3000 LEUVEN 1
Verschijnt 4x per jaar,
jaargang 13, nummer 3, september 2002

Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk

welwijs

Majong
Maatschappij-
en jongerenproblemen

COLOFON

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

Redactie:
Maria Bouverne-De Bie - Lieve Cattrijsse (voorzitter) - Eef Goedseels -
Marc Jans - Jan Tallon - Laurent Thys - Bea Vandewiele - Evi Verduyckt - Peter Verluyten -
Griet Verschelden - Nicole Vettenburg - Katleen Walravens.

Coördinatie en eindredactie:
Nicole Vettenburg

Redactie-adres:
Redactie WELWIJS
Hooverplein 10
3000 LEUVEN
Tel. 016/32.52.37 Fax. 016/32.54.63 E-mail: nicole.vettenburg@law.kuleuven.ac.be
Teksten voor bijdragen, brieven en mededelingen dienen te worden toegezonden naar het redactieadres.

Druk:
Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen:
700 bfr./17,35 € voor organisaties en instellingen; 500 bfr./12,39 € voor particulieren;
450 bfr./11,16 € voor groepsabonnement (vanaf 5 abonnementen) en
900 bfr./22,31 € voor buitenlandse abonnementen.
Bedrag over te schrijven op rek. nr. 001-2064133-49 van de v.z.w. MAJONG,
Hooverplein, 10 - 3000 Leuven, met vermelding "ABO-WW".

Logistieke ondersteuning:
Departement voor Lerarenopleiding, R.U. Gent

Nazicht drukproeven:
Lieve Goris

Verantwoordelijke uitgever:
Nicole Vettenburg, Trolieberg 70, 3010 Kessel-Lo.

Bericht aan de abonnees

Na 6 jaar ziet de redactie Welwijs zich verplicht een lichte prijsverhoging door te voeren.

Vanaf 2003 kost een abonnement op Welwijs:
22 Euro voor organisaties en instellingen
17 Euro voor particulieren
14 Euro voor groepsabonnementen (vanaf 5 abonnementen) en
27 Euro voor buitenlandse abonnementen

Het bedrag is over te schrijven op rekeningnummer 001-2064133-49 van de v.z.w. MAJONG, Hooverplein, 10 te 3000 Leuven, met vermelding "ABO-WW".

GEZONDHEIDSGERELATEERD GEDRAG VAN SCHOOLGAANDE JONGEREN

Een kwestie van gezond verstand?[1]

Jongeren gedragen zich niet altijd gezond: een aanzienlijk aantal schoolgaande jongeren rookt, experimenteert met alcohol en drugs, neemt het niet nauw met verkeersregels, vrijt onveilig, beweegt te weinig en heeft ongezonde eetgewoonten. Traditionele benaderingen voor gezondheidseducatie, die mikken op informatie-overdracht en het aanleren van (sociale) vaardigheden, blijken op deze gedragspatronen weinig invloed uit te oefenen. In deze bijdrage schetsen we de beperkingen van dergelijke op kennisvermeerdering en vaardigheidstraining gerichte interventies, waarbij we ons baseren op wetenschappelijke inzichten omtrent gedragsverandering. Vanuit deze analyse zullen we een aantal alternatieven aanreiken die kunnen bijdragen tot een effectievere gezondheidsbevordering op school.

Gezondheid en welzijn staan nauw met elkaar in verband. Dit blijkt onder meer uit de omschrijving van gezondheid door de Wereldgezondheidsorganisatie (WHO) als "een toestand van algemeen lichamelijk, psychisch en sociaal welbevinden". Aan de oorsprong van dit welbevinden liggen diverse factoren. De meest bekende daarvan zijn de biologische en genetische factoren: heel wat ziekten zijn het gevolg van besmetting door virussen of bacterieën, en ook genetische predisposities kunnen de gezondheid bedreigen (diabetes heeft een erfelijke variant) of net bevorderen (in sommige families is de gezonde levensverwachting hoger). Maar ook de leef-, werk- en woonomgeving is van belang voor de gezondheid. Wie beschikt over een goede huisvesting en niet blootgesteld wordt aan schadelijke stoffen in het milieu heeft een hogere kans om langer gezond te blijven. Een laatste, belangrijke determinant is tenslotte de leefstijl. Tal van leefgewoonten, zoals roken, voeding, beweging, alcoholconsumptie, tandenpoetsen blijken de gezondheid in positieve of negatieve zin te beïnvloeden. Vooral in de moderne westerse samenleving blijken leefgewoonten een belangrijke impact te hebben op de morbiditeit en de mortaliteit. Vandaar dat de WHO stelt dat in westerse landen de belangrijkste gezondheidswinst kan behaald worden door het nastreven van gezonde gedragspatronen.

Een belangrijke doelgroep daarvoor zijn schoolgaande jongeren. De gedragspatronen die gezondheidsgerelateerd zijn komen immers grotendeels tot stand tijdens de kindertijd, pubertijd en adolescentie. Daartegenover staat dat heel wat jonge mensen gedrag stellen dat schadelijk is voor de gezondheid. Uit onderzoek blijkt dat relatief veel schoolgaande jongeren, ook in Vlaanderen, roken, alcohol drinken, drugs gebruiken, ongezond eten, onvoldoende bewegen, onbeschermd vrijen en zich onveilig gedragen (Vereecken & Maes, 1998). Preventief optreden tegen het ontstaan van dergelijke ongezonde gewoonten betekent een stap vooruit in het bevorderen van de gezondheid op populatieniveau.

Om te weten hoe men kan vermijden dat mensen zich al op jonge leeftijd ongezond gedragen of hoe men gezond gedrag kan bevorderen, moet men echter eerst weten door welke factoren gezondheidsgerelateerd gedrag wordt gestuurd. In het eerste deel van dit artikel gaan we daarom nader in op een aantal psychologische modellen die een verklaring bieden voor gezondheidsgerelateerd gedrag.

Sociaal-cognitieve benaderingen van gezondheidsgedrag

Verwachte uitkomsten als basis voor gedrag

Het basisschema in de psychologie stelt dat gedrag een functie is van wat eraan voorafgaat (antecedenten) en wat erop volgt (consequenten). Mensen reageren op factoren in hun omgeving die gedrag uitlokken ("stimuli"), en leren datgene te doen wat hen baten oplevert of te vermijden wat hen nadeel berokkent. Deze processen kunnen bewust of onbewust verlopen. In de mate dat de gedragskeuzes bewust worden gemaakt, wordt gesproken van *sociaal-cognitieve* processen.

De psychologische processen die aan de grondslag liggen van dergelijke keuzen worden inzichtelijk gemaakt in het zogenaamde *Subjective Expected Utility* (SEU)-model uit de motivatiepsychologie. Dit model stelt dat mensen in alle omstandigheden hun voordeel proberen te maximaliseren. De basiseenheid van het model is de *kans* (probabiliteit) dat een gedrag een bepaald gevolg heeft, vermenigvuldigd met de subjectieve *waarde* (utiliteit) van dit gevolg, of in formulevorm: $P \times U$. De waarde van het product $P \times U$ kan positief of negatief zijn; in dat laatste geval spreekt men van verlies. Een voorbeeld: roodharigen die in de zon gaan zitten, hebben een hoge kans om sproeten te krijgen (P is hoog); sommigen vinden sproeten leuk, anderen niet (U is positief voor de ene groep en negatief voor de andere). Mensen kiezen in keuzesituaties dat alternatief dat het grootste subjectieve voordeel oplevert.

Omdat elk gedrag meerdere gevolgen heeft, zijn er telkens meerdere $P \times U$ eenheden van belang, en die

worden bij elkaar opgeteld. Wie gaat sporten, mag verwachten dat hij of zij een betere fysieke conditie verwerft, en dat is prettig. Maar sporten brengt ook ongemak met zich mee: men moet het huis uit, mist zijn/haar favoriete TV-programma, moet zich inspannen, enzoverder. In de balans tussen voor- en nadelen kan de vergelijking zodoende tegen het "gezonde verstand" in uitvallen in het voordeel van "ongezond" gedrag.

$P \times U$-schattingen zijn uiteraard niet altijd objectief. Zij worden door psychologische processen gemoduleerd. Zo worden kleine kansen en kansen op spectaculaire gebeurtenissen eerder overschat, en kansen op weinig spectaculaire risico's of frequent voorkomende aandoeningen systematisch onderschat. Ook toevallige voorbeelden uit de eigen situatie, zoals de spreekwoordelijke grootvader die 93 is geworden hoewel hij steeds gerookt heeft, vervormen de subjectieve inschatting van kansen. Verder is het zo dat de meeste mensen ertoe neigen het eigen risico lager in te schatten dan het risico dat anderen lopen, in het bijzonder voor risico's die men controleerbaar acht. Die neiging wordt aangeduid met de term *onrealistisch optimisme* (Otten & van der Pligt, 1992). Zo denken de meeste mensen dat ze veiliger autorijden dan andere chauffeurs, of dat ze minder kans hebben dan de gemiddelde andere om een HIV-infectie op te lopen. Het is alsof mensen redeneren dat risico-informatie voor anderen geldt, maar niet voor henzelf.

Gedragsconsequenties doen zich niet steeds onmiddellijk voor. Voor het model impliceert dit dat de $P \times U$'s worden gewogen in functie van de tijd. Doorgaans zal het onmiddellijke nut dat je ziet aan een gedragsalternatief meer impact hebben op gedrag dan de uitgestelde nuttigheidswaarde. Men kiest bijvoorbeeld eerder voor een stuk chocola dat men nu mag opeten dan voor de voldoening die men in de toekomst zal ervaren als men enkele kilo's is kwijtgeraakt.

De subjectieve inschatting van de verschillende verwachte voor- en nadelen, de invloed van onrealistisch optimisme en tijdseffecten maken dat mensen vaak tot suboptimale of "irrationele" gedragskeuzen komen. Over het algemeen zal gedragsverandering beter lukken als (1) de voordelen van gezond gedrag tastbaar en reëel zijn; (2) gegarandeerd in plaats van waarschijnlijk; (3) kort na het gedrag volgen (na enkele dagen of weken, maar geen jaren); en als (4) gedragsverandering relatief weinig moeite kost.

Het SEU-model heeft vooral bijgedragen tot theorievorming omtrent gedragskeuzen. Hoewel er mathematische SEU-formuleringen uitgewerkt zijn voor tal van gedragskeuzeproblemen, zijn zulke formele benaderingen nooit erg populair geworden in gezondheidseducatieve kringen. Wél vindt men in de gezondheidseducatieve literatuur een aantal gedragsverklaringsmodellen terug die in feite een verdere uitwerking zijn van het SEU-basismodel. In de volgende paragraaf bespreken we kort enkele concepten die in deze modellen zijn opgenomen. Sommige van deze concepten zijn vrij eenduidig terug te voeren tot $P \times U$ eenheden; andere werden opgenomen omdat ze een meerwaarde hadden in het voorspellen van gezondheidsgerelateerd gedrag.

