardigheden, en met als gevolg een verhoogde motivatie om er (alsnog) mentale energie in te steken.

Conclusies

Het probleem van ongelijke kansen in het onderwijs heeft lang niet alleen met taal te maken, en zal wellicht ook niet worden opgelost door alle geld op taalonderwijs te zetten. Dat taal een cruciale rol speelt in onderwijs, staat buiten kijf. Maar net door taal ook in het onderwijs de rol te laten spelen die het in het echte leven speelt (en in levensecht leren), kunnen rijkere leeromgevingen ontstaan waaruit kwetsbare leerlingen leermotivatie en leerpotentieel kunnen putten. In het echte leven fungeert taal heel vaak als middel om relevante ervaringen uit te diepen, te bespreken, te reconstrueren, te conceptualiseren. In het onderwijs wordt de draad tussen de relevante ervaring en de taal vaak al te snel doorgeknipt. Zeker voor kwetsbare leerlingen in ons onderwijs kan het investeren in levensecht leren op school een springplank voor schoolsucces vormen, vooral als dat gepaard gaat met de ondersteuning van leerkrachten die hoge verwachtingen koesteren omtrent de leerkracht van hun leerlingen, die oog hebben voor de specifieke leerproblemen van individuele leerlingen, en die de vaardigheid en attitude ontwikkelen om gevat om te gaan met heterogene groepen.

Ten slotte nog een nawoord over de rol van ouders, een partner wiens naam vaak valt als het over taal gaat. Dat ouders, ook de ouders van kwetsbare leerlingen, bijzonder sterk betrokken zijn bij de toekomst en onderwijskansen van hun kinderen, mag niet in twijfel getrokken worden. Dat ouders hun kinderen kunnen ondersteunen en aanmoedigen bij het leveren van leerinspanningen staat ook buiten kijf. Maar toch mogen we niet vergeten dat ouders van kwetsbare leerlingen zichzelf vaak in een kwetsbare situatie bevinden, en zelf vaak ook gekwetst uit hun eigen onderwijsloopbaan zijn gekomen. Daar vloeien twee

belangrijke implicaties uit voort: ten eerste moeten we in het onderwijs vermijden om ouders op te zadelen met de opdracht om het leerprobleem van hun kinderen zelf op te lossen. Ouders zijn geen professionele leerkrachten, ouders vertrouwen net hun kinderen aan de school toe om hen de beste kansen te geven. Men kan, en mag, van de ouders niet verwachten dat zij zich allemaal ontwikkelen tot professionele voorlezers, getrainde leren-leren-consulenten, spellingfanaten, wiskundeknobbels, en doordachte huiswerkbegeleiders en lesafvragers (Laevers, Van den Branden & Verlot, 2004). Men mag de leerprestaties van het kind niet laten hangen van de onderwijsprestaties van de ouders. Hoe meer dat het geval wordt, hoe meer de sociale ongelijkheid in het onderwijs dreigt te worden bestendig. Samen school maken betekent als school dan ook een correcte, en constructieve communicatie voeren met de ouders. Het betekent ook naar mogelijkheden zoeken opdat ouders een positieve invloed kunnen uitoefenen op de schoolloopbaan van hun kinderen en dit binnen de marge van het vermogen van de ouders zelf.

Kris VAN DEN BRANDEN

Centrum voor Taal en Onderwijs, K.U.Leuven
Blijde Inkomststraat 7, 3000 Leuven

LITERATUUR

- Bohnenn, E., Ceulemans, C., van de Guchte, C., Kurvers, J., & Van Tendeloo, T. (2004). *Laaggeletterd in de Lage Landen. Hoge prioriteit voor beleid*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Bogaert, N. (2001). Gezezen of voorkomen? Taalbeleid en de zaakvakken. *VONK*, 31, nr. 1, 44-56.
- Daems, F., Van den Branden, K., & Verschaffel, L. (2004). *Taal verwerven op school. Taaldidactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair*. Leuven: Acco.
- Laevers, F., Van den Branden, K., & Verlot, M. (2004). *Beter, breder en met meer kleur. Onderwijs voor kwetsbare leerlingen in Vlaanderen. Een terugblik en suggesties voor de toekomst*. Leuven: Steunpunt GOK.
- Luyten, B., & Van Nijlen, D. (2003). *Eerste peiling wiskunde en lezen in het basisonderwijs. Eindrapport*. Antwerpen/Leuven: K.U. Leuven en Universiteit Antwerpen.
- OECD (2003). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Van Bavel, M. (2003). Implementatie van taalbeleid in 'reguliere' scholen. *School en Samenleving*, 4, p. Cultuurbeleid / 1-16.
- Van Damme, D. (1997). *Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*. Leuven: Garant.
- Van den Branden, K. (1997). Effects of negotiation on language learners' output. In: *Language Learning*, vol. 47, no. 4, p. 589-636.
- Van den Branden, K. (2000). Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study of primary school classes. *Reading Research Quarterly*, vol. 35, no. 3, 426-443.
- Van den Branden, K. (2004). Taalbeleid: een hefboom voor gelijke onderwijskansen. *School en Samenleving*, 5, p. 49-66.
- Van den Branden, K. & Van Avermaet, P. (2001). Taal, onderwijs, en ongelijkheid: quo vadis? *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, jrg. 2000-01, nr. 5-6, p. 394-404.
- Van Keer, H. (2002). *[00f3]KEen boek voor twee. Verwerving van strategieën voor begripend lezen via peer tutoring*. Leuven: Garant.
- Westerbeek, K. (1999). *The colours of my classroom. A study into the effects of ethnic composition of classrooms on the achievement of pupils from different ethnic background*. Proefschrift Europees Universitair Instituut, Firenze.

DRAAIBOEK ZELFMOORDPREVENTIE BIJ JONGEREN VOOR SCHOLEN

Elke school kan geconfronteerd worden met een leerling die zelfmoordgedachten heeft, een poging onderneemt of sterft door zelfdoding. Daarnaast heeft een school dagelijks te maken met jongeren die een verhoogd suïciderisico hebben.

Het is dan ook belangrijk dat er een degelijk preventiebeleid wordt opgesteld. Hoe bereid je je school voor op een dreigende crisis of een effectieve zelfdoding van een leerling? Hoe kan ervoor gezorgd worden dat risicoleerlingen gedetecteerd worden en de zorg krijgen die ze nodig hebben?

Naast de belangrijke elementen van algemene preventie waar een goed klimaat van de school centraal staat, is een degelijk draaiboek zelfmoordpreventie een belangrijke preventieve maatregel om volgende redenen:

- het voorkomt paniekgevoelens op momenten van crisis, omdat er van tevoren een goed plan is opgesteld;
- het voorkomt - in paniek genomen - verkeerde beslissingen omdat er op voorhand in alle rust over nagedacht is;
- het kan voorkomen dat een leerling een poging doet, door signaalherkenning, risico-inschatting en tijdige interventie;
- het voorkomt ernstige emotionele schade bij de suïcidale leerling omdat de juiste zorg kan aangeboden worden;
- het voorkomt emotionele crises bij medeleerlingen doordat deze opgevangen en begeleid worden.

Dit artikel gaat vooral over de praktische uitwerking van een draaiboek zelfmoordpreventie in de school.

Een leerlingbegeleider¹ uit een secundaire school vertelt:

“Een aantal jaren geleden volgde ik een driedaagse vorming: zelfmoordpreventie bij jongeren. Daar werd een namiddag uitgetrokken voor het opstellen van een draaiboek in de school rond zelfmoordpreventie. Zo is bij mij het idee gegroeid om dit uit te werken in onze school. Als leerlingbegeleider word ik regelmatig geconfronteerd met suïcidaal gedrag bij leerlingen en voelde ik de nood aan een draaiboek dat door heel de school gedragen wordt.

We hebben een projectmedewerker van het project zelfmoordpreventie van het centrum voor Geestelijke Gezondheidszorg gevraagd om ons de nodige informatie te geven en ons op weg te helpen. Samen bekeken we welke stappen we moesten ondernemen.

Een eerste belangrijke stap was het sensibiliseren en motiveren van de directie. Ik maakte een bundeltje met redenen waarom het belangrijk is om een draaiboek te hebben in een school en ook cijfergegevens met hoe vaak we geconfronteerd werden met deze problematiek.”

Een draaiboek zelfmoordpreventie bestaat uit vier luiken:

1. Vroegdetectie
2. Bij acute dreiging
3. Na een zelfmoordpoging
4. Na een zelfdoding.

De opdracht van de school bestaat erin om voor elk luik zeer concreet te bekijken en af te spreken hoe ze te werk gaat in dergelijke situaties. Hoe kunnen we het organiseren dat signalen opgevangen worden en dat er een juiste reactie op komt? Wat als een leerling acuut suïcidaal is? Hoe vangen we medeleerlingen/leerkrachten op als een leerling overlijdt door zelfdoding?

Er wordt hier gesproken van een “draaiboek Zelfmoordpreventie”, maar luik 1 en 2 kunnen zeker ook voor andere problematieken gebruikt worden. In dit artikel worden ze specifiek voor zelfmoordgedrag uitgewerkt.

Om een draaiboek op te stellen is het belangrijk dat er een werkgroep wordt samengesteld waar minimaal volgende functies aanwezig zijn: directie, leerlingbegeleiding, CLB-medewerker. Deze werkgroep kan het draaiboek uitwerken, specifiek voor de situatie van hun school. In een latere fase moet dit bekend gemaakt worden aan het hele lerarenkorps.

Het opstellen van een draaiboek is een heel proces:

“Het opstellen van een draaiboek heeft echt tijd nodig. Het is meer dan gewoon een bundeltje maken met daarin wat er dient te gebeuren bij zelfmoordgedrag van een jongere. Het is echt belangrijk dat het door heel de school en zeker de directie gedragen wordt. Mensen sensibiliseren, motiveren, overtuigen van het nut en de noodzaak van zo'n draaiboek vraagt tijd. Een vraag die vaak gesteld wordt is: gaan ouders niet bang worden als ze horen dat er in onze school zo'n draaiboek is? Moeten we echt aan dit onderwerp zoveel aandacht geven? Laten we het niet beter zoals het is? Eens onze directie goed geïnformeerd was en meermaals aangesproken, werd ze zich ook bewust van het nut van zo'n draaiboek.”

Vroegdetectie

Een eerste belangrijke stap in zelfmoordpreventie is een algemene waakzaamheid voor signalen die erop kunnen wijzen dat het niet goed gaat met een jongere (dus breder dan zelfmoordproblematiek alleen). Leerkrachten moeten deze signalen kennen, herkennen en weten hoe ze ermee om moeten gaan. Dit eerste luik is de basis voor de andere luiken.

Jongeren stappen niet zo gauw op eigen initiatief naar de hulpverlening. Des te belangrijker dus dat de school jongeren met problemen kan detecteren en ervoor kan zorgen dat jongeren de hulp krijgen die ze nodig hebben.

“We gingen samenzitten met een aantal leerlingbegeleiders, de directie, de projectmedewerker zelfmoordpreventie CGG en het CLB werd ook van in het begin erbij betrokken.

We hebben eerst lang gesproken over suïcidaal gedrag bij jongeren, hoe we daar mee om konden gaan en ook wat dit met onszelf deed als we ermee geconfronteerd werden. Daarna begonnen we met de concrete uitwerking van een stappenplan.

Het eerste luik van het draaiboek, vroegdetectie, heeft het meeste tijd in beslag genomen. We stelden ons de vraag wat leerkrachten moesten weten en doen. We waren van mening dat we deze signalen moesten herkennen en dan doorverwijzen naar de leerlingbegeleiding. We werkten een signalenlijst uit. Een lijst met signalen die er allemaal op kunnen wijzen dat het niet goed gaat met een jongere. In onze school speelt de klassenleerkracht een zeer belangrijke rol. Hij/zij verzamelt de signalen van de collega's en noteert ze op de meldingsfiche. Zo gaat er niets van informatie verloren. Soms wordt er ook een klassenraad georganiseerd om de juiste gegevens weer te geven. Op deze meldingsfiche wordt ook gevraagd welke stappen er reeds gezet zijn en welke zorgen de leerkrachten hebben. Vervolgens komt de meldingsfiche bij de leerlingbegeleiding en/of pedagogisch directeur terecht.

De leerlingbegeleiding verbindt zich ertoe om binnen de week een gevolg hieraan te geven. Als er een melding binnenkomt van signalen die in verband staan met suïcidaal gedrag, wordt dit sneller opgevolgd.

Leerkrachten worden gevoeliger gemaakt voor signalen van jongeren op deze manier. De vorming van leerkrachten is de afgelopen jaren sterk gericht op het observeren van signalen. Daarnaast werd er tijdens personeelsvergaderingen uitleg gegeven over de werking van de meldingsfiche, de taak van de leerkracht daarin en wat ze van de leerlingbegeleiding kunnen verwachten.

Leerkrachten ervaren meer en meer het nut ervan. Ze worden betrokken in de opvolging en merken dat de op gang gebrachte hulp inderdaad zinvol is en goede resultaten oplevert.”

Deze vroegdetectie veronderstelt een goede samenwerking tussen leerkrachten, leerlingbegeleiders, CLB, schoolarts, directie en duidelijke afspraken over de taak van elke partner.

Belangrijke vragen om een duidelijke manier van werken te installeren in de school:

- **Op welke manier zorgen we ervoor dat leerkrachten weten welke signalen jongeren kunnen geven?**
- **Wat als leerkrachten deze signalen oppikken, wat moeten ze er dan mee doen?**
- **Wie is het centrale meldpunt en welke stappen worden ondernomen?**

Eens de werkgroep een manier van werken heeft uitgestippeld is het belangrijk dat leerkrachten een basisvorming krijgen over signaalherkenning en dat ze leren adequaat door te verwijzen. Ook moeten leerkrachten duidelijk geïnformeerd worden over de functie van het draaiboek en hun belangrijke positie en taak daarin.

Bij acute dreiging

Het is altijd een emotionele schok te horen dat iemand een eind aan zijn/haar leven wil maken. Het is begrijpelijk dat men daarop soms geschokt, misschien wel veroordelend of zelfs ontkennend reageert. In een eerste reactie zegt men vaak: “Zo erg zal het toch allemaal wel niet zijn, het zal zo'n vaart wel niet lopen...”. Door te ontkennen of te minimaliseren bestaat de kans dat de suïcidale jongere, die vaak al denkt dat niets of niemand hem nog kan helpen, in een nog groter isolement geraakt. Het gebeurt ook dikwijls dat de suïcidale jongere geheimhouding vraagt wat het in gang trekken van een goede hulpverlening kan bemmeren. Soms worden er te snel stappen ondernomen, omdat men vanuit paniekgevoelens reageert. Hoe kan je dan als leerkracht het best reageren? Wie, wanneer en hoe moet je iemand betrekken? Een draaiboek waarin al de te nemen stappen zijn uitgeschreven kan een belangrijke houvast zijn in zo'n situatie.

Voor het opstellen van een draaiboek is het belangrijk dat volgende stappen genomen worden:

- **Bepaal aan wie het signaal gemeld moet worden, wie is m.a.w. de interne meldpost.**
- **Bepaal wie de coördinatie op zich neemt en beslist welke stappen er genomen dienen te worden.**
- **Bepaal wie de leerling zal uitnodigen voor een gesprek. Deze persoon moet opgeleid zijn om een gedegen risico-inschatting te doen.**
- **Bepaal wie er in acute situaties bij de leerling blijft. Een van de belangrijkste stelregels is dat de leerling bij een acute suïcidale crisis nooit alleen mag gelaten worden en dat eventuele middelen, waarmee suïcide gepleegd kan worden, verwijderd moeten worden.**
- **Maak concrete afspraken met externe hulpverleners zodat duidelijk is waarvoor je op wie beroep kan doen. Maak een lijst met contactpersonen en waar ze te bereiken zijn.**
- **Bepaal wie verantwoordelijk is voor contact met externe hulpverleners.**
- **Bepaal wie contact neemt met de ouders om hen in te lichten over de ernst van de situatie en om de noodzaak van het inschakelen van de hulpverlening toe te lichten.**
- **Bepaal wie de leerling eventueel overdraagt aan een externe hulpverlener.**
- **Bepaal wie de verwijzing verder opvolgt en afspraken maakt over de nazorg. Deze nazorg is er voor de leerling zelf (opvang als deze weer op school komt, in geval van opname), maar ook voor leerlingen die van het gebeurde op de hoogte zijn.**
- **Maak een lijst van alle genoemde personen en instanties (namen, adressen, telefoonnummers van het werk, een privénummer).**

Elke leerkracht die geconfronteerd wordt met zelfmoordproblematiek bij een leerling, zou dit moeten melden aan de directie en/of de leerlingbegeleiding. Het is belangrijk dat leerkrachten geen geheimhouding beloven en dus niet alleen met de leerling op weg gaan. Een leerkracht kan een zeer belangrijke steunfiguur zijn, maar de zorg moet gedragen worden door meer mensen. Samen met de leerlingbegeleiding en het CLB kan bekeken worden welke bijkomende hulp aangeboden wordt en welke ondersteuning nodig is voor de leerkracht.

“Wat doet een leerkracht als hij geconfronteerd wordt met een leerling met suïcidale gedachten?”

We hebben samen met de directie, het CLB en de projectmedewerker zelfmoordpreventie CGG alle stappen doorlopen en bepaald wie die verschillende taken op zich neemt. Het is zeer belangrijk om een heel duidelijk draaiboek te maken, en bij elke mogelijke taak een naam te zetten! Op die manier wordt het draaiboek zeer concreet en gedragen door verschillende personen.

We hebben op school een leerlingbegeleiding eerste lijn en tweede lijn. De mensen van de eerste lijn staan in voor de praktische zaken, toezichten, eerste opvang, EHBO en situaties met leerlingen en leerkrachten die een aantal korte interventies vragen.

De tweede lijn zijn mensen met een sociaalpedagogisch diploma die instaan voor het maken van handelingsplannen voor leerlingen met een problematiek, het coachen van de leerkrachten, oudercontacten en doorverwijzingen. De groep van de leerlingbegeleiders staat onder supervisie van de coördinator. De eindverantwoordelijkheid ligt bij de pedagogisch directeur.

De leerlingbegeleiding, tweede lijn, heeft ondertussen de driedaagse vorming “zelfmoordpreventie bij jongeren” gevolgd.

Ons draaiboek voor luik twee ziet er als volgt uit:

- 1. Een leerkracht die geconfronteerd wordt met een leerling met suïcidale gedachten moet dit melden aan de directie of coördinator van de leerlingbegeleiding.*
- 2. Deze laatste of een collega tweede lijn neemt de coördinatie waar.*
- 3. Ze verzamelt gegevens om het CLB, de leerlingbegeleiding of de leerkrachten opdracht te geven om tot de volgende stappen over te gaan. Het is de afspraak dat gegevens steeds terug bij directie en/of coördinator terugkomen.*
- 4. De leerlingbegeleiding, tweede lijn, is verantwoordelijk voor een gesprek met de leerling om de zelfmoordgedachten bespreekbaar te maken, risico en nood aan beveiliging in te schatten. We hebben ook aandacht voor besmettingsgevaar en doen een bevraging naar wie nog op de hoogte is van mogelijke gedachten en/of plannen.*
- 5. Als de situatie zeer acuut is, blijft iemand van de leerlingbegeleiding eerste lijn bij de leerling.*
- 6. De directie neemt het op zich om de ouders te contacteren om deze op de hoogte te brengen. De afspraak in onze school is dat ouders altijd gecontacteerd worden, zowel bij minder- als bij meerderjarigen.*

- 7. De leerlingbegeleiding, tweede lijn, is verantwoordelijk voor het inschakelen van externe hulpverleners (CLB, CGG). We hebben afspraken met deze externe diensten over de samenwerking. Het CGG verbindt er zich toe om binnen de 5 werkdagen een jongere die we aanmelden met deze problematiek te zien. Het CLB kan meteen een afspraak maken.*
- 8. De nazorg situeert zich op verschillende terreinen:*
 - a. De leerlingbegeleiding, tweede lijn, is verantwoordelijk voor overleg met de ouders over verdere aanpak.*
 - b. Ze zijn ook verantwoordelijk voor de verdere hulp aan de betrokken leerling en eventuele voorbereiding van de terugkeer naar school.*
 - c. Als er nood is aan opvang van de klas, neemt het CLB dit op zich.*
 - d. Leerkrachten kunnen terecht bij de leerlingbegeleiding en het CLB.*
 - e. Andere leerlingen kunnen terecht bij het CLB.*

Na een zelfmoordpoging

De grootste risicogroep voor zelfmoord wordt gevormd door jongeren die al eens eerder een poging hebben ondernomen. In dit opzicht is het belangrijk dat deze jongeren goed opgevangen en opgevolgd worden.

Als je als leerkracht, directie te horen krijgt dat een leerling een zelfmoordpoging gedaan heeft, roept dit altijd heel wat gevoelens op. Mensen zijn vaak geschokt en de ernst van het letsel bepaalt vaak de emotionele reacties van leerkrachten, medeleerlingen. Als in dergelijke situatie een draaiboek klaarligt, waar op voorhand in alle rust is over nagedacht, is dit een hele steun op een moment waar gevoelens vaak de bovenhand hebben.

Wanneer niemand van de medeleerlingen op de hoogte is van de poging en de betrokkenen wensen dit ook niet, is het best de andere leerlingen niet in te lichten. Meestal is er echter wel iemand op de hoogte en gaat zo'n nieuws snel rond.

Dan is het nodig hierover met de medeleerlingen te praten. De vraag is dan niet: er wel of niet over praten, maar erover spreken met of zonder begeleiding. Deze activiteit moet zo snel mogelijk plaats vinden, voorbereid en geleid worden door leerlingbegeleiders van de school. Bekijk dan met de ouders welke informatie wel en welke niet gebruikt mag worden. Welk standpunt de ouders daarin ook nemen, de school heeft de verantwoordelijkheid om de andere leerlingen zo goed mogelijk op te vangen. Een gesprek met leerlingen heeft tot doel uitbreiding van suïcidaal gedrag te voorkomen en de terugkeer van de betrokken leerling voor te bereiden.

Door de juiste opvang en gepaste aandacht, kunnen problemen voorkomen en tijdig herkend worden.

Gesprekken voeren met leerlingen over emotioneel beladen onderwerpen als doodgaan en suïcidaal gedrag moet verantwoord gebeuren. Het zou een goede zaak zijn als scholen hiervoor bepaalde leerkrachten de gelegenheid zouden geven zich hierin te bekwamen door middel van bijscholing.

Na de eerste opvang moet men alert blijven voor eventuele problemen bij leerlingen (waar het eerste luik weer zeer belangrijk is); bij de betrokken leerling, maar ook bij vrienden, klasgenoten.. Het is niet denkbeeldig dat leerlingen met emotionele problemen bang zijn om zelf ook zo ver te geraken dat ze een poging doen. Ze vergelijken zich: “Als hij dat doet, mijn problemen zijn erger, waarom zou ik dat dan niet doen?” De school heeft de opdracht de terugkomst van de leerling na een zelfmoordpoging goed voor te bereiden. Het is belangrijk dat de school met de leerling, ouders, mogelijke externe hulpverleners en medeleerlingen overlegt hoe dit zo goed mogelijk kan gebeuren. Zo kan men voorkomen dat de leerling in een geïsoleerde positie geraakt, doordat medeleerlingen niet goed weten hoe met hem om te gaan, en daardoor nog extra belast wordt. Geconfronteerd worden met suicidaliteit van medeleerlingen maakt jonge mensen erg bang en onzeker. Hoe moet ik omgaan met die leerling? Wat kan ik zeggen? Overleg met de ouders en de leerling zelf is noodzakelijk. Het is belangrijk om te weten of nazorg al op gang is gebracht. Wanneer het nog moet geregeld worden, gebeurt dit best in samspraak met het CLB. Het is de bedoeling dat de leerling zich begrepen en gesteund voelt en zo “normaal” mogelijk zijn studies kan verder zetten. Wanneer het functioneren op school mede aan de oorsprong van de poging lag, dringt de aanpak van deze problemen zich op: pesten, te grote studiedruk, problemen met leerkrachten of medeleerlingen.

De volgende taken en verantwoordelijkheden moeten in een draaiboek geregeld zijn:

Indien de poging op school plaatsvindt:

- **Bepaal wie de interne meldpost is en wie de te nemen stappen coördineert.**
- **Wie staat in voor de EHBO?**
- **Wie blijft er bij de leerling?**
- **Wie zorgt voor medische hulp?**
- **Wie neemt contact met de huisarts?**
- **Wie is verantwoordelijk voor opvang van medeleerlingen en leerkrachten?**
- **Maak een mogelijk scenario van een gesprek met de klas, wat daarbij wel en niet kan verteld worden.**
- **Wie is verantwoordelijk voor de verdere begeleiding van de betreffende leerling (verdere opvolging, contact externe hulpverleners, voorbereiding terugkeer naar school)?**

Indien de poging niet op school plaatsvindt, maar men via de betrokkene, de ouders, of anderen op de hoogte wordt gebracht:

- **Wie communiceert met de betrokkene, ouders?**
- **Wie bereidt terugkomst naar school voor?**
- **Wie zorgt voor emotionele opvang van de leerlingen (groepsopvang en voorkomen dat suïcidaal gedrag zich uitbreidt)?**
- **Wie neemt contact op (mits toestemming) met een externe hulpverlener?**
- **Wie is verantwoordelijk voor de verdere begeleiding van de betreffende leerling (verdere opvolging, contact externe hulpverleners, voorbereiding terugkeer naar school)?**

“In het derde luik beschrijven we wat we doen als we te maken krijgen met een zelfmoordpoging. Hier maken we een onderscheid tussen een poging die plaatsvindt binnen de school en een die plaatsvindt buiten de school.

We gaan concreter in op een poging binnen de school:

- *De interne meldpost is de directie en de coördinator leerlingbegeleiding (of collega tweede lijn)*
- *De directie neemt de coördinatie op zich. Daar worden de gegevens verzameld om het CLB, de leerlingbegeleiding opdracht te geven om tot de volgende stappen over te gaan.*
- *De leerlingbegeleiding, tweede lijn, blijft bij de leerling.*
- *We hebben ook bepaald dat de technisch adviseurs verantwoordelijk zijn voor de evacuatie van de leerlingen van de plaats waar de poging zich heeft voorgedaan. Als de poging op de speelplaats plaatsvindt, gebeurt de evacuatie via de geluidsinstallatie door de directie.*
- *De leerlingbegeleiding, tweede lijn, is verantwoordelijk voor het verwittigen van externe diensten. We kunnen in dergelijke situatie beroep doen op een huisartsenpraktijk in de buurt (voor medische verzorging) en/of de brandweer (die materiële en logistieke ondersteuning biedt). Er staat ook duidelijk in het draaiboek vermeld wat de naam en het telefoonnummer is en welke afspraken gemaakt zijn met deze instanties.*
- *De leerlingbegeleiding vangt de externe diensten op in de school, met een korte briefing van de situatie.*
- *De directie stelt de ouders op de hoogte, eventueel wordt de huisarts van het gezin gecontacteerd zodat deze, als vertrouwenspersoon, in overleg kan gaan met de ouders.*
- *Eventuele broers/zussen worden ingelicht en opgevangen door de leerlingbegeleiding eerste lijn. Leerkrachten en andere leerlingen worden ingelicht en opgevangen door de leerlingbegeleiding tweede lijn. De klas van de betreffende leerling wordt opgevangen door het CLB en de klassenleerkracht. Hier houden we weer rekening met besmettingsgevaar.*
- *We hebben een aantal richtlijnen opgesteld van wat een gesprek met de klas kan inhouden en aandachtspunten daarbij.*
- *Ook een aantal leerkrachten die instaan voor de opvang worden vermeld in het draaiboek.*
- *Na de acute fase is het nodig om te bekijken welke hulp de jongere nodig heeft. De leerlingbegeleiding tweede lijn bekijkt dit en voorziet ook verdere nazorg. Indien nodig wordt contact opgenomen met CLB, CGG.*

Na een zelfdoding

Sommige scholen hebben reeds een draaiboek uitgewerkt over hoe te handelen bij sterfte van een leerling/leerkracht. Dit kan zeker gevolgd worden als de doodsoorzaak zelfdoding is, mits een aantal aandachtspunten. Een leerling verliezen door zelfdoding is één van de meest aangrijpende gebeurtenissen die zich in een school kunnen voordoen en allerlei vragen duiken op (meer dan bij een andere doodsoorzaak): “Waarom? Heeft iemand dit zien aankomen? Wat hadden we kunnen doen om dit te voorkomen? Hoe gaan

medeleerlingen reageren, hoe kunnen we ze best opvangen?”

Veel aandachtspunten bij luik 3, na een zelfmoordpoging, gelden hier ook, alleen zal de impact van het gebeuren nog groter zijn.

Na een zelfdoding van een leerling in een school, ziet men vaak meer zelfmoordgedachten en/of -gedrag bij de medeleerlingen. Het is dan ook zeer belangrijk dat medeleerlingen opgevangen worden, dat ze juiste informatie krijgen en weten waar ze zelf terecht kunnen met eventuele problemen.

In betrekkelijk korte tijd moeten veel initiatieven genomen worden voor het schoolpersoneel, de medeleerlingen en de familie van de overleden leerling. Het grote voordeel van het draaiboek is dat de praktische beslissingen al tevoren zijn overdacht en er ruimte ontstaat om aandacht te schenken aan de meer emotionele aspecten van opvang en zorg voor nabestaanden, vrienden en klasgenoten en - op langere termijn - de nazorg en preventie.

De volgende punten moeten uitgewerkt worden:

- **De feiten: hoe komt het bericht binnen, wat is er gebeurd, wie is op de hoogte, wie neemt contact op met de ouders?**
- **Hoe, wat, aan wie communiceren in de school?**
- **Opvang regelen voor personeel, medeleerlingen, broers, zussen, vrienden én vijanden op school.**
- **Nagaan of iemand van de plannen op de hoogte was en deze personen opvangen.**
- **Mogelijke risicojongeren in kaart brengen.**
- **Extra alertheid voor signalen van medeleerlingen de komende maanden (luik 1).**

In dit draaiboek spelen de ouders een belangrijke rol. Met hen wordt besproken wat de school kan doen. Voor de opvang van de leerlingen geldt dat openheid noodzakelijk is en er een mogelijkheid is om in groep en/of individueel te spreken over het gebeuren. Elementen over de opvang na een poging gelden ook in deze situatie. Jongeren blijven dus best op school maar krijgen in groep en individueel (meermaals) de kans om het verlies te verwerken. De groeps gesprekken vallen best onder de begeleiding van vertrouwensleerkrachten die gecoacht werden door hulpverleners. De CLB- medewerkers zijn betrokken in de opvang, wat de drempel naar individuele hulpverlening verlaagt. Verder moet het duidelijk zijn in de school welke externe hulpverleners zij zullen aanspreken. Afspraken over samenwerking en doorverwijzing worden op voorhand met deze hulpverleners doorgesproken.

Iedereen rouwt op zijn manier en moet daar ook de ruimte voor krijgen. Samen met jongeren rouwrituelen uitwerken kan helpen om het verlies te verwerken. Tijdens de gesprekken probeert men best te vermijden de overledene te verheerlijken. De leerkracht maakt duidelijk dat zelfdoding voortkomt uit lijden en op zich ook weer heel veel lijden veroorzaakt.