Basisconstructen uit de sociaal-cognitieve modellen

Attitudes. Mensen hebben over alles wel een mening. De ene vindt een fietshelm dragen nuttig, de andere niet. De attitude ten opzichte van een gezondheidsgedrag kan variëren van uitermate negatief naar erg positief. Attitudes zijn bovendien subjectief: twee mensen die eenzelfde attitude hebben ten opzichte van een object kunnen die gevormd hebben op basis van verschillende oordelen. Jan heeft een positieve attitude ten opzichte van de fietshelm omdat hij vindt dat een helm je beschermt als je valt. Piet heeft ook een positieve attitude ten opzichte van de fietshelm, maar dan omdat hij vindt dat hij met een helm meer op Mario Cippolini lijkt. Deze verwachtingen kunnen verder ook een verschillend gewicht krijgen: voor de ene weegt het veiligheidsaspect door in het vormen van de attitude, maar voor een ander de affectieve aspecten. Deze weging is terug te voeren naar de kans (P) in het SEU-model. In de recente literatuur spreekt men echter minder over "kansen" (hoe groot is de kans dat u geen letsel oploopt als u een fietshelm draagt?), maar eerder over het "belang" (hoe belangrijk vindt u het dat een fietshelm u meer veiligheid biedt?). Men ondervond namelijk dat een kans-component in de vergelijking sommige data niet kon verklaren. Rokers blijken bijvoorbeeld wel toe te geven dat de kans op longkanker erg groot is als je rookt, maar hechten minder belang aan gezondheidseffecten van hun rookgedrag (Van der Pligt & De Vries, 1996)

Sociale context. Mensen vergelijken zichzelf voortdurend met anderen en stemmen hun gedrag af op de sociale gevolgen ervan. Expliciete goed- en afkeuring, of impliciet het gevoel al of niet bij een bepaalde groep te horen, is een belangrijke gedragsdeterminant. In termen van $P \times U$ is het voordeel van (gepercipieerde) sociale gevolgen dat ze een hoge probabiliteit hebben, doorgaans onmiddellijk op het gedrag volgen en voor de meeste mensen een grote utiliteit hebben. Wanneer sociale normen eenmaal geïnstalleerd raken in een populatie is het gedragsregelende effect dus zeer groot. Dit impliceert dat heel wat gezondheidsbedreigend en -bevorderend gedrag wordt gedetermineerd door variabelen die helemaal niet verwijzen naar gezondheid. De gepercipieerde gedragsverwachting van anderen (normatieve overtuigingen) en de mate waarin men met hen wil overeenstemmen ("motivation to comply") zijn expliciet opgenomen in de "Theory of Reasoned Action" (Fishbein & Ajzen, 1975) en de aanpassing ervan, de "Theory of Planned Behavior" (Ajzen, 1991).

Zelf-effectiviteit. Gedrag kan verschillen wat betreft de mate waarin men het kan of durft stellen. Een condoom gebruiken veronderstelt dat men het durft kopen, in de relatie bespreekbaar maken en correct omdoen. Het subjectieve gevoel in staat te zijn een gedrag te stellen (zelf-effectiviteit) blijkt in het algemeen een goede predictor te zijn van preventief gedrag (Bandura, 1977), al moet gezegd dat de causale invloed op gedrag niet eenduidig aangetoond is.

Intentie. De attitude tegenover een bepaald gezondheidsgerelateerd gedrag, de gepercipieerde sociale norm en de mate van zelf-effectiviteit bepalen samen niet rechtstreeks het gedrag, maar vooral de intentie

om zich (on)gezond te gedragen. Intentie verwijst naar de bereidheid om in de toekomst het gedrag effectief te stellen en is een belangrijke determinant van gedrag. Adolescenten met een positieve houding tegenover condooms, die een sterke druk van de omgeving ervaren om veilig te vrijen en denken dat ze wel over de nodige vaardigheden beschikken om condooms aan te schaffen, het gebruik ervan te bespreken met hun partner en te hanteren, zouden een hogere intentie vertonen om in de toekomst effectief tot condoomgebruik over te gaan.

Obstakels. De expliciete intentie om een bepaald gedrag te stellen is echter geen garantie dat het gedrag ook gesteld wordt. Obstakels die je moet overwinnen verkleinen de kans op het stellen van het gedrag. Zo zal het effect van promotiecampagnes rond lichaamsbeweging gemoduleerd worden door de mate waarin sportaccommodatie beschikbaar, aantrekkelijk en toegankelijk is. Vanuit het standpunt van de sociaal-cognitieve modellen zijn deze obstakels vervelend, omdat ze de predictieve kracht reduceren, of soms geheel doen verdwijnen. Wanneer men echter een "figuur-achtergrond" omkering van dit argument uitvoert, kan men ook stellen dat omgevingsfactoren belangrijke gedragsbepalende effecten hebben en dat men er misschien beter aan doet deze effecten te sturen en te exploiteren in plaats van ze als vervelende "barrières" te bekijken.

Evaluatie van sociaal-cognitieve modellen

De hierboven genoemde variabelen vinden we terug in de meeste gedragsverklaringsmodellen die gebruikt worden in de gezondheidspsychologie, zoals het Health Belief Model (Jansz & Becker, 1984), de Theory of Planned Behavior (Ajzen, 1991), de Protection Motivation Theory (Rogers, 1984) en het Precaution Adoption Process Model (Weinstein, 1988). Ze verklaren een aanzienlijk deel van de variantie in preventief gedrag in uiteenlopende domeinen. Voor de praktijk hebben zij als voordeel dat ze een formeel en empirisch bevestigd kader bieden om interventies te sturen.

Anderzijds hebben ze ook hun beperkingen. Naast de methodologische tekorten in het onderzoek waarop deze modellen gebaseerd zijn (Van den Bergh, Van den Broucke & De Wit, 1997), is de belangrijkste vraag of deze sociaal-cognitieve modellen wel uitgaan van de juiste assumpties. De redenering is namelijk dat er eerst een probleembewustzijn moet worden gecreëerd, waarop dan een min of meer geëxpliciteerde weging plaatsvindt van voor- en nadelen, op grond waarvan een intentie ontstaat die tenslotte aan de basis ligt van gedragsverandering. Het is echter zeer de vraag of gedragskeuzen wel zo rationeel gemaakt worden. Ofschoon mensen er wel beredeneerde overtuigingen op nahouden over een bepaald gedrag, blijkt gedrag in de praktijk vooral gecontroleerd door affectieve responsen. Men kan bijvoorbeeld wel vinden dat volkorenbrood gezond is, maar geen volkorenbrood lusten en er daarom ook geen eten (Ajzen & Timko, 1986). Voorts slagen deze modellen er doorgaans wel in gedragsintenties te voorspellen, maar niet het feitelijke gedrag. De correlatie tussen intenties en gedrag is enkel aanzienlijk bij gedragingen waarbij op voorhand een bepaald doel gepland werd en dat is bij gezondheidsgerelateerd gedrag niet steeds het geval. Ten derde onderschatten deze modellen het belang van routine. Veel gedrag is gewoontegedrag geworden, dat functioneel autonoom is en losstaat van overwegingen (Sutton, 1994). Zo is tandenpoetsen na het ontbijt bij de meeste mensen niet (langer) gebaseerd op rationele overwegingen, al zal men doorgaans bij navraag wel rationele argumenten aanhalen ter verklaring ervan. Mensen infereren immers meningen op basis van feitelijk gedrag. Tenslotte hebben heel wat gedragingen, zoals roken of alcoholgebruik, te maken met substanties die via fysiologische leerprocessen verslaving kunnen veroorzaken, waardoor ook deze vrij resistent worden tegen sociaal-cognitieve manipulaties.

Wie wil weten hoe gedragsverandering in zijn werk gaat, moet verder ook oog hebben voor het dynamische karakter ervan. Gedragsverandering is geen statisch gegeven, maar een dynamisch proces van op elkaar volgende cognitieve toestanden. Die verschillende fasen worden duidelijk aangegeven in het transtheoretisch model voor gedragsverandering (Prochaska & DiClemente, 1992). In een *precontemplatiestadium* is er nog geen intentie om iets te veranderen. In een *contemplatiestadium* is er een probleembewustzijn en een intentie tot verandering, maar nog geen concreet actieplan. Dit laatste krijgt vorm in het *preparatiestadium,* waarin beslissingen tot stand komen. In het *actiestadium* wordt de verandering feitelijk doorgevoerd, gevolgd door een stadium waarin men de verandering tracht te *behouden.* Een implicatie van dit dynamisch gegeven is dat andere types interventies nodig zijn om gedrag te veranderen naargelang de doelgroep zich in andere stadia bevindt. Preventiewerkers maken soms zeer goede en gesofistikeerde interventiepakketten, zonder zich echter te bekommeren over het stadium waarin hun doelpubliek zit. Het effect is dan meestal teleurstellend.

De plaats van voorlichting in gezondheidsbevordering voor jongeren

We zijn dit artikel begonnen met de observatie dat jongeren vaak ongezond gedrag stellen, ofschoon ze weten dat deze gedragingen risico's inhouden voor de gezondheid. Bij het overlopen van de diverse gedragsdeterminanten zagen we hoe de kloof tussen "weten" en "doen" wordt gedicht door een veelheid aan factoren, zoals affectieve appreciaties, inschatting van de eigen mogelijkheden en de eigenschappen van de omgeving waarin het gedrag wordt gesteld. Die factoren bieden elk voor zich relevante aanknopingspunten voor interventies ter bevordering van gezond gedrag. Gezondheidsbevordering kan inderdaad omschreven worden als de combinatie van educatieve en omgevingsgerichte interventies die gericht zijn op het bevorderen van een gezonde leefstijl en van een gezonde leefomgeving (Green & Kreuter, 1991). In de praktijk wordt echter vooral voorlichting gehanteerd als middel tot gedragsverandering, terwijl affectieve en omgevingsfactoren doorgaans (te) weinig aandacht krijgen in campagnes om jongeren aan te sporen tot gezonder gedrag. Er zijn maar weinig programma's

die rechtstreeks het gewenste gedrag proberen te bevorderen door beïnvloeding van omgeving en/of sociale netwerken. Vaak ziet men ook dat men (te) sterk de nadruk legt op kennis als middel tot (bewuste) gedragsverandering. Om gezondheid te bevorderen is educatie (of voorlichting) slechts één strategie, naast bijvoorbeeld regelgeving of het creëren van voorzieningen.
Dit geldt ook voor gezondheidsbevordering bij schoolgaande jongeren. Voor preventie van alcohol- en drugsmisbruik zijn massamediale voorlichting of alcohol- en drugeducatie via de school veruit de populairste benaderingen (Van den Broucke, 1998). In eigen land stelde Ver Heyen (1999) na een doorlichting van 35 Vlaamse tabakspreventieprojecten voor jongeren vast dat in meer dan 70 % van deze projecten gebruik werd gemaakt van groeps- of massamediale voorlichting (15 %), schriftelijke voorlichting (15 %) of een cursus (41 %). Hetzelfde geldt voor AIDS-preventie en verkeersopvoeding, waarbij in de meeste gevallen kennisbevordering de voornaamste (en vaak enige) doelstelling blijkt te zijn.
Het belangrijkste effect van kennisverspreiding is uiteraard kennistoename. Met betrekking tot de meeste gezondheidsthema's ligt het kennispeil bij jongeren dan ook hoog. Vrijwel alle Vlaamse jongeren weten dat roken de kans op kanker en hartziekten verhoogt en dat dagelijks tandenpoetsen tandbederf kan voorkomen. Een enquête bij Vlaamse jongeren uit 1995 (Van Hove et al., 1995) toonde aan dat 98 % van de ondervraagden beseft dat onveilige seks een risicofactor is voor HIV, en dat 97 % weet dat een condoom een effectieve bescherming biedt tegen het virus. Daartegenover staat dat nog steeds ruim een kwart van de schoolgaande jongeren rookt en dat 31 % van de Vlaamse jongeren met coïtuservaring geen condoom gebruikt. Deze gegevens illustreren dat kennis geen voldoende voorwaarde is voor gedragsverandering. Nog erger is dat informatie ook averechtse effecten kan hebben. Jongeren kunnen verzadigd raken van - in hun ogen - "flauwe" gezondheidsboodschappen zodat een tegenreactie ontstaat. Dit kan een verklaring bieden voor het toenemende rookgedrag bij jongeren in de jongste jaren (Vereecken & Maes, 1998).

Toch blijft voorlichting de praktijk van gezondheidsbevordering domineren. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat het respect voor de vrije keuze inzake gezondheid goed aansluit bij onze democratische tradities. Men moet echter bedenken dat het gevoel van vrije keuze wellicht grotendeels gebaseerd is op de perceptie van een illusoir verband: men is zich per definitie alleen bewust van de redenen voor het eigen gedrag die zich lenen tot introspectie, en niet van andere determinanten.

Angstinductie als ongeschikt alternatief

De veronderstelling dat kennis volstaat om een gedrag te veranderen zou je kunnen zien als een "naïeve" (in de zin van niet-wetenschappelijke) beschouwing over menselijk gedrag (Maes, 1993): men neemt aan dat iemand zijn gedrag zal aanpassen als hij of zij weet welke de gevolgen ervan zijn en onder welke voorwaarden die effecten optreden, en gaat voorbij aan het feit dat menselijk gedrag zelden rationeel gestuurd wordt.
Ook angst opwekken door jongeren te confronteren met negatieve gevolgen van hun gedrag kan men beschouwen als een toepassing van een "naïef" gedragsmodel. Intuïtief lijkt deze strategie zinvol en in de praktijk wordt ze regelmatig toegepast, ondermeer bij preventie van tabaksgebruik (posters van zwartgeblakerde longen), HIV-besmetting ("Open je ogen voor AIDS ze sluit") en verkeerseducatie (diavoorstellingen over zware letsels bij verkeersongevallen). Onderzoek toont echter aan dat angstinducerende boodschappen zelden het gewenste effect opleveren. Daar zijn verschillende redenen voor. Ten eerste is het effect ervan op attitude en intentie tot gedragsverandering van korte duur. Voorts leidt het herhalen van de boodschap tot habituatie (de schrik verdwijnt), terwijl het intenser maken van de boodschap maakt dat men zich ervan afkeert. Verder is er geen duidelijke relatie tussen de "dosis" aangeboden angst en het effect (Leventhal, 1970). Bovendien wordt voorbijgegaan aan de neiging van mensen om de risico's die men zelf loopt lager in te schatten dan de risico's die anderen lopen (Otten & van der Pligt, 1992). Vooral jongeren voelen zich relatief "onkwetsbaar", wat begrijpelijk is vanuit ontwikkelingspsychologisch perspectief. Omdat andere benaderingen minstens even effectief zijn, zonder de risico's op de mogelijke nadelen, raden deskundigen het gebruik van angstinductie dan ook af als methode voor gezondheidsbevordering.

Sociaal-ecologische benadering: gedragsverandering via omgevingsinterventies

Kennisvermeerdering en angstinductie zijn geen effectieve benaderingen om een blijvende gedragsverandering te bekomen. Het belichten van allerhande nadelen van ongezond gedrag brengt niet veel op, al zou men die hypothese wél kunnen maken op basis van SEU-modellen. Vanwaar dan die discrepantie? We vermeldden reeds dat sociaal-cognitieve modellen voor gedragsverandering hun mérites hebben, maar ook tekorten vertonen. Bovendien beschrijven deze modellen wel variabelen die gezondheidsgerelateerd gedrag helpen verklaren, maar niet de methoden om ze te beïnvloeden. De vraag is dan of het niet effectiever is gezondheidsgedrag te beïnvloeden door de omgeving te veranderen waarin dit gedrag gesteld wordt. Gedrag kan immers ook uitgelokt, uitgedoofd of vermeden worden zonder eerst een probleembewustzijn te creëren.
Het veranderen van de omgeving als preventiestrategie is geen nieuw gegeven. Op heel wat terreinen van volksgezondheid, zoals arbeidsgeneeskunde, productveiligheid, voedselinspectie of milieuzorg, neemt men maatregelen die de leefomgeving gezonder of minder risicovol maken. Deze omgevingswijzigingen werken rechtstreeks in op de gezondheid en beogen geen bewust gekozen gedragsverandering van het individu. Daarnaast

kan men de omgeving echter ook zo inrichten dat deze via de invloed op gedrag en leefstijl gezondheidsbevorderend werkt. Voor dergelijke omgevingsinterventies zijn er twee aangrijpingspunten: de antecendenten en de consequenten van het te beïnvloeden gedrag.

Beïnvloeding van gedragsantecedenten

Wat de antecedenten betreft, kan men de omgeving zodanig inrichten dat gezond gedrag gefaciliteerd en ongezond gedrag moeilijker gemaakt wordt. Zo kan men verkeersdrempels plaatsen in de buurt van scholen, sigarettenautomaten verwijderen, laagdrempelige sportinfrastructuur voorzien en gezonde maaltijden aanbieden in de schoolrefter. Met dit laatste wordt niet alleen de probabiliteit op gezonde voeding vergroot, maar ook de kans dat dit gedrag generaliseert naar de thuissituatie, aangezien vertrouwdheid de smaakpreferentie positief kan beïnvloeden.

Het manipuleren van antecedenten als middel tot gedragsbeïnvloeding wordt op grote schaal toegepast in de reclamewereld. Rogers et al. (1995) becijferden dat de tabaksindustrie in de VS in 1993 6,03 miljard dollar spendeerde aan reclame en promotie. Belangrijk is dat niet alleen dit bedrag de jongste jaren sterk gestegen is; ook de manier van promotie voeren veranderde. Veel meer dan vroeger wordt de nadruk gelegd op aanwezigheid van het productlogo in de omgeving van de doelgroep door sport- en rockmanifestaties te sponsoren, promotionele items uit te delen (petjes, aanstekers, t-shirts) en "point of purchase"-reclame te verzorgen. Gezondheidsbevorderaars vinden hierin - terecht - een argument om reclame voor gezondheidsschadende producten sterker aan banden te leggen. Maar omgekeerd zou men dezelfde strategie kunnen gebruiken om de consumptie van gezonde producten te bevorderen via "cues" op verkooppunten en door associaties te leggen met stimuli die mensen positief vinden. Affectieve reacties op stimuli kan je immers uitlokken door associaties te leggen tussen een neutrale stimulus en een stimulus met een sterke affectieve waarde (Baeyens, Eelen & Van den Bergh, 1990).

Ook in de sociale omgeving kan men antecedenten inbouwen die gezond gedrag bevorderen. Belangrijke referentiepersonen in de leefomgeving die gezond eten of aan sport doen hebben een modeleffect en dragen bij tot het veranderen van de sociale norm, waardoor effecten op grote schaal kunnen ontstaan. De media kunnen hierbij een belangrijke rol vervullen. Waar ze tot dusver vooral werden gezien als kanaal voor het verspreiden van gezondheidsinformatie, kunnen zij wellicht op een effectievere wijze ingeschakeld worden door het aanbieden van gezond modelgedrag.

Spijtig genoeg zijn er over de effecten van dergelijke interventies nog weinig empirische gegevens beschikbaar. Dat komt onder meer omdat die maatregelen meestal gecombineerd worden met andere interventiestrategieën (GVO-campagnes, groepsbegeleiding,...) in een zogenaamde "interventie-mix". Dat maakt het moeilijk om afzonderlijke effecten vast te stellen. De gegevens die wél reeds beschikbaar zijn, zijn evenwel bemoedigend (Pandelaere et al., 1997).

Beïnvloeding van gedragsconsequenten

Ook het beïnvloeden van de gedragsconsequenten biedt mogelijkheden voor het bevorderen van gezond gedrag. Gedragsgevolgen kunnen zowel liggen op het economische vlak (goedkopere "gezonde" maaltijden in de schoolkantine, financiële steun voor scholen met een programma voor gezondheidsbevordering) als op het vlak van regelgeving (straf bij overtreding van het rookverbod op school, de fietshelm verplichten via schoolreglement). Bij dit laatste moet men dan wel voor ogen houden dat vooral de onmiddellijk voelbare effecten tot gedragsverandering leiden en dat deze consequent moeten worden toegepast en over voldoende lange tijd volgehouden.

Omgevingsinterventies hebben het voordeel dat het gedrag van veel mensen tegelijk wordt beïnvloed. Helaas zijn ze doorgaans een stuk moeilijker te realiseren dan de meer traditionele gezondheidseducatie. De omgeving veranderen vergt immers vaardigheid op het vlak van beleidsbeïnvloeding. Voor gedragsdeskundigen die vaak meer vertrouwd zijn met een op het individu gerichte aanpak ligt dit niet voor de hand. Verder is voor dit type interventies ook meer samenwerking nodig, zowel met het beleid als met andere actoren. Tenslotte lokt een sterkere nadruk op omgevingsinterventies onvermijdelijk discussies uit tussen verdedigers van de individuele vrijheid en die van het algemeen belang. Vooral bij het gebruik van regelgeving als middel tot gedragsverandering is deze bekommernis reëel. Daarbij mag men echter niet vergeten dat de commerciële media reeds op grote schaal het gedrag manipuleren. De individuele burger koestert graag de illusie van vrije gedragskeuze, maar zijn consumptiegedrag wordt inmiddels op grote schaal gestuurd. Het is daarom belangrijk ervoor te waken dat

maatregelen totstandkomen na een maatschappelijk debat en een democratisch beslissingsproces en als dusdanig de collectieve keuze van de doelgroep vertegenwoordigen.