Ook op langere termijn moet men alert blijven voor signalen van psychische problemen (suïcidale en andere) en hulp aanbieden. De verjaardag van de leerling of de verjaring van het overlijden zijn momenten die extra aandacht verdienen (ook op langere termijn).

Astrid ALDERS

Zelfmoordpreventie CGG/LITP Hasselt
CGG PassAnt Leuven
litp.zelfmoordpreventievlaanderen.be of
a.alders@cgglitp.be

Meer informatie?

Vanuit het Project Zelfmoordpreventie van de Centra voor Geestelijke Gezondheidszorg worden geregeld vormingen opgezet en scholen ondersteund in de opmaak van een suïcidepreventiedraaiboek. Uit deze ervaringen blijkt dat scholen de behoefte hebben om duidelijke afspraken te maken met betrekking tot het omgaan met deze problematiek. Een concreet voorbeeld kan vaak helpen om het eigen draaiboek, specifiek voor de situatie van de school, gestalte te geven.

Voor meer informatie kan u contact opnemen met info@zelfmoordpreventievlaanderen.be
Website: www.zelfmoordpreventievlaanderen.be

LITERATUUR

- Andriessen, K. (1998). Omgaan met suïcidaal gedrag van leerlingen. In J. Baert (Red.), Handboek Leerlingenbegeleiding (pp. 69-88, 191-192), Diegem: Kluwer.
- Hawton, K. & Van Heeringen, K. (2000). International Handbook of Suicide and Attempted Suicide.
- Plass, A. & Mulder A. (1993). Suïcide bij jongeren. Bohn Stafleu Van Loghum.
- Vanhove R. (2003). Preventie in de praktijk. Suïcidepreventie op school: draaiboek. In Polslag nr. 39.

NOTEN

- ¹ Het artikel kwam tot stand in samenwerking met Riet Berben, leerlingbegeleider T.I. St. Jansberg, Maaseik.

DE LEERLING -ARCHITECT: ONTWERPER VAN EIGEN OPLOSSINGEN

Toepassing van het oplossingsgericht model binnen de context van leerlingbegeleiding

Meer en meer duikt binnen het onderwijs de vraag op naar een kortdurende professionele aanpak bij problemen met leerlingen. Teneinde deze vraag te beantwoorden, stellen veel scholen een zorgcoördinator aan die deze zaken probeert op te vangen. Hierdoor ontstaat de noodzaak aan de ontwikkeling van een gestandaardiseerd model dat op zoek gaat naar krachten en mogelijkheden bij leerlingen, leerkrachten, directies... om problemen op te lossen of in de toekomst te voorkomen.

In deze bijdrage beschrijf ik het oplossingsgericht werken als kader en werkmodel bij contacten met leerlingen.

Wat is het oplossingsgericht model

Het oplossingsgericht model kan als handleiding door de coördinator worden gebruikt. Het is een model waarin het proces van het ontwerpen van eigen oplossingsmodellen bij de leerling gegidst wordt, anders gezegd, hoe aan leerlingen geleerd wordt hun capaciteiten te ontdekken en te gebruiken bij het oplossen van problemen. Concreet vertaalt zich dit in een interventieschema voor de coördinator dat informatie geeft over de relatie leerling- coördinator, en over de nuttige interventies.

Vier vragen vormen de leidraad bij deze handleiding:

1. Is er oplossing mogelijk voor deze klacht of is er een beperking in het spel?
2. Is er een hulpvraag?
3. Is het een werkbare hulpvraag?
4. Zijn passende capaciteiten voorhanden?

Aan ieder therapeutisch relatieniveau werd een symbolische naam gegeven.

1) De eerste vraag of er een oplossing denkbaar is of een beperking in het spel, is essentieel voor het opstellen van haalbare doelen. Leerlingen komen met klachten en problemen aankloppen. Voor sommige moeilijkheden zijn geen haalbare oplossingen voorhanden. De leerplicht tot 18, het schoolreglement dat door de leerling en ouder bij het begin van het schooljaar werd getekend, de eigen cognitieve mogelijkheden, ADHD en leerstoornissen zijn voorbeelden van beperkingen. Men kan ze niet ongedaan maken of oplossen. Wel kan men ermee leren leven en kiezen hoe men zijn leven met deze beperkingen invult.

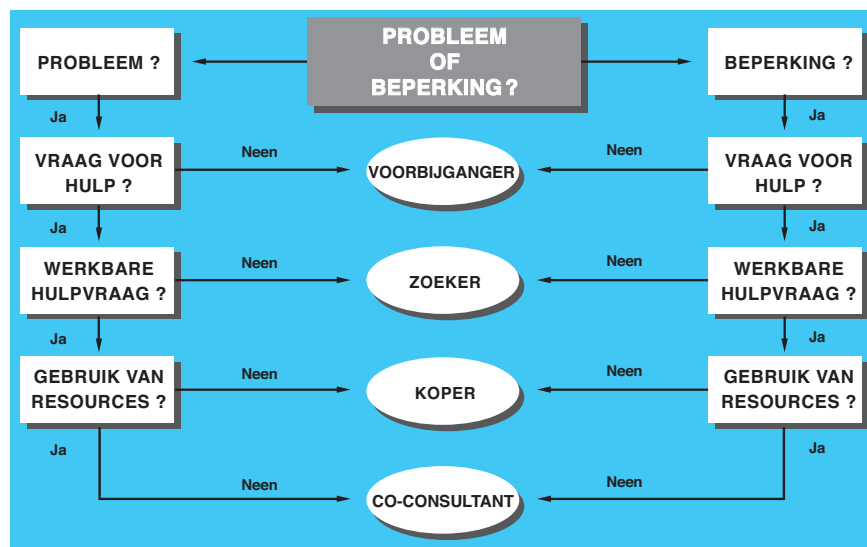
Beperkingen onderscheiden zich van problemen waarvoor wel oplossingen denkbaar zijn.

2) Na dit onderscheid stellen we de tweede vraag: is er een hulpvraag? Sommige leerlingen zeggen geen hulpvraag te hebben. Iemand anders heeft een probleem met hen: hun ouders, de leerkracht, de directie. Leerlingen die geen hulpvraag hebben noemen we voorbijgangers. Het gaat hier om een vrijblijvende relatie. Adviezen en opdrachten zijn hier niet nuttig en zullen in ontgoochelingen uitmonden bij beide partijen. Het is hier zinvol een context te creëren waarin een hulpvraag mogelijk wordt. We herformuleren wat de leerling vertelt op een positieve manier. We proberen ons zo inlevend mogelijk op te stellen en de leerling uitgebreid te complimenteren met informatie die aangeboden wordt. Door op die manier mee te gaan in het verhaal kan vertrouwen gewonnen worden en kan de leerling evolueren naar een volgend therapeutisch relatieniveau. Vb.: leerling: "Ik ben hier omdat mijn moeder erop aandrong hulp te zoeken voor mijn studiemethode."

Coördinator: "Je hebt veel respect voor je moeder"

Het maken van positieve connotaties over de verwijzer induceert positieve nuances in de visie van de leerling. De leerling ziet plots de goede bedoelingen van de ver-

Figuur 1: Oplossingsgerichte flowchart (Cauffman, 2001, 2005)



wijzer en kan op die manier misschien tot een hulpvraag komen.

Vb. De stagebegeleider vraagt aan een leerling bij de coördinator langs te gaan om zijn houding op stage te bespreken en bij te sturen.

Coördinator: "Je stagebegeleider is ervan overtuigd dat je in staat bent iets voor je probleem te doen. Hij gelooft in jou. Anders zond hij jou niet."

Ook bij blijvende weerstand kan een doel gevonden worden. *Vb.: "Hoe kan je je leerkrachten overtuigen dat het niet meer nodig is hierheen te komen en een contract op te stellen?"*

Meegaan in het verhaal van de leerling betekent echter niet dat we alles zomaar goedkeuren. Het biedt ons wel de kans een vertrouwensrelatie op te bouwen waardoor bij de leerling openheid kan ontstaan om het eigen gedrag onder de loep te gaan nemen.

3) Wanneer de leerling zover is dat hij zelf een hulpvraag formuleert, komt de derde vraag aan de orde: is deze hulpvraag werkbaar? Leerlingen hebben vaak hulpvragen, maar soms zijn die niet concreet, duidelijk, helder genoeg geformuleerd. Een leerling die het kantoor binnenstormt en roept: "Ik ga de klas nooit meer binnen als deze les doorgaat", heeft een duidelijke maar niet werkbare hulpvraag. In een "zoekende relatie" wordt de leerling geholpen om een werkbare hulpvraag te formuleren met duidelijke doelstellingen. De leerling wordt op weg gezet om op een aanvaardbare manier zijn hulpvraag te formuleren.

Om tot een werkbare hulpvraag (concrete, duidelijke doelstellingen) te komen, zijn een aantal technieken nuttig.

De mirakelvraag: Deze avond ga je slapen en in je slaap gebeurt een mirakel waardoor de problemen waarvoor je naar hier komt voldoende opgelost zijn. Waaraan zal je dit merken als je opstaat? Wat zal je doen als je wakker wordt? Aan wat zullen je ouders, leerkrachten, directie het merken?

Schalen kunnen deze omschrijving nog nuanceren. *bv.: "Je hebt het heel moeilijk. Ik vraag me af hoe je het volhoudt toch nog naar school te komen. Op een schaal van nul tot tien, als nul het moeilijkste moment is hier op school en tien het moment is dat je problemen in die mate opgelost zijn dat je terug kunt ademhalen, waar sta je dan tussen nul en tien?"*

Een andere nuttige techniek, is de continueringsvraag (de Shazer, 1985, formula first session task). Naast het zoeken naar veranderingen heeft deze techniek het voordeel dat ze de leerling helpt kijken naar de dingen op school en in de klas die hij/ zij wel goed vindt. Niet alles is slecht en moet veranderen. Een leerling vraagt hulp bij haar studiemethode: *"Je wilt een heleboel veranderen en ik merk dat je bereid bent daar veel inspanningen voor te doen. Toch ben ik ervan overtuigd dat jij reeds technieken bezit die jou helpen bij het studeren en die goede resultaten leveren. Die technieken zijn te kostbaar. Welke zaken zijn voor jou nuttig en wil je zeker behouden? Zou je tegen volgende keer daarover eens willen nadenken?"*

Ook op een zoekend relatieniveau (de derde vraag) blijft het belangrijk voldoende aandacht te hebben voor het positief bekrachtigen van de leerling en het feliciteren van de leerling met de keuzes die hij/ zij

reeds maakte. *"Ik merk dat je spontaan hierheen komt om je ongenoegen te uiten over het verloop van de les. Op die manier maak je me duidelijk dat je er ook iets wilt aan veranderen en dat je bereid bent daaraan te participeren."*

"Ik merk dat je in je cursussen reeds veel aangeduid hebt en veel hebt bijgeschreven tijdens de lessen. Je bent echt bezig met je studie en hebt veel ervoor over."

4) Een vierde en laatste vraag is: zijn passende hulpbronnen voorhanden? Op dit niveau zijn de interventies erop gericht aanwezige hulpbronnen op te sporen. Deze maken het de leerling mogelijk om hun doel te bereiken. Meestal zijn deze bij de leerling aanwezig, maar is hij zich er niet van bewust. Op dit niveau van de begeleiding krijgt de coördinator veel mandaat van de leerling die hij begeleidt. De leerling is bereid allerlei nuttige technieken aan te leren die hem in staat stellen zijn hulpbronnen aan te wenden voor het oplossen van het probleem. Toch blijven we ook hier voor keuzemogelijkheden attent. *"Dit zou iets kunnen zijn dat bij jou kan werken en bij iemand anders niet. Het zou me interesseren of dit bij jou zou werken."* *"Om je zenuwen voor het examen onder controle te krijgen bestaan verschillende relaxatiemethoden, misschien moet je dit thuis eens uitproberen en me de volgende keer vertellen wat voor jou het best werkt."*

Het vragen naar uitzonderingen op het probleemgedrag geeft kostbare informatie over de al dan niet partiële oplossingen die reeds voorhanden zijn. Men vindt ze steeds als men ernaar vraagt. *Vb. "Bij het begin van het schooljaar, het nieuwe jaar, heeft iedereen wel goede voornemens. Een van deze voornemens kan zijn dat men zich zal inzetten goed te studeren. Heb jij je die voornemens al gemaakt? Heb je dit jaar al eens aan je bureau gezeten? Hoe heb je jezelf gemotiveerd effectief naar je kamer te gaan en aan je bureau te gaan zitten? Wat heb je toen gedaan? Hoe heb je je daarbij gevoeld? Hoe kon de omgeving zien dat je gestudeerd had? Geen enkel probleemgedrag of leerprobleem is er dag en nacht. Wanneer leerlingen niet onmiddellijk een uitzondering vinden, helpt het om in detail het probleem te bevragen. In deze beschrijvingen zijn steeds uitzonderingen aanwezig. Het komt erop aan ze te zien. Ook de leerling wordt zich op dit moment bewust van het feit dat hij oplossingen bezit.*

Een bijzondere vorm van uitzonderingen zijn de verbeteringen die plaats hebben tussen het moment van de afspraak en de afspraak zelf. Een mooi voorbeeld daarvan is de periode tussen de beslissing van de klasraad om een contract te geven en de uiteindelijke uitvoering ervan. Wanneer leerlingen te horen krijgen dat ze een contract zullen krijgen, blijkt reeds een verandering in het gedrag tussen het moment dat men het weet en het moment dat men effectief het contract krijgt. Op dit moment is het van uiterst belang uitgebreid op deze veranderingen in te gaan: *Hoe heb je dit gedaan? Wat heeft jou aangezet om veranderingen in je gedrag aan te brengen? Wie heeft jou daarbij kunnen helpen? Wie was jouw voorbeeld? Op die manier geeft men aan de leerling ook onmiddellijk de positieve boodschap mee dat men vertrouwt in het goede verloop van de verandering en in de verantwoordelijkheidszin van de leerling. Je toont de leerling ook dat hij al hulpbronnen bij zichzelf ontdekt heeft en deze reeds heeft aangewend.*

Wanneer de leerling over passende oplossingsmogelijkheden beschikt, noemen we hem een co-expert. Hier luidt de opdracht: “doe zo voort.” De begeleidende functie van de coördinator loopt hier teneinde. De leerling weet perfect hoe hij zich kan beredderen in dit soort situaties en zoekt zelf actief oplossingen waardoor hij zich ook uit de slag kan trekken.