Implicaties voor gezondheidsbevordering in het onderwijs

De voorgaande analyse laat toe een aantal aanbevelingen te formuleren voor het beleid inzake preventieve gezondheidszorg en gezondheidsbevordering in scholen.

- Scholen en CLB-medewerkers moeten oog hebben voor de beperktheden van louter op voorlichting gebaseerde interventies. Deze kunnen op zinvolle wijze gehanteerd worden om doelstellingen te realiseren op het vlak van kennisbeïnvloeding en sensibilisering, doch zijn niet voldoende om gedragsverandering te bewerkstelligen.
- Men moet op zijn hoede zijn voor mogelijke negatieve neveneffecten van voorlichting, zoals de verzadiging van jongeren met gezondheidsboodschappen die kan leiden tot trivialisering van of zelfs afkeer tegenover deze boodschappen.
- Interventies gericht op individuele gedragsverandering via sociaal-cognitieve benaderingswijzen moeten steunen op goed omschreven doelstellingen, deskundige analyse van gedragsdeterminanten, uitgebalanceerde strategieën en volgehouden inspanningen, en niet op intuïties over gedrag en op adhoc beslissingen voor de korte termijn.
- Scholen en CLB-medewerkers dienen maatregelen te nemen waardoor de fysische en sociale leefomgeving op een maatschappelijk aanvaardbare wijze zodanig wordt ingericht dat gezond gedrag gefaciliteerd en ongezond gedrag ontmoedigd wordt.
- Op operationeel niveau moet men de nodige middelen, structuren en opleidingen voorzien om gezondheidsbevorderende programma's te implementeren.

Stephan VAN DEN BROUCKE [AB], **Omer VAN DEN BERGH** [A], & **An VICTOIR** [C]
StephanVandenbroucke@vig.be
Omer.Vandenbergh@psy.kuleuven.ac.be
An.Victoir@psy.kuleuven.ac.be

[A] Onderzoeksgroep voor Stress, Gezondheid en Welzijn, K.U.Leuven
[B] Vlaams Instituut voor Gezondheidspromotie, Brussel
[C] Samenwerkingsverband K.U.Leuven - VCLB

Referenties

- AJZEN, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50,* 179-221.
- AJZEN, I., & TIMKO, C. (1986). Correspondence between health attitudes and behavior. *Basic and Applied Social Psychology, 7* (4), 259-276.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84,* 191-215.
- BAEYENS, F., EELEN, P., & VAN DEN BERGH, O. (1990). Contingency awareness in evaluative conditioning: A case for unaware affective-evaluative learning. *Cognition and Emotion, 4,* 3-18.
- FISHBEIN, M. & AJZEN (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research.* Massachusetts: Addison-Wesley.
- GREEN, L.W., & KREUTER, M.W. (1991). *Health Promotion Planning: An Educational and Environmental Approach.* Mountain View, CA: Mayfield.
- JANZ, N.K. & BECKER, M.H. (1984). The health belief model: a decade later. *Health Education Quarterly, 11,* 1-47.
- LEVEBTHAL, H. (1970). Findings and theory in the study of fear communications. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology (Vol. 5).* New York: Academic Press, 1970.
- MAES, S. (1993). Over psychologie en volksgezondheid. *Gedrag & Gezondheid, 21,* 159-171.
- OTTEN, W., & VAN DER PLIGT, J. (1992). Onrealistisch optimisme en gedrag. In R.W. Meertens,
- A.P. BUUNK, P.A.M. VAN LANGE, & B. VERPLANKEN (Eds), *Reeks Toegepaste sociale psychologie,* deel 6, Sociale Psychologie & Beïnvloeding van Intermenselijke en Gezondheidsproblemen (pp. 131-143). Den Haag: VU.
- PANDELAERE, M., VAN DEN BROUCKE, S., VAN DEN BERGH, O. (1997). Het effect van omgevingsinterventies op preventieve gedragsverandering. In: *Preventieve Gezondheidszorg. Congresboek Vlaams Preventiecongres* (pp. 653-667). Diegem: Kluwer.
- PROCHASKA, J.O., & DICLEMENTE, C.C. (1992). Stages of change in the modification of problem behaviors. In M. Hersen, R.M. Eisler, & P.M. Miller (Eds.). *Progress in behavior modification* (pp. 184-218). Sycamore: Sycamore Press.
- ROGERS, W. (1984). Changing health-related attitudes and behavior: The role of preventive health psychology. In J.H. Harvey, E. Maddux, R.P. McGlynn, & C.D, Stoltenberg *(Eds.). Social perception in clinical and counseling psychology (Vol 2).* Lubbock: Texas Tech University Press. (pp. 91-112).
- ROGERS, T., FEIGHERY, E.C., TENCATI, E.M., BUTLER, J.L., WEINER, L. (1995). Community mobilization to reduce point-of-purchase advertising of tobacco products. *Health Education Quarterly, 22,* 427-442.
- SUTTON, S. (1994). The past predicts the future: Interpreting behaviour-behaviour relationships in social psychological models of health behaviour. In D.R. Rutter & L. Quin (Eds). *Social psychology and health: European perspectives.* Aldershot: Avebury.
- VAN DEN BERGH, O., VAN DEN BROUCKE, S. & DE WIT, R. (1997). Tegen beter weten in: het verschil tussen weten en doen bij gezondheidsbevordering. In: *Preventieve Gezondheidszorg. Congresboek Vlaams Preventiecongres* (pp. 653-667). Diegem: Kluwer.
- VAN DEN BROUCKE, S. (1998). Evaluatie van alcohol- en drugpreventie: onderzoek en praktijk. *Gedrag & Gezondheid,* 26, 223-236.
- VAN DER PLIGT, J., & DE VRIES, N.K. (1996). De rol van saillantie van gedragsconsequenties en geanticipeerde spijt bij het voorspellen van gezondheidsgedrag. *Gedrag en Gezondheid, 24,* 334-341.
- VAN HOVE, E., CARPENTIER, N., & KNOPS, N. (1995). *Jongeren, Seks en Aids herbekeken.* Leuven: Garant.
- VEREECKEN, C., & MAES, L. (1998). Jongeren en gezondheid 1990-1994-1996-1998. In W. Aelvoet, M. Fortuin, P. Hooft & J. Vanoverloop (Red.), *Gezondheidsindicatoren 1997* (pp. 76-91). Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Gezondheidszorg.
- VER HEYEN, W. (1999). *De kwaliteit van tabakspreventie-initiatieven in Vlaanderen.* Verhandeling aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Licentiaat in de Psychologie, KU Leuven.
- WEINSTEIN, N.D. (1988). The precaution adoption process. *Health Psychology,* 7, 355-386.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (1946*). Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference, New York, 19-22 June, signed on 22 July by the representatives of 61 states (Official records of the WHO, 2, p.100) and entered into force on 7 April 1948.*

NOOT

[1] Dit artikel is een aanpassing van een eerder verschenen publicatie in *Caleidoscoop, 14*, 26-31.

OPVATTINGEN OVER 'WELZIJN' EN 'BEGELEIDING'

Een bespreking van de studie naar leerlingenbegeleiding

Deze bijdrage is een bespreking van een proefschrift dat op 20 december 2001 aan de Universiteit Gent werd verdedigd en ongewijzigd werd uitgegeven. Nathalie Vackier bespreekt dit boek vanuit haar vroegere medewerking aan het onderzoek dat aan de basis lag van dit proefschrift (m.n. het onderzoek naar behoeften aan zorg) en vanuit haar huidige werkervaring bij het Pedagogisch Instituut J.L.Vivès (landelijke jeugddienst voor speelprojecten). In haar geëngageerde bespreking legt Nathalie Vackier het accent op de kern van het proefschrift, m.n. het onderzoek naar leerlingenbegeleiding; een discussie die het lezers- en doelpubliek van Welwijs wellicht enorm aanspreekt. In een volgend nummer zal een bespreking opgenomen worden waarin o.m. aandacht besteed wordt aan twee andere invalshoeken die in dit proefschrift centraal staan, m.n. de discussie inzake participatief jeugdonderzoek en de relevantie van het onderzoek voor de ontwikkelingen in het jeugdbeleid (nvdr.).

Recent verscheen er aan de Universiteit Gent een doctoraatsstudie binnen de vakgroep Sociale, Culturele en Vrijetijdsagogiek over de actuele discussie over leerlingbegeleiding op school. Griet Verschelden licht met deze studie weerom een klein tipje van de sluier op die over de kenniskloof van het leefwereldonderzoek over jongeren hangt.

Jongeren over leerlingbegeleiding

Als pleitzorger voor interpretatief en participatief jeugdonderzoek, beschrijft de auteur in deze studie het leefdomein school vanuit het gezichtspunt van de jongeren zelf. Het aspect leerlingbegeleiding wordt hierbij exemplarisch behandeld en de resultaten bieden goede info tot het beter begrijpen en afstemmen van de leerlingbegeleiding op de jongeren die het grootste deel van hun tijd op de schoolbanken doorbrengen. Het komt tegemoet aan de geringe kennis waarover men in het actuele jeugdonderzoek over verschillende leefdomeinen van jongeren beschikt. Dit vanuit het perspectief van jongeren - meer bepaald een onderzoeksgroep van 15-jarigen - en met groot respect voor de competenties van de jongeren zelf. De kern van het onderzoek wil oplossingen aanreiken over hoe men jongeren op school beter kan begeleiden. Jongeren zelf formuleren hun noden, wensen, behoeften,... op het gebied van begeleiding.
Deze grondige analyse van het concept 'leerlingbegeleiding' in al zijn facetten kwam tot stand als een synergie tussen de resultaten van twee voorgaande onderzoeken: m.n. een onderzoek over de behoeften aan zorg en het onderzoek naar leerlingbegeleiding. Het belevingsonderzoek over behoeften aan zorg bood hiertoe enkele resultaten die in het doctoraat grondiger worden geanalyseerd. Waar uit dit eerste onderzoek bleek dat slechts een heel klein percentage van de jongeren ingrijpende hulpvragen formuleren, was dit ook zo voor het leefdomein school. De belangrijkste resultaten binnen dit leefdomein worden in functie van 'welzijn' en 'begeleiding' door de auteur op een rijtje gezet. Voor enkele ervan - zoals het belang van leeftijdgenoten, vervreemding tussen school en leren, participatiemogelijkheden op school en pestgedrag - is het van groot belang dat inzichten hierover groter worden in functie van een kwalitatieve en respectvolle benadering van jongeren. Dit onderzoek bood dan ook interessant analysemateriaal dat mede kan bijdragen tot de actuele discussie over ondermeer de grenzen van de leerlingbegeleiding en/of over wie de taak van deze leerlingbegeleiding op school dient op te nemen. Een aanzet tot dit laatste werd reeds gegeven in het voorgaande onderzoek naar leerlingbegeleiding, waarin naast een ruime invulling van leerlingbegeleiding ook de rol van leerlingen in het leerbegeleidingsproces sterk werden aangestipt.