Voorbeeld uit het schoolleven

S. is een meisje dat geregeld overhoop ligt met de klasgroep. Ze voelt zich gepest. De mirakelvraag wordt gesteld: “Stel dat je morgen wakker wordt en er is tijdens de nacht iets gebeurd waardoor je je veel beter voelt, waardoor de situatie veranderd is, waaraan zou jij dat merken als je opstaat? Wat zou er in jouw situatie veranderd zijn? Wat zou jij doen als je wakker wordt? Aan wat zouden jouw leerkrachten en ik het kunnen zien? Na veel aandringen en verder concretiseren antwoordt ze dat ze het fijn zou vinden eens te kunnen toekomen en een goedemorgen te krijgen van iedereen. De doelstelling wordt haalbaarder gemaakt door ze te verkleinen. Ze zou reeds tevreden kunnen zijn met een goedemorgen van twee leerlingen van haar klas. Er wordt in detail nagegaan wat zij zou kunnen doen om dit van twee mensen te verkrijgen. S. vertelt hoe zij toekomt op school, waar zij gaat staan, wat zij doet om contacten te leggen... Aan de hand van uitzonderingssituaties wordt nagegaan wat vroeger reeds gewerkt heeft. S. vertelt dat zelf vriendelijk zijn haar reeds een stap vooruit kan helpen. We maken de afspraak dat ze dit zal proberen na te streven en dat ze de week nadien verslag komt uitbrengen. Dag na dag komt S. vertellen dat dit niet lukt en niet haalbaar is. Na 2 maanden zoeken naar uitzonderingen en uitproberen van alternatieven is er nog steeds geen resultaat. Leerkrachten getuigen nochtans dat de medeleerlingen hard hun best doen om S. op te nemen in de groep. Wat vertelt ons dit? Bij een eerste consultatie lijkt het erop dat S. een duidelijke hulpvrager is (tweede relatieniveau). Na wat bijschaven aan de doelstellingen evolueert ze snel naar het derde relatieniveau van een zoeker. Niettegenstaande S. op het eerste zicht goed lijkt mee te werken aan het zoeken naar oplossingen, toont ze ons in haar gedrag iets anders. Het niet slagen en steeds opnieuw komen aankloppen met pest- en andere problemen, vertelt ons dat we S. op een verkeerd therapeutisch relatieniveau hebben ingeschat. S. is ervan overtuigd dat haar probleem niet kan worden opgelost. De begeleiding wordt over een andere boeg gegooid. De eerstvolgende keer dat S. haar verhaal komt doen, worden technieken voor een voorbijganger toegepast (er wordt meegegaan in het verhaal, de persoon wordt uitgebreid bevestigd, er worden geen adviezen gegeven in verband met gedragsverandering). Er wordt uitgebreid stilgestaan bij hoe erg het wel is voor haar om in deze situatie te zitten. Er wordt nagevraagd hoe ze zich voelt wanneer anderen haar pesten en wat ze daarbij denkt. “Als je je zo voelt, wat doe je dan, wat denk je dan? En als je zo denkt, helpt jou dat dan om je beter te voelen? Ze wordt uitgebreid gecompimenteerd over het feit dat ze ondanks deze moeilijke situatie toch nog naar school komt en het grootste gedeelte van de dag toch in deze “moeilijke” groep doorbrengt. Aan S. wordt de volgende opdracht meegegeven. *Ik begin een beetje te begrijpen hoe je je moet voelen. Als ik het niet bij het rech-*

te eind heb, mag je me corrigeren. Jij hebt reeds alles geprobeerd om jezelf te veranderen en je zegt zelf dat niets lukt. Je wordt elke dag overspoeld door pesterijen. Je vertelt me ook dat de anderen niet zullen veranderen. Zou je je beter willen voelen? Misschien moeten we eens gaan kijken naar hoe je de situatie kan overleven en je kan wapenen tegen volgende aanvallen. Dit is geen eenvoudige opdracht, maar zou het niet zinvol zijn om eens de gedachten te noteren die zeggen: dit werkt goed. Je hoeft in je gedrag niets te veranderen, je noteert enkel die gedachten die jou rustiger maken. Zo zou je kunnen denken: als ze me pesten, dan zijn ze ook met me bezig. Wat zou je zo nog kunnen denken? Schrijf jezelf eens een troostende brief voor het moment dat je je slecht voelt. Als je dit gedaan hebt, dan ben je gewapend en zal je je rustiger voelen.

In deze situatie wordt de focus verlegd van uitzonderingen in gedrag naar gedachten. Onrechtstreeks zullen deze gedachten een invloed hebben op het gedrag. Heel dikwijls wordt men geconfronteerd met leerlingen die om hulp vragen, maar nog niet zover staan dat ze oplossingen willen uitproberen waarin gedragsveranderingen gevraagd worden. Om dit te omzeilen kan men werken op het niveau van gedachten i.p.v. gedragingen.

Na een zestal weken bleek het met S. een pak beter te gaan. Er kwamen minder klachten vanuit de klasraad, de medeleerlingen reageerden positief en S. kwam bij de coördinator minder aankloppen.

Waarom is het oplossingsgerichte model nuttig binnen een schoolse context

Binnen een schoolse context is niet elk therapiemodel even bruikbaar. Een school is in de eerste plaats een pedagogische context waarin therapeutische interventies een plaats kunnen krijgen. Toch moet er steeds rekening worden gehouden met de hoofddoelstellingen van een school, namelijk jongeren onderwijzen en opvoeden. In sommige situaties is een therapeutische interventie binnen de school meer aangewezen dan een leerling door te verwijzen. Er kunnen sneller resultaten geboekt worden en de coördinator maakt deel uit van het systeem. Men kan zich een beter beeld vormen van wat zich afspeelt in de klas, in de context waarin iets zal moeten veranderen.

Het korte therapiemodel in het bijzonder heeft een aantal voordelen.

- De benaming zegt het reeds: er zijn een minimaal aantal sessies nodig om een maximaal resultaat te behalen. Met dit model kan men efficiënt en in een relatief korte tijdsspanne veranderingen aanbrengen. Dit kan omdat men uitgaat van wat reeds aan hulpbronnen aanwezig is en omdat oplossingen vooral vanuit leerlingen komen. Een schooljaar is kort. Iedereen heeft er bijgevolg baat bij snel te handelen en een probleem relatief snel op te lossen.
- Verder vragen de vakoverschrijdende eindtermen ook dat leerlingen sociale vaardigheden verwerven. Het zelf leren oplossen van problemen, het zoeken naar eigen hulpbronnen en het inzicht verwerven in het eigen functioneren binnen een systeem sluiten hierop perfect aan.
- Gezien het model een dynamische kijk heeft op de zaken en uitgaat van oplossingen, kan men gemakkelijk een negatieve spiraal doorbreken. Soms raakt

men als leerkracht in een conflictueuze situatie met een leerling. Een leerling wil niet meer participeren en het lijkt erop dat hij enkel erop uit is de les te verstoren. Op zo'n moment is het zinvol afstand te kunnen nemen van het geheel en te gaan kijken naar mogelijke oplossingen en uitzonderingen.

Oplossingsgericht model naast de pedagogische taak van de school

Het oplossingsgericht model is een therapeutisch model, dat vooral toegepast wordt in therapeutische settings. Een school is in eerste instantie een pedagogische entiteit waarin onderwijzen en opvoeden centraal staan. De meerderheid van de leerlingen stelt gedurende de schoolloopbaan geen hulpvraag. Hun doel is een diploma behalen, iets bijleren en een aangename tijd doorbrengen op de schoolbanken. Voor deze leerlingen is het van belang steeds een context te kunnen garanderen waarin dit mogelijk wordt gemaakt. Om dit te kunnen waarmaken is het van belang bij problemen eerst een pedagogische interventie te stellen alvorens aan hulpverlening te doen. Iemand die de les verstoort, iemand die hysterische aanvallen krijgt tijdens de les, iemand die agressief uit de hoek komt, stelt een hulpvraag. Toch is het in de meeste van deze situaties aangewezen eerst een pedagogische ingreep te doen, alvorens aan hulpverlening te doen. Dit kan inhouden dat iemand wordt geschorst, dat iemand een taak krijgt tijdens de strafstudie, dat iemand een contract krijgt. Zowel voor de goede werking van de school, voor de medeleerlingen en leerkrachten, is het van belang dat dit consequent wordt toegepast. Iemand die op één of andere manier het schoolreglement of de wet met de voeten treedt, moet daarvoor een sanctie krijgen. Pas nadien kan met de leerling op een therapeutische manier gewerkt worden. 2 zaken zijn hierbij belangrijk:

1. Diegene die de straf heeft opgelegd moet nadien terug het vertrouwen winnen van de persoon om samen tot oplossingen te komen. De coördinator draagt zowel de pet van begeleider als die van vertegenwoordiger van het reglement, de wet en de maatschappij. Het steeds moeten wisselen van rol is moeilijk en soms voor de leerling ook verwarrend. Duidelijkheid en vooraf afspraken maken, kunnen hierin een oplossing bieden. In deze situatie is het ook belangrijk dat de coördinator niet de enige persoon is die het reglement vertegenwoordigt. Als directie, leerkrachten, administratief personeel en coördinatoren consequent afspraken nakomen en ook de leerlingen wijzen op gemaakte afspraken, zullen leerlingen een terechtwijzing of straf gemakkelijker nemen, van wie die ook komt. Het spanningsveld van enerzijds begeleider en anderzijds vertegenwoordiger van de wet zal dan minder voelbaar zijn.
2. In sommige situaties kan men er heel gemakkelijk in komen dat de leerling agressief is geweest. Toch moet ook in die situatie een sanctie volgen. Het gedrag in een context plaatsen staat niet gelijk met het rechtvaardigen van een gedrag. De leerling uit de vorige casus heeft op een gegeven moment een stoel door de klas gegooid. Uitgaande van hoe de leerling zich voelde, kon men dit begrijpen. Men kon dit echter niet tolereren en

dit moest gesanctioneerd worden. Op die manier wordt ook duidelijk dat sommige oplossingen niet bruikbaar zijn binnen de school en de maatschappij.

Besluit

Het oplossingsgericht model is geen receptenboek waarin pasklare antwoorden worden aangereikt. Elke mens is uniek en beschikt bijgevolg over een uniek arsenaal aan oplossingen. Door leerlingen goed te plaatsen in het interventieschema, kan men heel nuttige ingrepen doen. Men verliest weinig tijd met uitproberen van technieken die niet werken. Men botst op weinig weerstand van leerlingen omdat ze architect zijn van de eigen oplossingsmethoden. De vertrouwensrelatie met de leerlingen wordt sterker omdat men de leerlingen met hun mogelijkheden en oplossingsmethoden naar waarde schat. Bijgevolg wordt ook in de toekomst geïnvesteerd: men kan later gemakkelijker iets bereiken met deze leerlingen. Toch is binnen een schoolse context de wisselende rol van coördinator niet altijd eenvoudig. Voor leerlingen enerzijds kan dit verwarrend overkomen, voor de coördinator anderzijds blijft het een uitdaging daarin een evenwicht te vinden. Het model biedt echter wel een duidelijke houvast: men weet steeds waar men zich bevindt met een leerling en waar men naartoe moet werken.

Barbara FRÈRE
's Heer Boudewijnsburg 69A
8310 Brugge 050/35.69.51

BIBLIOGRAFIE

- CAUFFMAN, L., *Oplossingsgericht management*. Utrecht, Lemma Uitgeverij, 2001.
- CAUFFMAN, L., *Oplossingsgericht management en coaching. Simpel werkt het best*. 3^{de} druk. Utrecht, Lemma Uitgeverij, 2005.
- DE JONG, P., BERG, I. K., *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Lisse, Swets- Zeitlinger, 2002.
- DE SHAZER, S., *Keys to Solution in Brief Therapy*. New York, Norton, 1985.
- DE SHAZER, S., *Clues*. New York, Norton, 1988.
- DE SHAZER, S., *Putting Difference to Work*. New York, Norton, 1991.
- HUIJNEN, M., KOOPMANS, I., COLLIN, P.J.L., De praktijk van het oplossingsgericht werken: toepassing bij licht verstandelijk gehandicapte jeugdigen in kopgezinnen. *TOKK*, 2005, 30 (3/4), 199-209.
- LE FEVERE DE TEN HOVE, M., Le pays ou la résistance n'existe (presque) plus ou, comment infléchir la résistance vers une coopération? *Thérapie Familiale*, (1996) 17(2), 351-357.
- LE FEVERE DE TEN HOVE, M., *Korte Therapie. Handleiding bij het "Brugse model" voor psychotherapie met een toepassing op kinderen en jongeren*. Leuven- Apeldoorn: Garant, 2000.
- LE FEVERE DE TEN HOVE, M., Een meisje met stemmetjes in haar hoofd. *Systeemtherapie*, 2001, 13, 86-98.
- VAN MULLIGEN, W., GIELES, P., NIEUWENBROEK, A., *Contextueel leidinggeven in het onderwijs*. Leuven: Acco, 2003.
- VAN MULLIGEN, W., GIELES, P., NIEUWENBROEK, A., *Tussen thuis en school: over contextuele leerlingbegeleiding*. 2^{de} druk. Leuven, Acco, 2004.

OMGAAN MET DRUGS

De duistere bossen

Er was eens een mysterieus en donker bos. Eigenlijk was het taboe om erover te praten. Bijgevolg vertelden de mensen er de meest uiteenlopende verhalen en legendes over. Volgens sommigen was er diep in dat bos een open plek waar je de hemel kon vinden. Anderen beweerden steevast dat wie één keer een voet zette in dat bos sowieso gek werd of op termijn zijn eigen doodvonnis tekende.

Voor alle zekerheid was het hele bos omgeven door prikkeldraad en stonden er bewakers opgesteld om ervoor te zorgen dat niemand ongestraft in of uit het bos kon komen. Overal rondom het bos stonden duidelijke verbodstekens en hingen er affiches die waarschuwden voor de grote gevaren die zich in dat donkere bos schuilhielden. De enige uitzondering waren twee tolwegen: eentje naar het Alco-hol en een andere naar Ta Bak. Langs deze wegen stonden sinds een paar jaar ook wel waarschuwingsborden opgesteld, maar wie oud genoeg was en zich een beetje aan de regels hield, mocht wel ongestoord verder wandelen.

Ondanks alle verbodstekens en gevaren – of misschien net daarom – kropen nieuwsgierige jongeren 's nachts over de prikkeldraad op zoek naar een kick. Een beetje tot hun verbazing ontdekten ze dat een spannend bezoekje aan dat bos best plezierig, relax, opwekkend en zelfs leerrijk kon zijn. Ze voelden zich een beetje bedrogen en vertelden aan hun vrienden dat een wandeling door dat geheimzinnige bos helemaal niet gevaarlijk was en eigenlijk best wel leuk. De jongeren die nog nooit een voet in het bos gezet hadden, wisten niet meer wie ze nu moesten geloven: de bewakers die hen waarschuwden of die andere jonge gasten?

“Wie niet waagt, niet wint”, dachten velen en ze klommen ook over de prikkeldraad op zoek naar die onschuldige kick. Sommigen hadden geluk en beleefden een heerlijke nacht. Maar anderen liepen verloren in het bos, kwamen in drijfzand terecht, vonden de uitgang niet meer of vielen in een afgrond. Af en toe gebeurde het ook dat jongeren het bos zo fantastisch vonden, dat de drang om steeds terug te keren uiteindelijk sterker werd dan henzelf. Het magische bos had hen in zijn macht.

Ondanks al die gevaren waagden steeds meer mensen zich in het bos. Misschien wel omdat het leven buiten het bos steeds veeleisender, stressender of eenzamer werd? De bewakers zaten met de handen in het haar. Wat moesten ze nu doen? Nog hogere prikkeldraad? Nog meer controleposten? Nog hogere boetes? Uiteindelijk beslisten ze om de volwassen bezoekers die op zoek waren naar “grass” in het bos, niet langer te vervolgen. De kosten wogen immers niet meer op tegen de baten.

Er werd een officieel onderzoeksteam aangesteld om te onderzoeken hoeveel jongeren eigenlijk al in het bos geweest waren. De resultaten waren schrikwekkend: één op drie was ooit al over de prikkeldraad gekropen en één op twee kende wel iemand die er al eens geweest was. De conclusie was duidelijk: het taboe moest doorbroken worden. Iedereen had recht op correcte en volledige informatie.

Er moesten niet alleen verbodstekens en affiches rondom het bos hangen, maar er moesten ook gevarendriehoeken en wegwijzers in het bos komen. Alleen op die manier kon vermeden worden dat de wandelaars in een afgrond zouden vallen of de weg kwijt zouden raken. Maar waar moesten die wegwijzers dan wel komen en – vooral – wie zou ze daar gaan hangen?