Geloven in de 'kracht' van jongeren.

Een beschrijving van beide onderzoeken en de respectievelijke bevindingen leiden tot de formulering van een reëel spanningsveld dat van toepassing is in de discussie rond leerlingbegeleiding. Dient men leerlingbegeleiding te benaderen vanuit een negatieve welzijnsbenadering dan wel vanuit een positieve. Daar waar de negatieve benadering sterk probleemgericht is, vertrekt de positieve benadering vanuit het bevorderen van kansen en aspiraties van jongeren.
Deze probleemstelling wordt op een vrij structurele manier door de verschillende hoofdstukken heen beantwoord en resulteert in een definiëring van leerlingbegeleiding. Met name: "Leerlingbegeleiding omvat het geheel van begeleidingsvoorwaarden die door de school worden gerealiseerd, binnen de begrenzing van haar opdracht, als medeactor in het educatief aanbod van de gemeenschap, ter ondersteuning van de persoonlijke, sociale en culturele ontplooiing van jongeren."

Jeugdige begeleidingsvoorwaarden

Het gamma van begeleidingen is divers. Leerlingen krijgen ook op school te maken met problemen die de zuivere kennisoverdracht overstijgen, bijvoorbeeld bij het omgaan met prestatiedruk, bij problemen met bepaalde leerkrachten of bij psycho-emotionele problemen. Het neerpennen van getuigenissen (geen fei-

ten of gebeurtenissen, maar betekenissen die hieraan worden gegeven) van jongeren over deze begeleidingen biedt ons kansen tot het optimaal afstemmen van leerlingbegeleiding op de werkelijke noden en behoeften van de jongere zelf. In dit kader wordt in het onderzoek het 'Insider-perspectief', waarin betekenisverlening en perceptie van de persoon (doelgroep) centraal staan, ook aangehaald.
Het levert ons informatie voor het nauwkeuriger formuleren van de minimumeisen die de school dient aan te bieden die nodig zijn voor levenskansen van jongeren in de huidige maatschappij, m.n. een gezonde mix tussen sociale vaardigheden, kennisvaardigheden en begeleiding. Het helpt ons te komen tot een betere formulering van een basisaanpak die beter aan de individuele leerling is aangepast, en waardoor aspecten als sociale segregatie en het uitvalprobleem beter worden begrepen.
Het af te leggen traject tot het bekomen van dit 'insider-perspectief' is niet het makkelijkste, maar de resultaten ervan brengen ons veel dichter bij de ware schoolcultuur van jongeren dan resultaten uit het klassieke jeugdonderzoek waarbij hypothesen vanuit het gezichtspunt van de onderzoeker centraal worden geplaatst. Het aangrijpen van de ervaringsdeskundigheid van de doelgroep zelf, met name de leerlingen, biedt preciesere info over het begeleiden en meer op het lijf geschreven voorwaarden om deze begeleidingen duurzaam te maken.
In deze optiek werden in het onderzoek enkele voorwaarden voor leerlingenbegeleiding geformuleerd. Alle even waardevol als noodzakelijk bij een respectvolle benadering van leerlingen. Ook voor eenvoudige algemene begeleidingsvoorwaarden als 'op verhaal kunnen komen', 'aanwezig zijn', 'kunnen praten',... dient men op school tijd vrij te maken. Daarnaast formuleert de auteur nog enkele specifieke begeleidingsvoorwaarden voor leerkrachten en formele begeleiders. Het belang van vertrouwen winnen en behouden, de tijdsduur van de begeleiding als de benadering vanuit een positieve zijde en niet als 'probleemgeval' zijn hierbij heel essentiële zaken. Jongeren vragen m.a.w. 'ruimte' en 'respect' binnen begeleidingsprocessen. Op zich alle eenvoudige zaken waar tijd voor dient vrij gemaakt te worden. Binnen tijden van prestatiedrang en het toenemende belang van het behalen van een diploma dreigen dergelijke 'menselijke' aspecten op de achtergrond te raken. Hierover blijven waken en voldoende ruimte voorzien binnen bestaande schoolstructuren is hierbij de kernboodschap.
Tijdens deze aspiraties in het aanreiken van oplossingen 'op maat van jongeren' rijzen bovendien onmiddellijk nieuwe vragen. Alleen al bij het lezen van deze studie bijvoorbeeld rijzen er spontane vragen op als: 'Gelden dezelfde begeleidingsvoorwaarden voor kinderen in de lagere school?', 'Zijn er belangrijke verschillen tussen verschillende studierichtingen?', enz. Dit wijst op het prille karakter van dit soort onderzoek en het brede veld van de verschillende nog onbeantwoorde onderzoeksvragen.

De aanvullende literatuurstudie over leerlingenbegeleiding biedt ons een gevarieerde kijk op leerlingbegeleiding. Dit binnen het kader van de zichtspunten op leerlingenbegeleiding op dit ogenblik. Uit de verschillende resultaten zijn o.m. drie belangrijke actoren binnen de leerlingbegeleiding vermeldenswaardig. Met name: (1) het uitermate groot belang van de invloed van de *peergroup*, (2) de erkenning van de rol van *ouders* binnen de leerlingbegeleiding en (3) de centrale rol van de *leerkracht*. Het eerste toont aan dat jongeren een grote drempel moeten overwinnen voor ze gaan praten met volwassenen over hun problemen. Ten rade gaan bij hun vrienden en/of klasgenoten is makkelijker en berust op een positieve band tussen leeftijdsgenoten. Nochtans komt uit de bevraging van jongeren naar voren dat zij ook aan vrienden en leeftijdsgenoten persoonlijke zaken slechts schroomvol en behoedzaam prijsgeven. Naast deze leeftijdsgenoten dienen ouders van leerlingen als respectvolle actoren binnen de begeleiding te worden gezien. De opvoeding binnen het gezin en binnen de school kunnen elkaar op deze wijze goed aanvullen. Een erkenning voor de rol van de ouders is volgens het onderzoek aldus aangewezen. Als laatste wordt de rol van de leerkracht centraal gesteld. Uit het onderzoek blijkt dat jongeren deskundigheid van leerkrachten verwachten. Ze verwachten dat leerkrachten op hun vraag tijd en ruimte maken voor hen, dat er naar hen geluisterd wordt, dat ze de correcte informatie verkrijgen van leerkrachten, dat ze respectvol behandeld worden,.... Deze laatste actoren geven tevens aanleiding binnen het onderzoek tot de discussie over de functionele analyse van leerlingbegeleiding, of m.a.w. over de afstemming van leerlingbegeleiding op de taken van de school. De auteur formuleert hiertoe enkele antwoorden in de vorm van het uitschrijven van enkele boeiende leerlingen- én leerkrachtenperspectieven.

Medeactor in het educatief aanbod

Belangrijk hierbij is dat de leerkrachten binnen hun school er niet alleen voor staan. Samen met andere welzijnsorganisaties bieden ze een ruim gamma aan (naschoolse) begeleidingen die allen het weerbaar maken van jongeren voor de hoge eisen van de maatschappij hoog in het vaandel dragen. Kwalitatieve voorbeelden zijn er reeds te vinden, zoals bijvoorbeeld in het jeugdwerk. Met speelse methodieken wordt er bijvoorbeeld na de schooltijd in groepjes gewerkt aan de begeleiding van schooltaken of het beter leren beheersen van de taal. Belangrijk hierbij is dat er bruggen worden geslagen tussen die sectoren die alle medeactor zijn in het educatieve aanbod en elk hun eigen zinvolle bijdrage leveren in de begeleiding van jongeren. In deze geest wordt de 'school' ruim geïnterpreteerd en is de onderwijzende functie niet enkel weggelegd voor de school, maar kunnen schoolse activiteiten ook door andere organisaties worden opgenomen. Ook dit onderzoek formuleert een aantal kwalitatieve voorwaarden waaraan samenwerkingsverbanden tussen deze organisaties met overlappende doelstellingen moeten voldoen.

Dagelijks zijn er in Vlaanderen mooie voorbeelden te vinden, maar jammer genoeg wordt er nog al te veel op eilandjes gewerkt. Netwerkvorming op het lokale niveau tussen deze verschillende organisaties en de school zijn dan ook enorm belangrijk. Al is het in een eerste stap maar dat deze actoren weten van elkaar dat ze er zijn. Ervaringsuitwisseling tussen hen kan leiden tot andere perspectieven of tot daadwerkelijke structurele samenwerkingsverbanden.

Geïntegreerd jeugdbeleid

Kaderend in de actuele tendens naar een geïntegreerd jeugdbeleid is deze doctoraatsstudie tevens exemplarisch in de benadering van jongeren als volwaardige en bovendien aan volwassenen gelijkwaardige informatiebron. De hoge kwaliteit ervan schuilt in wezen in de eenvoudige onderzoeksmethode: m.n. het samenbrengen van discrepanties en gelijkenissen tussen jongeren (hier leerlingen) enerzijds én volwassenen (hier onderwijsmensen) anderzijds. Nagaan of het aanbod van volwassenen voldoet aan de vraag van de jongeren is in tijden van kwalitatief werken een cruciaal punt.
Zoals op het einde van het onderzoek wordt aangegeven kan het verder zetten van deze onderzoeksmethode naar andere jeugdgerichte sectoren als 'kinderopvang', 'jeugdhulpverlening' en 'jeugdwerk' ons tevens - naast actueel bestaande weliswaar weinig uitgebreide onderzoeken - nieuwe inzichten verschaffen die de kwaliteit van begeleidingen kunnen verhogen en het welzijn van de jongeren kunnen doen stijgen.

Nathalie VACKIER
Tolhuislaan 110
9000 Gent
09/269.04.12

Het boek 'Opvattingen over 'welzijn' en 'begeleiding''. Een sociaal-(ped)agogische analyse van leerlingenbegeleiding als exemplarisch thema in het jeugdbeleid' is te bekomen bij Academia Press, Eekhout 2, 9000 Gent, tel: 09/233.80.88, fax.: 09/233.14.09, www.academiapress.be.