In ieder geval moest het iemand zijn die niet alleen veel verhalen over het bos gehoord en gelezen had, maar die ook zelf het bos uitgebreid verkend had. Met vallen en opstaan, maar zonder er ooit echt in verloren te lopen. Iemand die zelf door schade en schande ontdekt had dat er verschillende paden in het bos liepen: gevaarlijke, aangename, glibberige, gemakkelijke, verraderlijke maar ook doodlopende paden. Nu waren er mensen die ontdekt hadden dat er ook ver weg van hier dergelijke bossen bestonden. Daar bestonden er – vreemd genoeg – zelfs opleidingen tot bosgids. Hij was met ervaren bosgidsen en wandelaars gaan praten en die vertelden hem over oude, nu overwoekerde paden in het bos.

Volgens hem kon je een wandeling in het bos vergelijken met een verre en mogelijks gevaarlijke reis en zeker niet met een snoepreisje. Je moest je eerst en vooral afvragen waarom je eigenlijk op reis wou vertrekken en wat je daar zou willen doen. Dat was het allerbelangrijkste advies van de bosgidsen. Als je echt zeker was van je stuk, moest je je goed voorbereiden. Vooraf informatie verzamelen en stevige schoenen aantrekken. Wie nog ervaring miste, kon beter niet alleen op stap gaan, maar beter met vrienden die je kon vertrouwen. Het juiste moment om te vertrekken was ook belangrijk. Wie zeker wou zijn om de weg terug te vinden, moest zeker niet te ver gaan. Meer dan één pad per keer bewandelen kon duidelijk ook niet.

“Ja, maar!” riepen de bewakers in koor, “wie geeft ons de garantie dat die jongeren toch niet het verkeerde pad kiezen of verstrikt geraken in het drugbos?” De man antwoordde: “Dit reisadvies biedt je inderdaad geen 100% garantie op een behouden thuiskomst. Veel hangt immers af van de persoonlijke sterkte en van de ervaring van de wandelaar. De verleidingen om van het juiste pad af te wijken zijn immers groot. Daarom wil ik de jongeren ook aanraden om toch maar twee keer na te denken voor ze over de prikkeldraad kruipen en aan deze niet-ongevaarlijke wandeling beginnen. Langs de andere kant zou het onverantwoord zijn om één op vier jongeren – zelfs bijna één op twee als ze 18 zijn – aan hun lot over te laten door hen waardevolle informatie te onthouden.”

Daar moesten de bewakers eens diep over nadenken. Misschien was het idee om het taboe te doorbreken toch niet zo gek. Verschillende onderzoeksteams waren immers toch zelf tot die conclusie gekomen? En zo geschiedde. De jongeren die nog nooit in het bos geweest waren, hadden nu geloofwaardige informatie over de risico's van het drugbos in handen. De overgrote meerderheid had nu wel begrepen dat een “onschuldig” wandelingetje in de “grass”-weide van het bos écht niet zonder gevaar was en besliste daarom niet over de prikkeldraad te klimmen. Diegenen die af en toe toch in het bos kwamen en zich goed aan het reisadvies hielden, kwamen veel minder snel in de problemen.

Uit het boek “Omgaan met drugs. Tips voor ouders en gebruikers.” van Luc Rombaut.

Vreemde kronkels

DRUGS. Het woord alleen al boezemt sommigen angst in. Om ervan te bekomen schenken we ons nog een frisse pint of een lekker wijntje in. Ondertussen vergeten we natuurlijk dat deze, legale en sociaal aanvaarde drug, meer miserie en doden veroorzaakt dan alle andere drugs samen. Het gevolg van deze vreemde-kronkel-redenering is dat sommige ouders en be-

geleiders gaan overreageren wanneer ze met de vervelende, maar haast onvermijdelijke combinatie jongeren-drugs geconfronteerd worden. Op de leeftijd van 18 jaar hebben bijna één op twee jongeren¹ wel eens “geëxperimenteerd” – zoals dat heet – met cannabis, de meest gebruikte illegale drug ter wereld. De paniekerige reactie van sommige volwassenen is begrijpelijk, maar onnodig. Angst is immers een slechte raadgever. Betekent dit dan dat er geen vuiltje aan de lucht is en dat we onze jongeren gewoon maar hun gang moeten laten gaan? En maar hopen dat het vanzelf zal overwaaien? Het is toch maar cannabis...

Eerst het goede nieuws. Mensen die zelf wel eens een jointje gerookt hebben, weten ook wel dat je er niet onmiddellijk aan verslaafd geraakt, laat staan dat je aan een overdosis zou kunnen sterven. Wat een geruststelling! De overgrote meerderheid van de jongeren stopt, na een periode van “experimenteren”, vanzelf met illegale drugs. Maar... ongeveer één op tien gebruikers komt vroeg of laat wél in de problemen. Drie factoren spelen een primordiale rol: Middel-Milieu-Mens. Het **Middel** gaat over WAT je gebruikt (cannabis is geen speed); HOE je het gebruikt (roken is niet spuiten) en HOEVEEL je gebruikt (af en toe is niet elke dag). Het **Milieu** gaat over WAAR (thuis of op straat) en WANNEER (vrijdagavond of maandagochtend). Uiteindelijk is het de **Mens** en de vraag WAAROM iemand gebruikt (motivatie) die de doorslag geeft. Het zijn vooral jongeren met een laag zelfbeeld, kinderen die traumatische dingen hebben meegemaakt of jongeren met persoonlijke problemen die snel in moeilijkheden komen met drugs. Jongeren die denken dat drugs hun problemen kunnen oplossen. Zich eventjes wat beter voelen, eventjes niet aan die ruzies denken, eventjes geen pijn voelen, eventjes weg zijn, eventjes niet eenzaam zijn, eventjes geen stress meer... Sommige jongeren komen dus wel degelijk in de problemen met alcohol en drugs, ook met cannabis. Hoe kunnen we dan wel reageren?

Seks en drugs

Uit verschillende onderzoeken van de Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen¹ en studies² van de Gentse Universiteit, blijkt dat drugs niet meer uit onze maatschappij weg te denken zijn. Aangezien er nu eenmaal drugs bestaan en (bijna) iedereen legale (alcohol, tabak,...) of illegale (cannabis,...) drugs gebruikt, kan men er maar beter mee leren omgaan in plaats van het taboe in stand te houden. “Just say no” en een communicatie die exclusief op angst is gebaseerd, heeft duidelijk geen blijvende invloed. “Jongeren die met illegale drugs experimenteren (meer dan één op vier) of ermee in contact komen (de meeste), hebben dringend nood aan eerlijke, accurate en geloofwaardige informatie die niet eenzijdig pro of contra drugs is.”²

De angst leeft dan bij bezorgde ouders en begeleiders dat praten over drugs sommige jongeren misschien zal nieuwsgierig maken en hen zal aanzetten tot experimenteren. Het is een beetje zoals 50 jaar geleden. Seks voor het huwelijk was eigenlijk verboden,

maar iedereen deed het stiekem toch. Ouders vermoedden dat hun kinderen het wel deden, maar knepen een oogje dicht en hoopten dat ze wel voorzichtig zouden zijn. Erover praten was quasi onmogelijk, want seks was toen nog een groot taboe. En drugs zijn dat nog steeds vandaag anno 2006. Uiteindelijk heeft het geduurd tot AIDS dood en vernieling zaaide er we, zelfs in sommige oerconservatieve scholen, openlijk over seks konden praten. Daar werd toen ook eerst wat angstig gevreesd dat praten over seks en voorbehoedsmiddelen zou leiden tot een ongeremd botvieren van de seksuele lusten. Dat bleek achteraf nogal best mee te vallen...

Indien we alle jongeren willen bereiken, is het belangrijk om eerst over de positieve kanten van drugs te durven praten. Het zijn immers genotmiddelen. Geniet, maar drink met mate, nietwaar? Op die manier krijgen we ook de jongeren mee die al gebruiken (de meest kwetsbare doelgroep) of die nieuwsgierig zijn. Eens we hun aandacht en vertrouwen hebben, kunnen we van de gelegenheid gebruikmaken om de achterkant van de medaille te laten zien. Indien we enkel zouden vertellen hoe slecht en gevaarlijk drugs wel zijn, haken nu net diegenen af die we willen bereiken. Bovendien moeten we goed beseffen dat indien jongeren echt willen, ze gemakkelijk aan “hun gerief” kunnen geraken. En meestal wordt er geen bijsluiter bij een zakje wiet geleverd. Jongeren moeten het doen met halve waarheden en stoere verhalen van hun vrienden die gebruiken en het dus toch wel zeker beter weten dan hun ouders of begeleiders... Eerlijke, objectieve info dus, die beide kanten van de drugmedaille belicht, is echt wel nodig.

Keihard of D.O.S.?

Uiteraard wil drugpreventie eerst en vooral voorkomen dat mensen experimenteren met (il)legale drugs (bijv. “Tabak doodt” op de sigarettenverpakking). Niet gebruiken is immers de enige 100% veilige manier om met drugs om te gaan. Omdat veel mensen vroeg of laat toch experimenteren met (il)legale drugs, stelt drugpreventie zich ook tot doel om te voorkomen dat men in de problemen komt door op een verkeerde manier met drugs om te gaan (bijv. Bobcampagne voor alcohol in het verkeer). Dit kan gaan van het uitstellen van de beginleeftijd waarop men experimenteert (bijv. geen cannabis onder de 18 jaar) tot het stimuleren van sociaal gebruik. Indien er sprake is van echt probleemgebruik, dan kan vroeginterventie (bijv. door CLB, leerkrachten, familieleden, vrienden, huisarts,...) erger voorkomen. Hier zitten we op de grens tussen preventie en professionele hulpverlening. Drugpreventie kan pas goed werken indien er op elke van deze niveaus zinvolle initiatieven genomen worden.

Maar zou het niet veel eenvoudiger en duidelijker zijn, moesten we gewoon alle druggebruik verbieden en keihard optreden bij overtredingen? Sommige schooldirecties die met serieuze drugproblemen (bijv. dealen) geconfronteerd worden, raken in paniek. Ze denken er goed aan te doen om de spierballen te laten rollen en samen met de politiediensten een raz-

zia met drughonden te houden op school. Mediaaandacht verzekerd en ongetwijfeld succes op (zeer) korte termijn.

Een gevoel van machteloosheid en gebrek aan inzicht in de complexiteit van deze problematiek doen sommigen zelfs dromen van een verplichte urinetest voor alle leerlingen en denken zo het probleem op te lossen. En dan ook maar meteen een alcoholtest om te vermijden dat jongeren overstappen van illegale naar legale drugs? Want door uitsluitend op de producten te focussen, gaan we voorbij aan de kern van de zaak. Deze aanpak kadert in de Amerikaanse “war on drugs” filosofie. Het klinkt goed, het geeft een goed gevoel, maar... het is ondertussen overduidelijk dat deze aanpak niet blijkt te werken! Relatief gezien zijn er veel grotere problemen in de VS en in Frankrijk, waar cannabis zwaar wordt aangepakt, dan bijvoorbeeld in België of Nederland waar er op een meer pragmatische manier met drugs wordt omgegaan.

Een blijvend succes op lange termijn vraagt een iets meer gestructureerde aanpak: een Drugbeleid Op School (DOS). Dit beleid dat na maanden overleg door zowel directie, leerkrachten, CLB, leerlingbegeleiding... wordt goedgekeurd en ondersteund, bestaat uit drie peilers: regelgeving (wat mag en wat niet), interventie (procedure, doorverwijzing...) en vorming (leerkrachten, leerlingen, ouders...). Door een dergelijke gestructureerde aanpak vermijden we paniekvoetbal en emotioneel hoog oplaaierende discussies – drugs blijven een zeer gevoelig onderwerp – op het ogenblik dat er bijv. iemand betrapt wordt. Voor het opstellen van een DOS in jouw school kan je terecht bij de plaatselijke preventiewerker of bij de Vereniging voor Alcohol en andere Drugproblemen.

Sociaal vaardig

Uit een recent onderzoek³ van de Universiteit Antwerpen, op vraag van Minister van Volksgezondheid, Vervotte, naar de effectiviteit van drugpreventieve acties, bleek het ontwikkelen van persoonlijke en sociale vaardigheden de beste methode. Werken aan een realistisch zelfbeeld. Jongeren leren om te durven opkomen voor hun eigen mening, ook al druist die in tegen de groepsnorm. En die mening leren onderbouwen. Waarom ben je voor of tegen roken, abortus, tattoo's, mensen zonder papieren...? Hoe maak je juiste, verantwoorde keuzes? Hoe ga je om met negatieve gevoelens? Ga je ze “wegsmoren” of “verzuipen” of zoek je naar een andere manier om ze aan te pakken? Sporten, muziek, yoga, natuur... Durf je praten over je problemen? Waar kan je hulp zoeken? Uiteraard dragen ook de ouders hier een grote verantwoordelijkheid, aangezien het aanleren van deze vaardigheden al van kleins af begint. Tijd maken voor je kinderen, openstaan voor discussie, écht luisteren naar wat je kinderen bezighoudt... En we mogen als ouder nooit het belang vergeten van ons eigen voorbeeldgedrag. Hoe gaan wij om met alcohol, tabak en medicijnen wanneer we ons eenzaam, gestrest of kwaad voelen?

Een gesprek over drugs met een jongere is meestal geen eenvoudige zaak. Meestal hebben we immers geen echt bewijs in handen en moeten we het doen met (sterke?) vermoedens of (betrouwbare?) aanwijzingen. Als we niet oppassen dreigt zo'n gesprek snel af te glijden naar een welles-nietesspelletje. Het is belangrijk om concrete signalen te benoemen: bijv. slechte schoolresultaten, klachten van leerkrachten, pijnbelen, afspraken niet nakomen... En onze bezorgdheid uit te drukken. Via open vragen (bijv. wat vind je daar zo leuk aan? hoe voel je je wanneer je gebruikt? en wanneer je niet gebruikt?) kunnen we proberen in te schatten of het om gebruik of misbruik van middelen gaat. Door een open, niet veroordelende houding, door niet eenzijdig op de risico's te focussen en ernstig naar zijn/haar visie te luisteren, kan er voldoende vertrouwen gecreëerd worden om tot de kern van de zaak te komen. Wat is het échte motief waarom iemand gebruikt? Voor de “fun” of om te vluchten voor problemen? Veel jongeren zijn zich niet bewust dat ze eigenlijk proberen hun gevoelens weg te “smoren”. Als afsluiter maken we samen duidelijke afspraken en stellen duidelijke grenzen. Het spreekt vanzelf dat we best vooraf de nodige informatie over drugs verzamelen, zodat we stevig in onze schoenen staan en vlot kunnen reageren op dooddoeners. “Je kan toch beter een joint roken dan sigaretten? Cannabis is een natuurlijk medicijn, da's toch gezond? A joint a day keeps the doctor away! Legalise it! Alcohol is een harddrug, cannabis een softdrug! Een joint in de morgen is een dag zonder zorgen...” Informeer je dus vooraf. Neem een kijkje op www.drugstories.be of www.druglijn.be en de wereld van drugs gaat voor jou open.

Luc ROMBAUT
0486/83.06.72
drugstories@scarlet.be
www.drugstories.be

LITERATUUR

- ¹ KINABLE, H., *Bevraging van Vlaamse leerlingen in het kader van een Drugbeleid Op School*. Syntheserapport schooljaar 2000-2001, Brussel, VAD, s.d.
- ² VANDER LAENEN, F., *Drugbeleid op school: de leerlingen aan het woord*, Gent, IRCP Ugent, 2003.
- ³ MATTHYS, N., VAN HAL, G., BEUTELS, P., *Evidence based cannabispreventie in Vlaanderen*, Antwerpen, Universiteit Antwerpen, 2006.



Technologische vorming of technologische geletterdheid?

De Unesco maakt zich zorgen over het feit dat de wetenschappen niet langer 'in zijn' bij de jeugd en over de hypotheek die dit inhoudt voor de toekomst. De tijd lijkt voorbij dat de wetenschappen borg stonden voor de verbetering van de levenskwaliteit. De jongeren zetten hun zinnen blijkbaar op andere dingen.

http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=36958&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Ze zijn er zo gewoon aan geraakt dat er iedere dag nieuwe producten op de markt komen. Ze stellen er zich geen vragen bij, noch technische noch maatschappelijke. Of hun ipod van China komt of van elders. Of de melk van de fabriek komt of van de koe, als ze maar op tafel staat wanneer ze die nodig hebben. Intussen zitten we met knelpuntberoepen (veelal nijverheidsberoepen), met jeugd- en langdurige werkeloosheid (voornamelijk halfgeschoolden) en zit het beroeps- en technisch onderwijs (ondanks alle promotiecampagnes) met een imago probleem. Redenen genoeg om ons zorgen te maken.

De beleidsinstanties zijn er dan ook mee bezig: van de EU tot en met de Vlaamse Gemeenschap. Er wordt op vele fronten nagedacht en initiatief genomen, zowel op het onderwijs- als op het bedrijfsfront:

- door wetenschappen en techniek meer onder ieders aandacht te brengen, het technisch www.awivlaanderen.be/documenten/Oproep_projecten_%20WT1_%202006.doc) zowel als het maatschappelijk proces www.plan.be/websites/ferado/nl/html_books/ferado/1n13.html;
- door gerichte actie te voeren voor de jeugd met vaste tentoonstellingen www.technopolis.be/ en met websites www.wetenschapsinformatienetwerk.be/ en www.wetenschapsmaaktknop.be/;
- door initiatieven te promoten in het hele onderwijs * bv. Accent op Talent www.kbs-frb.be/code/page.cfm?id_page=124&searchstring=accent+op+talent en het meer recente TOS21-project www.ond.vlaanderen.be/tos21/ en met een eigen digitaal edu-creatief netwerk voor leerkrachten www.klascement.net/index.php?menu=ictmenusec&keuze=start;
- door van in het basisonderwijs wetenschap en techniek aan de orde te stellen bv. het kinderatelier voor 10- tot 12-jarigen: Chip Chip Hoera! www.rvo-&society.be en de technotheek voor leerkrachten-bao www.technotheek.be/;
- door een betere beroepskeuzebegeleiding te promoten bv. het Beroepenhuis www.beropenhuis.be/;
- door internationale projecten op te starten. www.earlytechnicaleducation.org/

Maar hoe zit het eigenlijk met de visie op het vak 'technologische opvoeding' (TO), het zogeheten waarmerk van ons beroeps- en technisch onderwijs. Volgens een jongerenenquête over het vak TO, gehouden in 2002-2003, valt dit niet mee. Het vak verliest aan belangstelling met het aantal leerjaren dat de leerlingen het vak hebben genoten. Het krijgt als belangrijkste minpunt dat het te theoretisch zou zijn. Dat er wat schort blijkt ook wel duidelijk uit het feit dat de linken met milieu, communicatie en maatschappij niet duidelijk onderkend worden door de jongeren www.oriento.be/leerlingenenuquete_files/frame.htm.

En hoe zit het met de beleidsvisie? De huidige officiële visie over TO kan je vinden op de website van het departement onder de uitgangspunten van de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen.

Met het TO-concept voor het basisonderwijs gaat het wel de goede richting uit: TO is er een integraal onderdeel van wereldoriëntatie. Je moet de technologie kunnen plaatsen in de wereld en in je leven www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/eindtermen/werldorientatie.htm. Ook het TOS21-project onderkent dit en de aldaar geformuleerde doelstellingen zijn veelbelovend www.ond.vlaanderen.be/tos21/doelstellingen/.

Maar het zit nog niet helemaal snor in ons secundair onderwijs. In de eerste graad wordt er wel een stap in de goede richting gezet: TO is er een zelfstandig onderdeel van de basisvorming. www.ond.vlaanderen.be/dvo/secun

dair/Istegraad/. De aanzet tot een duaal pedagogisch concept, aparte eindtermen voor de A- en de B-stroom, is hier wel het grote minpunt.

Voor de midden- en bovenbouw gaat TO helaas helemaal de mist in. Er wordt enkel aandacht besteed aan TO in het a.s.o. als vakoverschrijdende materie met het accent op de theoretische kennis van het technologische en maatschappelijke proces. Voor de hogere graden van het bso en van het tso is deze materie blijkbaar impliciet vervat in de specifieke eindtermen en staat er niets (of nog niet) geëxpliciteerd, noch onder de vak- noch onder de vakoverschrijdende eindtermen. TO staat dan ook in de hogere cycli model voor het duaal onderwijs: niet te veel doen maar veel weten voor het a.s.o. en veel doen maar niet te veel weten voor het bso-tso. TO lijkt er gereduceerd tot toegepaste wetenschappen ten dienste van de markteconomie. Technologie is echter veel meer. Het heeft – abstractie makend van het feit of er minder of meer manueel werk bij te pas komt – alles met cultuur te maken. Het is verinnerlijkt handelen: creatief zoeken naar een verantwoorde oplossing voor een materieel probleem.

Wordt het niet stilaan tijd om een totaalconcept uit te werken? Akkoord, dit is geen eenvoudige zaak. Het is specialistenwerk zoals je kan merken in de studie van Prof. Karen Zuga, lid van het U.S. Departement of Education. Deze studie is een poging om de technologie in al haar aspecten tot haar recht te laten komen in het curriculum.

<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v1n1/pdf/zugascii.pdf>.

Om een goed onderbouwd project mogelijk te maken moet je echter geen specialist zijn. We moeten alleen maar de moed hebben om de basis van ons duaal secundair onderwijs met zijn watervalsysteem in vraag te durven stellen en dan meer bepaald de opdeling van de hogere cycli in onderwijsvormen: a.s.o., bso, kso en tso. En zou ons onderwijs - van laag tot hoog - niet beter probleemoplossend leren denken en werken? In het zoekproces naar oplossingen leren jongeren het belang ervaren van functionele kennis en meerderen ontdekken via deze weg de wetenschappen. Iedereen heeft van jongs af aan met de technologie te maken en moet ermee leren omgaan. Waarom niet op zoek gaan naar een zinvolle invulling van de technologische geletterdheid geïntegreerd in de basisvorming tot en met de eerste graad van het SO, met in de hogere cycli de uitsplitsing in enerzijds een gespecialiseerde technologische geletterdheid en anderzijds in een wetenschappelijke geletterdheid?

Arbeid en tewerkstelling

Europass – Is een vrij recent EU-initiatief om jongeren te informeren over de lidstaten in verband met opleiding- en tewerkstellingsmogelijkheden. Omdat het zo belangrijk is om duidelijk te kunnen maken wat je vaardigheden en competenties zijn, kan je ook een map verkrijgen om al deze gegevens wat uniform en systematisch te noteren. Alle lidstaten beschikken over een eigen website en België zelfs over drie, één per gemeenschap. <http://europass.cedefop.europa.eu/>

Trajectendering – Vanaf 1 januari 2006 doet de VDAB een beroep op niet-commerciële en commerciële begeleidingsorganisaties om de begeleiding, opleiding en/of werkervaring van langdurig werkzoekenden te realiseren. Meer details vind je in het draaiboek van het project. <http://vdab.be/trajectendering>

Beroepsoriëntatie – Nieuwsgierig welk beroep bij je past? Door het invullen van deze testen kom je te weten welke beroepen er voor jou wellicht geschikt zijn. <http://vdab.be/berooorsorientatie>

Sociale economie 2005 – Eén van de kernopdrachten en bestaansredenen van deze sector is aangepaste arbeid te creëren voor kansengroepen op de arbeidsmarkt. Voor werkzoekenden die elders niet aan werk geraken, biedt dit vaak een uitweg. De sociale economie is ondertussen goed voor zowat 20.000 tewerkstellingsplaatsen. Wil je hier meer over vernemen dan kan je een 28 paginatellende brochure downloaden (of bestellen). <http://vdab.be/trends/topics.shtml>

De Individuele Beroepsopleiding-interim (IBO-interim) – IBO-interim is van start gegaan. Via een IBO-interimtraject werkt men gedurende één maand als uitzendkracht voorafgaand aan de IBO, die maximum zes maanden kan duren. Daarna krijgt de werknemer een contract van onbepaalde duur. Kansengroepen krijgen door deze combinatie extra mogelijkheden om ervaring

op te doen op de werkvloer en ingang te vinden op de arbeidsmarkt.

<http://vdab.be/ibo/ibo.shtml>

De uitbreiding van het JO-JO-project – Vanaf september 2006 kunnen er 200 extra jojo's aan de slag in evenveel Vlaamse scholen. Dat zijn jongeren die via een startbaan in het project 'Scholen voor Jongeren, Jongeren voor scholen' werken. In het huidige jojo-project zetten jongeren zich in om anti-sociaal gedrag te voorkomen. De uitbreiding van het startbanenproject voorziet dat er ook tewerkstelling mogelijk is als onderhoudsmedewerker (zowel voor laaggeschoolden als voor leerlingen dbso)
www.ond.vlaanderen.be/jojo.

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

Rapport Commissie van Wijzen over Inburgering – Zeven 'wijzen' maakten voor de Vlaamse minister van Inburgering, Marino Keulen, een nota over wat de 'waarden en normen' zijn waarop de samenleving in Vlaanderen gestoeld is. De volgende waarden werden daaruit gefilterd: respect, vrijheid, solidariteit, gelijkheid en burgerschap. Die nota moet de basis vormen voor de cursus Maatschappelijke Oriëntatie uit het inburgeringstraject, het traject dat iedereen die uit een niet-EU-land komt en zich hier vestigt moet volgen.

www.site.kifkif.be/kifkif/

nieuws.php?nws_id=377&page_class=four&open_menu_id=32

Werk en eenoudergezin – Als kind van een alleenstaande moeder in Vlaanderen heb je een betrekkelijk grote kans dat je in een gezin leeft dat niet kan terugvallen op een inkomen uit arbeid, met alle gevolgen van dien. Een verklaring voor de ongunstige arbeidsmarktpositie van alleenstaande moeders ligt in de arbeidssituatie voordat zij aan het hoofd van een eenoudergezin kwamen te staan.

www.steunpuntwv.be/steunpuntwv/view/nl/713499

Steunpunt familierecht – Indien je informatie en juridisch advies zoekt over de toepassing en de erkenning in België van buitenlands personen- en familierecht, dan kan je terecht bij het Steunpunt Internationaal Privaatrecht van het Vlaams Minderhedencentrum www.samv.be/index.cfm?nws_id=90.

Diversiteit in de politieke besluitvorming – Heb je ideeën maar geen of onvoldoende centen om een project op te starten, dan krijg je hier een handreiking.

www.gelijkekansen.vlaanderen.be/wegwijs/nieuwtjes/nieuwtje16.htm

Juridisch: jongerenrechten en plichten

De nieuwe wet op de jeugdbescherming – Op 2 juni 2006 werd de wet van 15 mei 2006 gepubliceerd in het Belgisch Staatsblad. Op 19 juli 2006 werd deze gevolgd door een extra publicatie van de wet van 13 juni 2006. Deze wetten hervormen het jeugdrecht toch wel ingrijpend. De inwerkingtreding zou gefaseerd verlopen tussen nu en januari 2009. Je krijgt de belangrijkste wijzigingen op een rijtje gezet. www.ejustice.just.fgov.be/cgi/welcom.pl?of=via&w=w.osbj.be/juridisch/jbw.htm

De juridische positie van minderjarigen – Het VN-Comité voor de Rechten van het Kind heeft België aangemaand om snel werk te maken van de realisatie van de verbetering van het spreekrecht, de zelfstandige rechtsingang en de advocaten voor minderjarigen. De kinderrechtencommissaris bracht over deze onderwerpen advies uit.

www.kinderrechtencommissariaat.be/IUSR/adviezen/Adviezen/2005_2006/2005-2006_8_

advies_Spreekrecht_zelfstandigerechtsingang_jeugdadvocaten.pdf

Spijbelen en recht op onderwijs – Wil je meer weten over de visie van een jurist op dit onderwijs- en maatschappelijk probleem dan kan je terecht bij het uitgebrachte advies van het Kinderrechtencommissariaat. Je leest er onder meer over hoe een jurist aankijkt tegen de instellingen die rechtstreeks met deze thematiek te maken krijgen, met speciale aandacht voor het CLB en zijn brugfunctie tussen onderwijs en hulpverlening, maar ook over de kritische reflecties bij een mogelijke inzet van het LOP. Er worden ook bedenkingen gemaakt bij alle mogelijke acties om te eindigen met enkele basisprincipes die in acht moeten genomen worden.

www.kinderrechtencommissariaat.be/subsites/documenten/advies.asp?Cat=10073&Catname=Onderwijs&ParentCat=10073&blank=1#adviezen

Op welke sociale voordelen kan je beroep doen? – Deze nieuwe website bundelt informatie over sociale voordelen en tegemoetkomingen op federaal, Vlaams, provinciaal en gemeentelijk niveau, gerangschikt volgens de sociale grondrechten.

www.rechtenverkenner.be

Jongerenwerking en Jeugdhulp

Integrale Jeugdhulp in vogelvucht – Ben je de draad kwijtgeraakt, geen nood. Al wat er momenteel op stapel staat, vindt zijn uitgangspunt in twee decreten: het decreet integrale jeugdhulp en het decreet rechtspositie van de minderjarige in de integrale jeugdhulp. www.jeugdhulp.vlaanderen.be/02_wat_is_ijh/

archieef_in_vogelvucht_04-a.htm

Een nieuwe website over integrale jeugdhulp op de werkvloer – Op 1 juli 2006 worden de bepalingen van het decreet betreffende de rechtspositie van minderjarigen in de integrale jeugdhulp (DRP) van kracht in alle betrokken sec-

toren van de integrale jeugdhulp, nl. het algemeen welzijnswerk, de bijzondere jeugdbijstand, de Centra voor Integrale Gezinszorg, de Centra Geestelijke Gezondheidszorg, de Centra voor Leerlingenbegeleiding, Kind en Gezin en het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap. Om dit DRP te ondersteunen is een aparte website opgestart.

www.rechtspositie.be/

Hoe zie jij de toekomst van Vlaanderen? – In het kader van 'Vlaanderen in actie, een sociaal, economisch impuls voor Vlaanderen' (zie rubriek Overheid) wordt in het voorjaar een mobiliserende actie opgestart voor jongeren over hoe zij de toekomst zien.

www.wvc.vlaanderen.be/jeugdbeleid/beleid/documenten/

sociaal_economisch_actieplan_jongerenproject.pdf

10 tips voor veilig chatten online – "Ze zijn er vlug mee weg maar je hoort er zoveel verhalen rond..." Reden tot paniek?

www.opvoedingstelefoon.be/start.php?pagina=veilig

Adressen van werkingen met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren – Ben je daarnaar op zoek, tik dan het volgende adres in www.uitdemarge.be/fileadmin/PDF_Teksten/

Adressen_WMKJs_nov16.pdf

Onderwijs, vorming en opleiding

De GOK-DVD – Deze dvd is gebaseerd op de ervaringen van enkele basis- en secundaire scholen bij de uitvoering van het decreet Gelijke Onderwijskansen. Ze vertellen hoe ze te werk gaan, welke knelpunten ze moeten overwinnen en op welke vlakken ze succes boeken.

www.ond.vlaanderen.be/GOK/dvd/

Een handleiding voor GOK-projecten – Je hebt ideeën maar je weet niet goed hoe ze te realiseren noch waar je kan aankloppen voor financiële ondersteuning. School+ kan je dan wellicht helpen. www.school-ecole-plus.be/Handleiding.htm

Word modulschool voor goed(koop) onderwijs – SOS Schulden op School vzw komt op voor het recht op onderwijs, dat door de stijgende kosten voor steeds meer ouders onbetaalbaar wordt. In samenwerking met het Ministerie van Onderwijs wordt in het schooljaar 2005-2006 het pilootproject voor goed(koop) onderwijs verdergezet. De aanvraag moet binnen zijn tegen 20 september.