BELGIË RAPPORTEERT OVER KINDERRECHTEN IN GENÈVE

Op 20 november 1989 werd door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties het Verdrag inzake de Rechten van het Kind aangenomen. Het is inmiddels door 191 landen geratificeerd. Enkel Somalië en de USA ontbreken nog. Dit is een quasi universele ratificatie, uniek in de geschiedenis van een mensenrechteninstrument.
Het verdrag betekent dat het ijveren voor een betere (lees: volwaardiger) maatschappelijke positie van kinderen door de internationale gemeenschap en door de lidstaten die toetreden tot het verdrag, ondersteund wordt met juridisch bindende regels.

Op 15 januari 1992 trad het Verdrag in België effectief in werking. Hiermee is België ertoe gebonden de bepalingen uit het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind na te leven. Om te controleren of een lidstaat inderdaad het verdrag naleeft, voorziet het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind in een verplichte rapportageprocedure aan een Comité van deskundigen.
België diende mooi op tijd zijn eerste rapport in op 12 juli 1994, het tweede op 7 mei 1999. Wegens de grote achterstand die het bevoegde Comité inmiddels heeft opgelopen in het behandelen van de landenrapporten (10 mensen moeten 191 landenrapporten verwerken!), kwam het tweede Belgische rapport pas op 23 mei 2002 op de agenda in Genève.

De controle op de toepassing van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind wordt wel eens de achillespees van dit Verdrag genoemd. Het Verdrag voorziet inderdaad in een nogal diplomatiek toezichtssyteem eerder dan in een sanctionerend controlesysteem of in de mogelijkheid van individuele klachtenprocedures.

Concreet moet elke lidstaat periodiek rapporteren aan het Comité voor de Rechten van het Kind (Genève) en tekst en uitleg geven over de stand van zaken in het gevoerde kinderrechtenbeleid. Een eerste rapport moet worden ingediend twee jaar na de ratificatie, de volgende voortgangsrapporten worden om de vijf jaar voorgelegd.
Dit Comité, bestaande uit 10 onafhankelijke experten inzake kinderrechten, nodigt de lidstaat vervolgens uit om het rapport te komen toelichten en bespreken. Bedoeling is vooral om op deze wijze lidstaten te stimuleren om steeds verder te gaan in de toepassing van het Verdrag. De implementatie van het Internationaal Verdrag inzake de Rech-

ten van het Kind is namelijk, net als bij andere mensenrechtenverdragen, een oefening die nooit af is. Na de bespreking formuleert het Comité haar 'Concluding Observations', waarin naast positieve commentaar en bedenkingen, ook aanbevelingen gegeven worden voor de komende vijf jaar.

Teneinde zo goed mogelijk voorbereid te zijn op de bespreking, is het Comité uitermate geïnteresseerd in niet-officiële informatie en bedenkingen bij het rapport van een lidstaat. Betrokken kinderrechten-actoren, zoals Kinderrechtencommissariaten en ngo's, kunnen hiervoor ook 'alternatieve' rapporten indienen, waarin zij hun visie geven op het kinderrechtenbeleid en - praktijk in hun land. Het voorziene rapportagesysteem houdt namelijk het risico in dat de lidstaten vooral geneigd zullen zijn om goed nieuws en vooruitgang met gepaste trots mee te delen, terwijl ze eerder zwijgzaam blijven over wantoestanden en pijnpunten. De opstellers van deze rapporten kunnen dan vooraf gehoord worden door het Comité in zogenaamde 'pre-sessionals'.

Waar het initieel rapport van België in '94 nogal geruisloos passeerde [1], werd het voortgangsrapport nauwlettend opgevolgd door het kinderrechtenveld.
Zowel het Kinderrechtencommissariaat, als de beide kinderrechtencoalities [2], als de What-Do-You-Think jongeren [3] maakten elk een alternatief rapport [4] op en gingen in gesprek met het Comité te Genève op 5 feb. 2002. In de verschillende rapporten werd open en eerlijk commentaar geleverd op het Belgisch beleid inzake kinderrechten. Terwijl de verschillende instanties, vanuit hun eigen werking, positie en doelstellingen, wel verschillende accenten legden, kwamen de grootste pijnpunten in elk van de drie rapporten terug.

We denken hierbij vooral aan het nog steeds ontbreken van een comprehensief kinderrechtenbeleid, gedragen vanuit een zelfde visie en toegepast op alle bevoegdheidsterreinen. De toepassing van een verdrag als het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind is nl. binnen onze complexe staatsstructuur geen sinecure: afstemming tussen de diverse niveaus is noodzakelijk maar ontbreekt nog vaak. De soms ingewikkelde verdeling van bevoegdheden maakt een coördinerende instantie noodzakelijk. Plannen voor een Nationale Commissie Kinderrechten zijn er wel al langer maar de nodige middelen om dit te operationaliseren ontbreken nog steeds.
In België worden ook nog steeds veel meer inspanningen geleverd op het vlak van protectierechten in verhouding tot de provisie- en participatierechten.
Een voorbeeld hiervan vinden we in het onderwijs.
Terecht werd de voorbije jaren werk gemaakt van de aanpak van pesten, geweld en antisociaal gedrag op school (protectie). Het is echter jammer dat niet evenzeer structureel geïnvesteerd wordt in het verder stimuleren en bewerkstelligen van een participatief klimaat op school (participatie). Het is des te meer te betreuren dat vorig jaar door het onderwijsdecreet XIII de afbrokkeling van de kosteloosheid mogelijk werd (provisie), waardoor het recht op toegang tot sommige scholen voor sommige leerlingen de facto zal beperkt worden.

Op strategisch vlak werd gepleit voor een Nationale Commissie Kinderrechten, een Kinderrechtencommissariaat op federaal niveau, de veralgemening van de Kindeffectrapportage en voor een coördinerend Minister kinderrechten.
Inhoudelijk werd aandacht gevraagd voor problematische thema's zoals bijvoorbeeld: het ontbreken van een coherent juridisch statuut voor de minderjarige, de huidige (eerder repressieve) aanpak van jeugddelinquentie zonder oog voor de preventie ervan, de penibele situatie van minderjarigen in de asielcontext, het gebrek aan informatie over kinderrechten, kinderrechten in het onderwijs, kindermishandeling en de verkeerssituatie die voor vele minderjarigen ronduit gevaarlijk is...

Op 5 februari 2002 werden de alternatieve rapporten overlopen en konden vragen van het Comité beantwoord worden. Het Comité scheen erg opgezet te zijn zowel met de inhoud van de alternatieve rapporten als met de gesprekken daarover. Meer in het bijzonder was het Comité erg lovend over de deelname van twee jongeren van de What Do You Think-groep.
Gebaseerd op de info uit de pre-sessional stelde het Comité nog bijkomende vragen op voor de Belgische overheid.

Uit het onderhoud met het Comité is gebleken hoe belangrijk dergelijke bijkomende, en meer kritische, info is voor de uitvoering van hun controlefunctie. Hoewel de omgang tussen de lidstaten en het Comité zeer diplomatiek en beleefd blijft kan het Comité op deze manier toch iets meer het vuur aan de schenen leggen van de lidstaten die te vaak bij het goede nieuws blijven steken. Zo was bijvoorbeeld, gezien de actualiteit, het Everberg-verhaal uitgebreid aan bod gekomen tijdens de pre-sessional van 5 februari 2002. Op de officiële zitting van het Comité van 23 mei 2002 werd er daarover danig gediscussieerd met de Belgische delegatie.
Ook de overige pijnpunten die tijdens de pre-sessional aan bod kwamen werden verder behandeld tijdens de officiële zitting over het Belgisch rapport en veel van de bezorgdheden van de kinderrechtenactoren werden door het Comité overgenomen in de Concluding Observations [5].

Hoewel de controle op internationaal niveau volgens sommigen te soft is [6], is toch wel gebleken dat kritische commentaren mogelijk zijn, zowel door de kinderrechten-actoren op het veld, als door het Comité zelf. Op de zitting in mei werd door een lid van het Comité bijvoorbeeld gesteld dat juist een welvarend land als België het nog veel beter zou moeten doen op het vlak van kinderrechten. Van de commentaren van het Comité kunnen kinderrechtenorganisaties op hun beurt de komende jaren opnieuw bijkomende druk leggen op de overheid.

Ankie VANDEKERCKHOVE
Kinderrechtencommissaris
Leuvensesteenweg 86
1000 Brussel
kinderrechten@vlaamsparlement.be

NOTEN

[1] Nochtans zijn de lidstaten niet enkel verplicht het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind zelf wijd en zijd bekend te maken, maar ook hun rapporten en de aanbevelingen van het Comité!

[2] Zowel in Vlaanderen als in Wallonië hebben ngo's actief op het vlak van kinderrechten, zich gegroepeerd in een koepel: de Kinderrechtencoalitie en de Coordination des ong's pour les Droits de l'Enfant.

[3] What-Do-You-Think is een internationaal project van Unicef waarbij de inbreng van minderjarigen zelf in het rapportageproces mogelijk gemaakt wordt.

[4] Deze rapporten zijn op te vragen bij de betrokken instanties: *kinderrechten@vlaamsparlement.be*, *info@kinderrechtencoalitie.be*, *info@whatdoyouthink.be*.

[5] Op te vragen bij *kinderrechten@vlaamsparlement.be* en op de site van het Comité: *www.unhchr.ch/html/menu2/6/crc/crcs.htm*.

[6] Zo wordt door sommigen ook gesteld dat er een individueel klachtrecht voor minderjarigen zou moeten ingevoerd worden.

VAN BIJZONDERE NODEN NAAR GELIJKE KANSEN

In september 2002 zullen verschillende scholen uren krijgen van het departement onderwijs om ondersteuning te geven aan onderwijskansarme leerlingen. Voor welke actiepunten zullen de scholen kiezen? Wie zullen ze aanstellen om het project te begeleiden? Welke successen en frustraties staan de projectbegeleiders te wachten? Het Project Bijzondere Noden liep twee schooljaren lang en kan in zekere zin beschouwd worden als een proefproject voor het geïntegreerd ondersteuningsaanbod van het gelijke onderwijskansenbeleid (GOK). Het heeft impulsen gegeven om de leerlingenbegeleiding op een nieuwe leest te schoeien. Dat kwam enerzijds door de verplichtingen die in het Project aan de scholen werden gesteld, anderzijds door nieuwe ervaringen verbonden met de speciale positie waarin de vrijgestelde begeleiders terechtkwamen. Terwijl het Project liep zijn de personen die ervoor vrijgesteld waren in de 33 scholen van het gemeenschapsonderwijs 1 keer per trimester bij elkaar gekomen. Misschien kunnen nieuw aangestelde 'projectbegeleiders' in het GOK uit hun ervaringen leren hoe ze sommige valkuilen kunnen vermijden.