<http://sos.welzijn.net/beweging/pilootprojectgoko/index.htm>

Leerlingen in het LOP – De Vlaamse Scholierenkoepel (VSK) coacht de vertegenwoordigers van de leerlingenraad die deelnemen aan een lokaal overlegplatform.

www.vsknet.be/gelijke-kansen/documents/lokaal-overlegplatform-profielopper_000.pdf

"Blijkbaar zitten er mechanismen in het Vlaamse onderwijs die het migranten verhindert succes te halen." – Het is een uitspraak van Andreas Schleicher van de OESO in een interview.

www.klasse.be/archieven/archieven.taf?actie=detail&verkorturl=kvl/166/10&k=1

Verdubbeling middelen voor begeleiding moeilijke leerlingen – Leerlingen die in de klas voor grote problemen zorgen of helemaal gedemotiveerd zijn kunnen tijdelijk van school gehaald worden en afzonderlijk begeleiding krijgen (lange time-outprojecten). Daarnaast zijn er ook nog de korte time-outprojecten. Bij deze projecten blijven de leerlingen in de school, maar krijgen ze wel een grondige afzonderlijke begeleiding. Het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) bepaalt of een leerling in aanmerking komt voor de korte of lange time-out.

www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2006p/0425-timeout.htm

Klasse nu ook een krant – Vanaf 1 september dagelijks vanaf 16 uur het onderwijsnieuws via de elektronische nieuwskrant van Klasse. www.klasse.be/vandaag

De nieuwe spellingregels – Ze staan netjes na mekaar in een 28 paginatellende brochure, die je kan downloaden via de taaltelefoon. www.taaltelefoon.be/

De bibliotheek van het VOCB – Het Vlaams ondersteuningscentrum voor de basiseducatie beschikt over een collectie *lesmateriaal* en *achtergrondliteratuur* bedoeld voor het brede veld van onderwijs, vorming en opleiding aan (laaggeschoolde) volwassenen. Je kan ze raadplegen op www.vocb.be/bibliotheek.html#tijdschriftendatabank

Het PAV-documentatiecentrum (PAVDA) – Je kan de catalogus nu ook raadplegen via internet. Voor het materiaal zelf (PAV-bundels, thematische documentatiemappen en VOET-projecten) ben je nog aangewezen op een verplaatsing.

www.kdg.be/main.aspx?c=PAVDA

Onderzoek en studies

Investeren in onderwijs en vorming, elk talent kansen geven – Het is het vijfde hoofdstuk uit VRIND 2006. Vrind staat voor Vlaamse regionale indicatoren, uitgegeven door de studiedienst van de Vlaamse Regering. Jaarlijks brengt deze dienst verslag uit over de geldende indicatoren. Hier wordt er verslag uitgebracht over de indicatoren voor 2005 in een turf van meer dan 400 pagina's. Geen nood, voor onderwijs en vorming gaat het maar om 44 pagina's en dan krijg je een totaalbeeld voorgeschoteld, ruimer dan wat je op de werkvloer over onderwijs ervaart. Maar wat doe je dan met wat je in de algemene inleiding vindt: "Doorheen de verschillende hoofdstukken valt op hoe telkens dezelfde bevolkingsgroepen minder aan bod komen en dreigen uit de boot te vallen". Toch maar de hele turf doornemen?

http://aps.vlaanderen.be/statistiek/publicaties/pdf/vrind2006/05_Onderwijs_2006.pdf

Studie schoolverlaters 2004-2005 – Volgens het rapport was 72% van de schoolverlaters ingeschreven als werkzoekend, 15% hiervan was na één jaar nog zoekend en 7% zonder werkervaring. Je kan niet alleen het verslag downloaden maar ook de bijhorende cd raadplegen. In bijlage vind je er ook de gegevens over de schoolverlaters uit het buso en het alternerend beroeps- onderwijs en de best presterende studiegebieden/ richtingen.

<http://vdab.be/trends/schoolverlaters.shtml>

De doorstroming van anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs – Het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO) heeft hierover een studie gemaakt en volgde gedurende drie schooljaren een populatie nieuwkomers. De voorlopige bevindingen kan je vinden op hun website.

www.nt2.be/site/source/app/steunpunt.php?nav=3,4,0&doc=337

Het kind in Vlaanderen 2005 – ‘Het kind’ is een statistisch portret van zo’n 200 pagina’s over de toestand en leefwereld van kinderen in Vlaanderen. Het rapport wil een wetenschappelijk onderbouwde basis aanbieden voor het beleid met betrekking tot kinderen in Vlaanderen.

http://aps.vlaanderen.be/statistiek/nieuws/welzijn/2006-07_kind_in_vlaanderen2005.htm

Het Pact van Vilvoorde – Wie heeft er nog niet van gehoord? Ken je de 21 gestelde doelstellingen en hun indicatoren? Je kan er kennis van nemen en meer nog, je vindt er alle kwantitatieve gegevens voor de jaren 2000 tot en met 2004. Wist je dat Vlaanderen in 2004 meer laaggeschoolden had dan in 2000 en meer dan in de EU15 en EU25?

http://aps.vlaanderen.be/statistiek/publicaties/pdf/pvv_2006_web.pdf

Wie wordt slimmer van opleidingscheques? – Uit de gegevens van het Steunpunt Werkgelegenheid Arbeid en Vorming (SWAV) blijkt dat hogergeschoolden er meer gebruik van maken dan de eigenlijke doelgroep waarvoor de cheques bedoeld werden.

http://aps.vlaanderen.be/statistiek/nieuws/arbeidsmarkt/2006-07_opleidingscheques.htm

Organisaties

Het opstarten van een gespreksgroep voor nabestaanden na zelfdoding - Deze Nederlandstalige versie van een uitgave van de Wereldgezondheidsorganisatie kan je downloaden vanaf www.hulporganisaties.be/

Je hebt een heel dorp nodig om een kind op te voeden – Deze cd-rom is de neerslag van het Europese Grundtvigproject ‘Partnerschap tussen ouders en beroepskrachten en respect voor diversiteit’. Dit is ook het grondprincipe van de Brede School. Je kan de cd-rom bestellen via www.vbjk.be/cdrom02.htm

Overheid

• Federale Overheid

De wet op het vrijwilligerswerk gedeeltelijk in werking getreden op 1 augustus 2006 -

http://socialsecurity.fgov.be/NL/nieuws_publicaties/nieuwsoverzicht/2006/08.htm#20443

Het derde tweejaarlijks verslag ter bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting – Dit werd als advies aan de minister van Maatschappelijke Integratie en Gelijke Kansen, de heer Ch. Dupont overgemaakt door de Nationale Arbeidsraad en de Centrale Raad voor het Bedrijfsleven www.cnt-nar.be/ADVIES/advies-1561.pdf

• Vlaamse Gemeenschap

Schoolkosten: voorstellen voor een nieuw Vlaams beleid – Vanaf het schooljaar 2007-2008 wordt het voor ouders eenvoudiger om voor meerdere kinderen een studietoelage aan te vragen. Eén aanvraagformulier zal daarvoor volstaan. Een ‘uniek gezinsdossier’ vormt de basis van een nieuw stelsel van studietoelagen in het secundair en hoger onderwijs. Maar er staat nog meer op stapel

www.ond.vlaanderen.be/beleid/nota/Schoolkosten.htm#3

Vlaanderen in actie, een sociaal, economisch impuls voor Vlaanderen – De Vlaamse regering legt haar ziel bloot in een 176 paginatellende brochure. Ze ziet de gemeenschap geplaatst voor 4 uitdagingen en dit tegen de achtergrond van de internationalisering en de duurzaamheid. Met 34 projecten wil ze die uitdagingen aangaan. Voor de eerste uitdaging bijvoorbeeld, ‘Voluit voor elk talent’ wordt voortgebouwd op het Pact van Vilvoorde, een gevolg van de EU-akkoorden van Lissabon. Het lezen meer dan waard voor wie te maken heeft met jongeren.

http://www3.vlaanderen.be/vlaanderen-in-actie/documenten/sociaal_economisch_actieplan.pdf

De toekomst van het gezondheids(zorg)beleid in Vlaanderen, met bijzondere aandacht voor de eerstelijnsgezondheidszorg – De Vlaamse Gezondheidsraad bracht tien adviezen uit voor een toekomstig Vlaams gezondheidsbeleid. De volledige tekst is te downloaden. www.wvc.vlaanderen.be/vgr/pdf/2006/VGRnota_gezondheidszorgbeleid.pdf.

• Het Lokaal Sociaal Beleid (LSB)

Stand van zaken op 13 april 2006 – Tegen december 2007 dienen de gemeentebesturen hun LSB-plan klaar te hebben voor de periode 2008-2014. De meeste gemeenten hebben tot nu toe gewerkt aan een stappenplan. Toch zijn er al voortrekkers met een voorbeeldfunctie.

www.wvc.vlaanderen.be/lokaalsociaalbeleid/planning/analyse%20beleidsplannen%208%20mei%2006.pdf

Regelgeving

• Onderwijs en Vorming

Ministerieel besluit tot uitvoering van het besluit van de Vlaamse Regering van 4 april 2003 ter ondersteuning van brugprojecten tussen economie en onderwijs van 12 mei 2006 (B.S.17.07.2006) Dit MB is ter uitvoering van artikel 7 van het besluit van de Vlaamse Regering van 4 april 2003 en meer bepaald het indienen van projecten en het aanvragen van subsidie. www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13807.

O/2005/07: Het gelijke onderwijskansenbeleid voor het secundair onderwijs vanaf het schooljaar 2006-2007 – Deze omzendbrief geeft toelichting bij de wijzigingen aan het luik inschrijvingsrecht van het decreet betreffende de gelijke onderwijskansen-I. Deze wijzigingen hebben betrekking op inschrijvingen vanaf het schooljaar 2006-2007.

www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13678

SO 64: Structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs – In deze omzendbrief vind je de nieuwe definities van regelmatige en vrije leerling.

www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9418

SO 75: Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het gewoon voltijds secundair onderwijs – De omzendbrief anticipeert op een nieuw besluit van de Vlaamse Regering in verband met de uitbreiding van de doelgroep, de uitbreiding van de ondersteuning, de aanstelling van het personeel en de invoering van het algemeen vak Nederlands voor nieuwkomers. www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13123

SO 66: Organisatie van het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso)

en
SO/2002/10/busso: Schikkingen vanaf het schooljaar 2006-2007 – Deze omzendbrieven zijn belangrijk omdat ze zowel voor het dbso als voor het buso een gelijkaardige regeling opleggen, die in het gewoon secundair onderwijs geldt in verband met het leerlingenstatuut.

www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13306

[en www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9393](http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9393)

SO/2005/09: Deeltijdse vormingen die in aanmerking komen voor de vervulling van de deeltijdse leerplicht – Met deze omzendbrief wordt ook in de deeltijdse leerplicht de regeling rond het leerlingenstatuut ingevoerd. Bovendien wordt de controle op de onwettige afwezigheden verscherpt, vooral bij definitieve uitsluiting.

www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13717

SO/2002/05/busso: Afwezigheden en in- en uitschrijvingen in het buitengewoon secundair onderwijs

en
SO/2005/04: Afwezigheden en in- en uitschrijvingen in het voltijds gewoon secundair onderwijs en het deeltijds secundair onderwijs – Ook hier wordt de controle op de onwettige afwezigheden verscherpt vooral bij definitieve uitsluiting.

www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13259

Welzijn en Sociaal-cultureel werk

Aanbevelingen voor de gemeentelijke politiek om armoede uit te sluiten – Welzijnzorg heeft met het oog op de komende gemeenteraadsverkiezingen drie aanbevelingen geformuleerd.

www.welzijnzorg.be/politiek/documents/Beleidsvoorstellengemeenteraad

Het Lokaal Sociaal Beleid in Mol – Het pilootproject ‘Vierde Wereldwerking Ons Huis’ is opgesteld door de basis zelf en aanvaard door het OCMW. Over ‘Ons Huis’ en het project kan je meer vernemen via de website van de koepel.

www.vlaams-netwerk-armoede.be/nieuws/PROJECT%20LSB%20JUNI%202006.doc

Jan TALLON
Molenstraat 97
3010 Leuven
jan.tallon@telenet.be



AGENDA EN DOCUMENTATIE

STUDIEDAG 'Weet ik veel! Kinder- en jongerenparticipatie'

Naar aanleiding van de publicatie 'Weet ik veel! Kinder- en Jongerenparticipatie' organiseert de VVSG met Kind & Samenleving en de andere partners van het handboek op 28 september een studiedag in het Stedelijk Polyvalent Kinder- en Jongeren centrum Van Crombrugge in Gent. De studiedag richt zich tot iedereen die in zijn beleidsdomein, school of buurt actief wil werken aan kinder- en jongerenparticipatie, zowel schepenen als personeelsleden en leden van adviesraden. Prof. Filip De Rynck reflecteert in zijn lezing 'Jonge burgers in de lokale samenleving' over de resultaten van een onderzoek naar kinder- en jongerenparticipatie bij de lokale besturen. Prof. Manuela du Bois-Reymond (Universiteit Leiden) staat stil bij het maatschappelijke belang van kinderopparticipatie. Nadien werken kleine groepen rond een aantal kernvragen over de participatie van kinderen en jongeren op het lokale beleidsniveau. In de namiddag kunnen de deelnemers kiezen tussen volgende werksessies: mobiliteit, ruimte, cultuur, jeugdbeleid, beleidsplanning in de gemeente, en belangenbehartiging van kinderen en jongeren. Alle praktische info kan u vinden op www.vvsg.be onder de rubriek 'lokaal jeugdbeleid'.

Centrum nascholing Onderwijs: 'Kwaliteit van scholen vergelijken'

Heeft het zin gegevens over de kwaliteit van scholen openbaar te maken? Is het haalbaar en geoorloofd om scholen te vergelijken? En kan die vergelijking dan gepubliceerd worden? Dit zijn vragen die geregeld in het debat over onderwijs en scholen opduiken. Het zijn bovendien niet enkel academische vragen: ouders, leerlingen en studenten die voor een schoolkeuze staan, zijn vaak op zoek naar 'objectieve gegevens' om een goede keuze te kunnen maken. Ook hun begeleiders en keuzeadvisers kunnen baat hebben bij enige houvast. Tegelijk zoeken scholen naar referentiepunten voor zelfevaluatie en schoolontwikkeling.

Op basis van onderzoek, bestudering van buitenlandse modellen, interviews met een brede waaier van personen lanceren de onderzoekers een aantal standpunten over de richting waarin het debat over het (openbaar) vergelijken van scholen zou moeten evolueren.

Datum: donderdag 26 oktober 2006 van 9.15 tot 12.00 uur.

Plaats: Universiteit Antwerpen, Campus Drie Eiken Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk, gebouw O (parking P3 of P4), promotiezaal.

Inschrijving: via www.ua.ac.be/cno

Info: CNO, Campus Drie Eiken, Universiteitsplein 1 - 2610 Wilrijk, Tel.: 03 820 29 60, fax: 03 820 29 57-

cno@ua.ac.be - <http://www.ua.ac.be/cno>.

Supervisie als middel om professionelen te ondersteunen in hun werkzaamheden

De Katholieke Hogeschool Limburg, departement sociaal-agogisch werk, biedt een tweejaarlijkse vorming aan. In deze vorming wordt gewerkt met supervisie als methodiek om de persoonlijk-professionele ontwikkeling te bevorderen door eigen werkervaringen en werkzorgen te laten bevragen door en te toetsen aan werkervaringen en werkzorgen van collega's uit het werkveld. Dit gebeurt in een tweejarige opleiding waarbij de deelnemers in het eerste jaar (periode oktober 2006-juni 2007) gedurende een 10-tal sessies van 3 uren zelf in supervisie werkzorgen brengen en bespreken; vanuit deze besprekingen staan we stil bij de gehanteerde supervisiemethodiek.

In het tweede jaar (periode september 2007-juni 2008) werken de deelnemers eveneens gedurende een 10-tal sessies, maar ditmaal als intervisiegroep vanuit werkzorgen die de introductie van de supervisie-methodiek in het eigen werkkader met zich meebrengt.

Voor meer info: www.khlim.be/saw. Inschrijven gebeurt bij voorkeur via mail: quadri.saw@khlim.be

BIND-KRACHT in armoede Krachtgerichte hulpverlening

Hulpverleners ervaren in hun dagelijkse praktijk al te vaak dat de hulpverlening aan mensen in armoede stroef verloopt. In Bind-Kracht wordt gezocht naar een kwaliteitsverbetering voor de hulpverlening aan mensen in armoede.

Een 10-daagse vorming

De tiendaagse vorming (start op 20 oktober 2006) is een programma waarbij de professionele hulpverlener een totaal kader aangereikt krijgt in het werken met mensen in armoede. Er wordt via een rijke afwisseling aan werkvormen gewerkt op zowel kennis als inzichten, houding en vaardigheden. Er is ook aandacht voor de organisatiecontext en de brede maatschappelijke dynamieken waarin de hulpverleningsrelatie zich plaatst.

Voor info: Karel de Grote-Hogeschool, Departement Sociaal-Agogisch Werk, Permanente Vorming en Advies. m.do.saw@kdg.be - tel. 03 260 87 67.

Een 4-daagse vorming

De vierdaagse vorming (start op 10 november 2006) is een kennismaking met het kader van Bind-Kracht. De belangrijkste krachtlijnen worden aangebracht en via dialoog, oefeningen en casuïstiek helder gemaakt en ingeoeft. Het is een vorming die de hulpverlener doet nadenken over zijn hulpverlenend handelen en zicht geeft op andere zienswijzen, handelingslijnen en concrete methodische invalshoeken.

Voor info: Balans, Edgard Tinelstraat, 92 te 9040 Gent (St. Amandsberg)-Tel.: 09 218 89 39 of balans@vspw.be.

Vormingscyclus "Kinderrechten voor de praktijk"

Thema: Kinderrechten en ouderlijke verantwoordelijkheid

Naar jaarlijkse gewoonte organiseert het Centrum voor de Rechten van het Kind ook dit najaar een vormingscyclus omtrent kinderrechten. De cyclus van dit jaar heeft als titel: 'Kinderrechten en ouderlijke verantwoordelijkheid?'. Het doel van deze vormingscyclus is de focus van de rol van de ouders als 'opvoedingsverantwoordelijken' binnen het kinderrechtendebat te plaatsen en genuanceerd te benaderen.

In deze vorming wordt de betekenis van de rechten van het kind voor de ouderlijke verantwoordelijkheid belicht vanuit verschillende werkterrainen. Eerst wordt nagegaan wat ouderlijke verantwoordelijkheid precies inhoudt en wat hierover terug te vinden is in het IVRK. Vervolgens wordt vanuit dit begrip verder gewerkt binnen verschillende terreinen. Zo zullen ouders in hun rol van opvoeders grondig worden doorgelicht, evenals de houding van ouders tegenover hun kinderen die omgaan met de nieuwe media. De ouderlijke verantwoordelijkheid zal bovendien vanuit internationaal perspectief worden bekeken, en ook de relatie van ouders ten overstaan van 'andere opvoeders' de nodige aandacht zal krijgen.

De vormingscyclus vindt plaats op vrijdag 6 oktober, vrijdag 13 oktober, vrijdag 20 oktober, vrijdag 27 oktober en vrijdag 10 november telkens van 12.15 uur tot 16 uur in de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, H. Dunantlaan 2, 9000 Gent, lokaal 3A.

Voor meer informatie (de volledige folder met programma én inschrijvingsmodaliteiten) kan u contact opnemen met: Kathy Vlieghe, Centrum voor de Rechten van het kind, Vakgroep Sociale agogiek, Universiteit Gent, H. Dunantlaan 2, 9000 Gent. Tel.: 09/264.62.85. Fax: 09/264.64.93

Mail: Kathleen.Vlieghe@UGent.be

Postgraduaat op maat van psychopedagogische professionals

Deze eenjarige opleiding (20 studiepunten) bereidt psychopedagogische hulpverleners voor op de ondersteuning van ouders (en kinderen) in moeilijke opvoedingssituaties. De gecombineerde psychotherapeutische én pe-

dagogische benadering van deze specifieke problematiek betekent een unieke meerwaarde en komt tegemoet aan de professionele noden vanuit het werkveld. Een psychopedagogisch counselor begeleidt, coacht en traint ouders die moeilijkheden ervaren bij de opvoeding van hun kind. Hij brengt hen via specifieke methodieken een doeltreffende opvoedkundige aanpak bij. Dit postgraduaat richt zich in eerste instantie tot professionele bachelors in de toegepaste psychologie, in de orthopedagogie, in het maatschappelijk werk, masters in het sociaal werk, in de pedagogie en in de psychologie en zorgleerkrachten en schooldirecteuren.
Alle informatie vindt u op de website: <http://www.lessius.eu/psy/postgraduaat/psychoped/>

Projectoproep: toegankelijk jeugdwerk

Bestaande jeugdinitiatieven toegankelijker maken voor jongeren die moeilijk aansluiting vinden bij het jeugdwerk: dat is het doel van de jongste projectoproep van de Stichting P&V. Het bijzondere aan deze oproep is dat de Stichting P&V alle touwtjes uit handen geeft qua uitwerking en opvolging ervan. Experts van dienst zijn een 30-tal Nederlandstalige en Franstalige jongeren tussen 16 en 24 uit gans België, allen met een passie voor jeugdwerk. Samen vormen zij het JONGERENFORUM van de Stichting P&V, dat autonoom de selectiecriteria uitwerkt en verantwoordelijk is voor de selectie van de winnende projecten. Het Forum staat ook in voor de verdeling van het subsidiebudget. Elke kandidaat kan steun aanvragen tussen 2.500 euro en 50.000 euro. De Stichting P&V stelt maximaal 300.000 euro ter beschikking voor deze nationale projectoproep. Met dit initiatief steunt de Stichting P&V eveneens de Europese jeugdcampagne "Allesmaal anders, allemaal gelijk".
Voor meer informatie: Marnic Speltdoorn (Afgevaardigd Bestuurder) - 02/250.91.05 - 02/250.91.24
www.jongerenforumstichtingpv.be - stichting@pv.be
Het kandidaatsformulier kan gedownload worden via de website, en kan ook telefonisch worden aangevraagd op het nummer 02/250.91.24. Op dit nummer kunnen ook de folders en de affiches gratis worden bijbesteld. Informatie over de Europese jeugdcampagne "Allesmaal anders, allemaal gelijk" vindt u op www.allesmaalanders.be of www.diversiteit.be (klik op campagne).

'Van huwelijkscontract naar opvoedingsbelofte' - Nieuwe publicatie van het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen

De ouder-kindrelatie ligt onder vuur. Als jongeren ontsporen, worden de ouders met de vinger gewezen. Er wordt volop gedreigd met sancties: tijdelijk intrekken van kindergeld, vermindering van studiebeurs, verplichte ouderstages.
In deze sfeer van paniekmaatregelen pleit het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen - naar analogie met de regeling van partnerrelaties - voor de *opvoedingsbelofte*. De opvoedingsbelofte is een publieke verklaring waarmee ouders hun engagement tegenover hun kind(eren) uitspreken. Ze doen dat bij de aangifte van een geboorte, of de registratie van een adoptie. Ze kunnen later hun belofte ook bevestigen, bijvoorbeeld na een scheiding: 'In goede en kwade dagen zijn en blijven wij de ouders van ons kind.'
Dit voorstel werd geformuleerd door pedagoog Hans Van Crombrugge, docent aan het HIG, die zich ondermeer baseert op het Internationaal Verdrag van de Rechten van het Kind.
Naar aanleiding van de Internationale Dag van het Gezin discussieerden vertegenwoordigers van beleid, wetenschappelijk onderzoek, hulpverlening en middenveld over de zin en onzin van dit voorstel. Het boekje 'Van huwelijkscontract naar opvoedingsbelofte' bundelt de visies van een twintigtal experts.
'Van huwelijkscontract naar opvoedingsbelofte' is aan 10 euro (verzendingskosten inclusief) te bestellen bij het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen, Huart Hamoiraan 136, 1030 Brussel, tel.: 02/240 68 40, e-mail: info@hig.be, www.hig.be.

Website rechtspositie minderjarigen in de jeugdhulp

Op 1 juli ging het decreet rechtspositie van de minderjarige in de integrale jeugdhulp in voege. Het decreet voorziet in een eigen statuut voor de minderjarige in de jeugdhulp. Met dit statuut en de specifieke rechten die daaraan verbonden zijn, zullen de betrokken sectoren in de integrale jeugdhulp moeten werken.
Als volgende stap in het implementatieproces werd de website www.rechtspositie.be ontwikkeld om vanaf midden juni online te zijn. De bedoeling van deze site is de stand van zaken m.b.t. het decreet rechtspositie op de voet te volgen: good practices, initiatieven en vragen uit alle betrokken sectoren komen hier aan bod. Er wordt tevens een nieuwsbrief verspreid die de actualiteit en aankondigingen over het statuut van de minderjarige in de jeugdhulp bij alle geïnteresseerden brengt. Om hierop in te tekenen maar ook met

al uw vragen over het decreet rechtspositie kan u terecht bij info@rechtspositie.be en uiteraard op de site www.rechtspositie.be

Nieuwe openingsuren DrugLijn

De DrugLijn is een initiatief van VAD, de Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen en is bereikbaar op het nummer 078/15 10 20. U kan hier terecht voor een anoniem en onbevooroordeeld antwoord op alle vragen over drank, drugs, pillen en gokken. Uit een onderzoek van de tijdstippen waarop gebeld werd, bleek dat het aantal mensen dat de DrugLijn tijdens de avonduren contacteert, de laatste jaren is afgenomen, terwijl het aantal bellers voor de middag toeneemt. Voorts bleek dat het aantal oproepen tijdens het weekend laag is en dat men over het algemeen slechts bij uitzondering probeert om de DrugLijn in het holst van de nacht te bereiken.
Op basis van die bevindingen werd beslist om de uren te wijzigen waarop de DrugLijnbeantwoorders permanentie verzorgen. Er werd bewust gekozen voor duidelijk communiceerbare en eenduidige uren. Concreet is vanaf nu bij de DrugLijn een rechtstreeks gesprek met een medewerker mogelijk van maandag tot vrijdag, telkens van 10 tot 20u. Contact is ook nog steeds mogelijk via de website www.druglijn.be.

BOEKEN

Samen op een hobbelpaard
Over preventie en ondersteuning van opvoedingssituaties
DECOENE, J., MYNY, F., VANTHUYNE, T. & VERSCHULDEN, G. (red.)
Antwerpen-Apeldoorn, Garant, 2006, 172p.

Dit boek reikt een denkkader en concrete preventiepraktijken aan voor de ondersteuning van opvoedingssituaties. Kinderen en jongeren zijn hierbij, net als ouders en andere opvoeders, actoren die de opvoedingssituatie zelf mee construeren.
Onder impuls van het team preventie bijzondere jeugdbijstand West-Vlaanderen werden meerdere preventiepraktijken ter ondersteuning van opvoedingssituaties ontwikkeld. Deze situaties doen zich voor in het gezin en in andere opvoedingsmilieus waaronder de vrije tijd, het onderwijs en de kinderopvang. Deze preventiepraktijken hebben eenzelfde doelstelling. Ze voorkomen dat gezinnen worden uitgesloten van het opvoedingsondersteunend aanbod en sociale probleemdefinities waarin ze betrokken zijn. Ze buigen zich in samenwerking en in samenspraak met ouders en kinderen over de vraag welke opvoeding geboden moet worden opdat alle kinderen in alle situaties zich sociaal en cultureel kunnen ontplooiën. In dit boek wordt verslag uitgebracht van dit proces dat geplaatst wordt binnen theoretische kaders. Deskundigen reflecteren op het ontwikkelde denkkader en concrete praktijken.

BIND-KRACHT in armoede
Leefwereld en hulpverlening
DRIESEENS, K. & VAN REGENMORTEL, T.
Leuven, LannooCampus, 2006, 39,95 euro.

Hulpverleners ervaren in hun dagelijkse praktijk al te vaak dat de hulpverlening aan mensen in armoede stroef verloopt. Bind-Kracht biedt een kwaliteitsverbetering aan voor de hulpverlening aan mensen in armoede. Er worden verbanden gemaakt tussen sociologische en psychologische inzichten, tussen de leefwereld van mensen in armoede en krachtgerichte hulpverleningsrelaties en tussen theorie en praktijk. De kennis van mensen in armoede van academici, hulpverleners en vrijwilligers wordt samengebracht en gebundeld in dit boek en uitgewerkt in vormingsprogramma's.
Dit eerste boek van de reeks Bind-Kracht brengt inzicht in de leefwereld van mensen in armoede. Hoe ervaren zij uitsluiting en hoe gaan ze om met sociaal isolement. Waaruit bestaat de veerkracht bij mensen in armoede en welke psychologische mechanismen spelen een rol in de armoedespiraal?
Verder worden de mogelijkheden van versterkende en verbindende hulpverleningsrelaties getoond. Wanneer kunnen hulpverleners en hulpvragers samen op weg? Hoe werken aan empowerment en maatzorg? Welke zijn de voorwaarden van een krachtgericht cliëntoverleg?

De onderwijskunde voorbij
VAN ACHTER, V.
DIROO ACADEMIA nummer 8, 2006, 120p.

Met het boek 'De onderwijskunde voorbij' stelt de auteur voor dat de naam 'onderwijskunde', na veertig jaar bestaan, geen zin meer heeft en het best van het toneel verdwijnt. De auteur reikt daartoe argumenten aan, tevens argumenten voor een waardig alternatief. Het onderwijs is immers allereerst praxis.
Wat doet de empirische onderwijskunde daarmee? Respecteert die wetenschap de praxis en dus het werk van de leraren? De auteur komt tot de conclusie dat dit niet het geval is. Daarbij komt ook het negeren van pedagogiek, cultuur en filosofie, waardoor de onderwijskunde zich totaal in een impasse wringt. Komt met de inbreng van de pedagogiek ditmaal de praxis wel tot haar recht? De lezer kan zelf tot duidelijke conclusies komen.
Het boek kost 10 euro.

MAJONG

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

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

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

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

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

PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INHOUD

Cyberpesten bij jongeren in Vlaanderen <i>K. Van Cleemput & H. Vandenbosch</i>	p. 3
Kinderparticipatie in het gemeentelijk beleid: mèt aandacht voor belangenbehartiging <i>M. Huybrechts & J. Van Gils</i>	p. 7
Over een aanpak van spijbelen en schoolverzuim: van controlerende naar ondersteunende tussenkomst en terug...? <i>G. Verschelden & N. Vettenburg</i>	p. 12
Katern Gelijke onderwijskansen bevorderen: taal, taal en nog eens taal... of toch niet? <i>K. Van Den Branden</i>	p. 18
Draaiboek zelfmoordpreventie bij jongeren voor scholen <i>A. Alders</i>	p. 22
De leerling-architect: ontwerper van eigen oplossingen Toepassingen van het oplossingsgericht model binnen de context van leerlingbegeleiding <i>B. Frère</i>	p. 27
Omgaan met Drugs <i>L. Rombaut</i>	p. 31
Webwijs Technologische vorming of technologische geletterdheid? Thema's <i>J. Tallon</i>	p. 34
Agenda en documentatie <i>E. Verduyckt</i>	p. 37