Thema's

Door middel van uitsluitings- en selectiecriteria en een rangorde werden voor het Project Bijzonder Noden 71 scholen geselecteerd die in de 2de en 3de graad procentueel het grootste aantal onderwijskansarme leerlingen telden. Leerachterstand was het belangrijkste criterium en is dat ook gebleven in het geïntegreerd ondersteuningsaanbod van het GOK voor die graden. Het aantal neveninstromers in BSO - in het GOK nu ook in TSO - was het tweede criterium. Studiebegeleiding en keuzebegeleiding springen er dus onmiddellijk uit als aandachtspunten voor de projectbegeleiders. Maar gedragsproblemen vormen wellicht een spectaculairdere en voor veel leraren een nijpendere problematiek. De innige relatie tussen de verschillende soorten problemen toont de vicieuze cirkel van onderwijskansarmoede op zijn slechtst. De eerste vier thema's die binnen het Project Bijzondere Noden voorgesteld werden als mogelijke actiepunten vloeiden logisch voort uit de gestelde problematiek:

- preventie van antisociaal gedrag;
- onthaal en oriëntering (met speciale aandacht voor kansarme ouders);
- ondersteuning van achtergestelde groepen, van spijbelaars en van leerlingen met leerproblemen;
- remediëring van probleemgedrag (studie- en gedragsproblemen).

Merkwaardig genoeg kreeg enkel het 3de thema de benaming 'leerlingenbegeleiding'.
Het Project kreeg een plaats in het kader van de 'herwaardering van leraren'. Men hoopte de stress van leraren te kunnen verminderen door het reduceren van probleemgedrag van leerlingen. Een 'positief schoolklimaat' dankzij een participatieve cultuur was hiervoor de sleutel. Die invalshoek leidde tot de twee andere thema's:

- leerlingen- en ouderparticipatie;
- professionalisering van leraren (nascholing, coaching, teambuilding, netwerking).

Binnen de scholen van het gemeenschapsonderwijs werden thema's 3 en 4 het vaakst gekozen als actiepunten, thema's 5 en 6 het minst. Dat heeft ondermeer te maken met het feit dat in verschillende betrokken scholen al een leerlingbegeleider aan het werk was, formeel of informeel, op BPT-uren, OVB-uren of op vrijwillige basis. Omdat alle betrokken scholen met een ernstige problematiek te kampen hadden, waren sommige al vroeger gedwongen geweest om te investeren in een figuur die de dringendste problemen moest aanpakken om de zaak leefbaar te houden voor de andere personeelsleden. Toen de directies eind juni 2000 de vraag kregen om een projectvoorstel in te dienen, was de tijd daarvoor beperkt en stonden ze er vaak alleen voor. Dat verklaart ook waarom dikwijls thema's gekozen werden die aansloten bij de bestaande activiteiten van de leerlingbegeleiders.

Keuze van de begeleider

De personen die gekozen werden om in de scholen het Project te (bege)leiden, hadden in een aantal gevallen al ervaring met leerlingbegeleiding. In eerste instantie zetten ze binnen het Project hun vroegere activiteiten verder. Dat ze door het departement betaald werden, betekende een verlichting voor de school, die de uren die ze voorheen in leerlingbegeleiding had geïnvesteerd, nu voor andere zaken kon gebruiken. Dan veranderde er in eerste instantie voor het oog van de buitenwereld niet zoveel. Die beginsituatie verklaart ook waarom in de meerderheid van de gevallen een beroep werd gedaan op eigen personeel om de taak in het Project in te vullen: men ging verder met de personeelsleden die hun sporen al hadden verdiend op dit terrein. Van de 33 scholen waren er maar 6 die kozen voor een begeleider van buiten de school (een psycholoog of maatschappelijk werker). De andere begeleiders waren leden van het leerlingensecretariaat (6) of leraren (35). Twintig scholen kozen voor één voltijdse betrekking, de andere verdeelden de functie over twee personen, die nog halftijds ander werk bleven doen, meestal lesgeven.

Tijdens het tweede werkjaar daalde het aantal begeleiders dat halftijds in het project werkte. De ervaring leerde dat de combinatie van twee jobs in één persoon heel belastend was. Ook het aantal externen nam af omdat bleek dat die meestal minder gemakkelijk aanvaard werden door het schoolteam dan eigen personeel. Dat brengt ons bij de moeilijke positie van de begeleiders. Als die vroeger op vrijwillige basis de leerlingbegeleiding op zich namen, werden ze daarvoor meestal gewaardeerd door collega's. Maakten ze gebruik van OVB-uren, dan hadden ze soms met enige afgunst te maken. Werden er uren uit het lesurenpakket gehaald, dan was er soms weinig sympathie van leraren die liever hadden gezien dat met die uren klassen gesplitst werden. Vooral in scholen waar

in het begin niet duidelijk werd gemaakt dat de uren van de begeleiders door het departement werden betaald, bleef er soms een ambigue houding tegenover hen bestaan: ze deden wel nuttig werk maar werden niettemin beschouwd als luxepaardjes.

Relatie van de begeleider met het team

De discussie wie van beiden de zwaarste job heeft - de leraar of de leerlingbegeleider - is gedurende de periode dat het Project liep geregeld opgedoken. Sommige begeleiders waren gekwetst door de soms afwijzende houding van het team en verwezen naar het grote aantal uren dat ze presteerden in vergelijking met de gemiddelde leraar: de meesten namen niet meer dan een halve dag vrij per week. Bovendien kon hun job zwaar wegen als ze geconfronteerd werden met ernstige persoonlijke problemen van leerlingen. Omdat de meeste begeleiders geen opleiding in de sociale sector hadden gehad, was het van zich af kunnen zetten van die problemen niet altijd evident. Bij sommigen was het verantwoordelijkheidsgevoel zo overheersend dat ze hun privé-telefoonnummer aan leerlingen gaven om 24 uur op 24 bereikbaar te zijn. Een goede relatie tussen de begeleider en het team is essentieel om het Project te kunnen uitvoeren. Een begeleider die zijn eigen gang gaat en zich enkel bekommert om leerlingen en niet om collega's, is niet in staat om het Project - noch in de Bijzondere Noden noch in het GOK - tot een goed einde te brengen. Het departement eist immers de betrokkenheid van alle partners in het schoolgebeuren en een werking die veel verder reikt dan de figuur van de leerlingbegeleider. Het Project mag niet staan of vallen met één persoon. Die moet er integendeel naar streven om zichzelf overbodig te maken. Daarom moet de projectbegeleider met de grootste zorg gekozen worden. Het moet een persoon zijn die het vertrouwen geniet van het team, die rustig en sereen blijft, geen partij kiest voor de leerlingen en evenmin voor de directie, zijn grenzen kent en ondersteuning biedt aan leerlingen zowel als aan leraren. Een *wijze* man of vrouw. Hoewel leraren minder uren op school zijn dan begeleiders is het in scholen met veel onderwijskansarme leerlingen een feit dat het voor de klas staan zodanig stresserend kan zijn dat die uren 'dubbel' tellen. Daarnaast moet er nog voorbereid en verbeterd worden en moet men voortdurend het hoofd bieden aan kritiek, zowel binnen als buiten de school. De reden waarom leraren het zo zwaar hebben is dat ze vaak geneigd zijn om de verantwoordelijkheid voor wat er misloopt bij zichzelf te leggen: ze vinden dat ze zich onvoldoende hebben voorbereid of een situatie verkeerd hebben ingeschat of een leerling onhandig hebben aangepakt... Ondanks 'verzachtende omstandigheden' (heterogene groepen, ongeschikte lokalen, enz.) zoeken leraren vaak de schuld bij zichzelf.

Dat kan verwondering wekken want de klaagzang van leraren is soms oorverdovend. Maar het is niet hard werken dat tot inzinkingen leidt, wel negatieve gevoelens bij de job en het onvermogen om de eigen verantwoordelijkheid binnen redelijke grenzen te situeren. Een leerlingbegeleider wordt gevraagd om tussen te komen in de problemen van *anderen*. Dan is het meestal gemakkelijker om het onderscheid te zien tussen de verschillende factoren die een rol hebben gespeeld in het ontstaan van de probleemsituatie. De 'schuld' komt meer op externe factoren te liggen. Daardoor wordt de stress die samengaat met de job beter hanteerbaar. Een 'wijze' begeleider houdt zich niet bezig met beschuldigingen maar toont de betrokkenen de complexiteit van de situatie.

Activiteiten

Toen het Project voor Scholen met Bijzondere Noden drie maanden oud was, werd de scholen gevraagd naar de taakinvulling van de projectbegeleiders. Als taken kwam de volgende lijst uit de bus. Naast elke activiteit staat het aantal begeleiders (op een totaal van 42) dat zich af en toe (of geregeld) daaraan wijdde.

ACTIVITEIT	AANTAL
toezicht uitvoeren	25
gesprekken met leerlingen	39
doorgeven en delegeren van taken	40
studiebegeleiding (individueel en in groepen)	21
crisissituaties oplossen	38
bemiddelen in conflicten	40
klasgroepen aanpakken	33
lesgeven	15
gesprekken met personeelsleden	38
personeelsleden ondersteunen	33
het team sensibiliseren	19
gestructureerd overleg	41
registratie van eigen activiteiten	37
schooladministratie en -organisatie	22
werken aan de schoolontwikkeling	18
begeleiding van de leerlingenraad	23
contacten met ouders	39
contacten met externe diensten	34
nascholing volgen	40
klussen klaren	7

De meeste begeleiders voerden veel verschillende activiteiten uit. Over de 'waarde' daarvan kwamen we tot het besluit dat de *context* bepaalt of een activiteit kadert in de geest van het project, of niet. Bijvoorbeeld:

- een begeleider die als enige taak de permanentie in de studiezaal heeft, zou hiermee wel de taak van leraren verlichten maar zou niet merkelijk bijdragen aan een blijvende verbetering van de schoolorganisatie.
- uitzonderlijk klussen opknappen (bijv. de studiezaal opruimen) kan zijn nut hebben als hiermee een voorbeeldfunctie wordt vervuld.

Weekindeling

Zo gelijklopend als het aantal en de soort van activiteiten waren waarmee de begeleiders zich bezighielden, zo verschillend waren de weekschema's. Sommigen hadden hun week sterk gestructureerd: naast het vaste overleg met directie, leerlingensecretariaat en CLB, was er bijvoorbeeld een spreekuur voor leerlingen, een spreekuur voor leraren, een spreekuur voor ouders, een 'administratieve' ochtend, toezicht tijdens de strafstudie, enz. Bij een crisissituatie wist men precies waar men de begeleider kon vinden. Het weekschema hing uit in de lerarenkamer. Anderen lieten de zaken op zich afkomen, slaagden er niet in om het schema van een gemiddelde week op papier te zetten, vonden dat planning onmogelijk was. Ze werden voortdurend aangeklampt door leraren, leerlingen, hulpopvoedend personeel en externen. Ze holden van hier naar daar en als het toevallig

even rustig was, patrouilleerden ze vrijwillig door de school.
We kwamen tot de conclusie dat de eerste aanpak niet noodzakelijk beter is dan de tweede. Elke school vult de taak van de begeleider in volgens de eigen behoeften en die zijn verschillend. Wel werd de vraag gesteld of het voor de geestelijke gezondheid van de begeleiders in de tweede categorie toch aangewezen zou zijn om wat meer structuur in hun tijd aan te brengen. Vaak waren ze op het einde van een werkdag uitgeput en toch konden ze nauwelijks een antwoord geven op de vraag wat ze die dag hadden uitgericht. Gevraagd in hoever hun weekindeling tegemoetkwam aan hun verwachtingen, waren er in beide categorieën mensen die perfect tevreden waren. Ook de persoonlijkheid van de begeleider speelt een rol bij de taakinvulling.

Een nieuwe visie

Het Project Bijzondere Noden is ondermeer belangrijk geweest omdat het departement onderwijs met behulp van richtlijnen heeft getracht om een andere invulling te geven aan de klassieke taakinvulling van de leerlingbegeleider. De evolutie in het begrip 'leerlingenbegeleiding' is al enkele jaren aan de gang maar werd door het Project Bijzondere Noden extra gepromoot en wordt ook door het GOK aangemoedigd. Voor sommige leerlingbegeleiders is die nieuwe invulling soms even ingrijpend geweest als de wijziging in houding die van leraren in de klaspraktijk wordt gevraagd. Ze loopt parallel met de hervormingen van PMS-centrum naar CLB.

We willen de essentie van de nieuwe visie als volgt samenvatten.

De leerlingbegeleiders moeten een coördinerende rol vervullen op de tweede lijn. De zorg voor leerlingen moet door de gewone leraren in de klas gebeuren. Leerlingbegeleiders zijn geen therapeuten van leerlingen maar moeten de bereidheid en de deskundigheid van leraren vergroten om voor hun leerlingen te zorgen.Hun taak is leraren te ondersteunen en de begeleiding van leerlingen enkel over te nemen als de leraar die niet aankan.

We willen die visie concretiseren door er vijf tendensen uit te lichten:
1. De noodzaak om te registreren
2. Planning op lange termijn
3. Zorg en bezorgdheid
4. Van top-down naar bottom-up
5. Zelfkritiek

De noodzaak om te registreren

Minder...	Meer...
- 'Algemene' noden	- 'Bijzondere' noden
- Vage doelstellingen	- Specifieke doelstellingen, gericht op concrete situaties

In het Project voor Scholen met Bijzondere Noden luidde de eerste vraag op het aanvraagformulier: 'Wat zijn de bijzondere noden van de school?' Het antwoord daarop zou gemakkelijker geweest zijn als vooraf de vraag gesteld was 'Wat zijn de bijzondere *problemen* van de school? Bijvoorbeeld in vergelijking met ASO-scholen met weinig onderwijskansarme leerlingen? En in vergelijking met andere scholen die ook te maken hebben met onderwijskansarmoede?' Die vraag zou sommige scholen er sneller toe aangezet hebben om te focussen op hun eigenheid en op de soorten van problemen die veroorzaakt worden door de aanwezigheid van bepaalde types van leerlingen. De omschrijving van een 'nood' houdt immers al een antwoord in, een oplossing voor het probleem. Nu duurde het soms even alvorens het besef doordrong dat niet alle noden van een School met Bijzondere Noden, ook 'bijzondere noden' zijn.

De vraag om een project te schrijven 'op maat van de school' dwong de projectbegeleiders om geen genoegen meer te nemen met vage, algemene omschrijvingen als 'veel allochtonen', 'veel kansarmen', 'veel moeilijke thuissituaties'. De vraag waar de leerlingen met leerachterstand zich precies bevonden in de school leidde ertoe dat men leerde om de vinger te leggen op een aantal oorzaken van onderwijskansarmoede bij de eigen leerlingen.

Door een beter inzicht in de specificiteit van de eigen situatie, begon men genuanceerder te denken over de problematiek van onderwijskansarmoede. Men besefte beter welke factoren maatschappijgebonden waren en op welke men alsnog greep had. Het idee dat de problematiek van onderwijskansarmoede het petje van de school te boven ging, maakte geleidelijk plaats voor een gevoel van een zekere controle naarmate de doelgroep scherper in beeld kwam en concrete activeiten zich aandienden. Zo werd in een school een project tegen pesterijen opgezet in een 3de jaar nadat bleek dat de uitstroom in de loop van het schooljaar verband hield met relatieproblemen in de klasgroep. In een ander geval werd contact opgenomen met een nabijgelegen school van een ander net om afspraken te maken over het verkeer van leerlingen tussen de twee scholen. Beide activiteiten werden opgenomen in het schoolwerkplan en maken nu deel uit van het arsenaal aan middelen om ook in de toekomst leerachterstanden mee te bestrijden.

In het geïntegreerd ondersteuningsaanbod van het GOK wordt de nadruk gelegd op de noodzaak van een goede registratie als voorwaarde voor een nauwkeurige analyse van de beginsituatie. De formulieren die in de eerste graad werden gebruikt om uren voor het GOK aan te vragen, gaven een overzicht van de eigen leerlingenpopulatie. In de 2de en 3de graad werden de uren zoals in het Project Bijzondere Noden opnieuw toegekend door het departement zonder dat er een aanvraag voor moest gebeuren. Maar ook voor de bovenbouw zal in het GOK een analyse van de beginsituatie aan de basis moeten liggen van een zinvol project. Verschillende instrumenten werden daartoe ontwikkeld.

Een aantal beleiders wijzen erop dat het registreren soms zoveel tijd in beslag neemt dat men zich kan afvragen of er geen zinvollere activiteiten te bedenken zijn. Zoals met andere taken zal ook hier de hulp van anderen ingeroepen moeten worden. Daardoor wordt de betrokkenheid verhoogd en komt niet alle last op de schouders van de begeleider terecht. Het komt er op aan om correct in te schatten in hoe ver het team bereid is om efficiënt te registreren en dan bestaat de kunst erin om formulieren te ontwikkelen die hen daarin ondersteunen. Sommige weerstanden tegen registratie hebben te maken met verzet tegen professionalisering en heimwee naar een tijd van spontane communicatie die soms alleen maar in de verbeelding bestaat.

Planning op lange termijn

Minder...	Meer...
❑ Ad hoc werking	❑ Visievorming, verantwoording binnen een kader, planning op lange termijn
❑ Brandjes blussen	❑ Structureel werken op het niveau van het beleid van de school
❑ Controle en remediëring	❑ Preventie
❑ Individuen veranderen	❑ Schoolorganisatie veranderen

In de Scholen met Bijzondere Noden waar de leerlingbegeleider voordien al enige tijd actief was, veroorzaakte de eis om binnen het Project ook structureel te werken - op het niveau van de organisatie van de school - soms wat commotie. Men vond wel dat het correct was om te stellen dat werken aan het beleid van de school tot duurzamere resultaten leidt dan 'brandjes blussen', maar men wierp op dat men het zich niet kon veroorloven om ondertussen de school in de fik te laten gaan. Het spreekt voor zich dat de vraag naar 'Wat gebeurt er *ondertussen*?' niet genegeerd mag worden. Maar de uiteindelijke doelstelling - leerlingen en leraren in staat stellen om zelf hun problemen op te lossen - mag niet uit het oog verloren worden.
De school moet ervoor zorgen om bovenop de onvermijdelijke problemen die te maken hebben met thuissituaties, economische achterstand, racisme, enz. *niet nog eens bijkomende obstakels* te creëren voor onderwijskansarme leerlingen, bijvoorbeeld een onbegrijpelijk schoolreglement, een gebrekkig onthaal, een foute inschatting van de verwachtingen van leerlingen en ouders, enz... Een kritische kijk op de eigen schoolorganisatie en een preventieve aanpak zijn enkel mogelijk als de leerlingbegeleiders met de directie, graadcoördinatoren, de lerarenraad en de CLB-medewerkers rond de tafel gaan zitten om structurele maatregelen in het schoolwerkplan in te schrijven.

Zorg en bezorgdheid

Minder...	Meer...
❑ 'Therapie'	❑ Bemiddelen, delegeren en doorverwijzen
❑ Werken met individuele leerlingen	❑ Zich richten tot groepen

Een aantal leerlingbegeleiders hebben zich een tijd goed gevoeld bij de min of meer 'therapeutische' aanpak van individuele leerlingen met persoonlijke problemen. Dat sommigen hierin zo ver gingen dat de grenzen van hun privé-leven overschreden werden, is hierboven al opgemerkt. De trend om op school een 'Stuurgroep' of een 'Cel' rond leerlingenbegeleiding op te richten werd door het Project versterkt door de eis tot samenwerking met het CLB. Die eis wordt herhaald in het GOK. Daardoor is de deskundigheid van de CLB-medewerker vaak in een nieuw licht komen te staan, temeer omdat ondersteuning van de leerlingenbegeleiding op schoolniveau is opgenomen in het decreet op de CLB's. De nauwer aangehaalde banden leidden ertoe dat de CLB-er de leerlingbegeleiders kon coachen bij de omgang met leerlingen met problemen zodat die professioneler kon gebeuren: via delegatie naar (vertrouwens)leraren of via doorverwijzing naar externe deskundigen.

Sinds enkele jaren bestaat er een tendens om leerlingbegeleiding los te maken van het aspect 'therapie'. Problemen zijn ofwel hanteerbaar voor leken en kunnen dus in principe door leraren in de klas opgelost. Ofwel vragen ze een bemiddeling door een persoon die in een conflictsituatie het overzicht kan bewaren - een 'wijze' leerlingbegeleider of CLB-er. Ofwel is een externe deskundige nodig en dan is de CLB-er de aangewezen persoon om samen met de leerling die figuur te zoeken. Maar noch CLB-ers, noch leerlingbegeleiders, noch leraren dienen zich bezig te houden met 'therapie', ook niet als ze daartoe zijn opgeleid. Dat zijn de grenzen van de school. Het is nodig om die boodschap te geven aan het team. Niet alleen om te voorkomen dat personeelsleden hun boekje te buiten gaan, maar vooral om leraren gerust te stellen dat van hen allerminst verwacht wordt dat ze zich omscholen tot maatschappelijk werker of therapeut.
Naast het technisch aspect dat te maken heeft met 'goed lesgeven' is de kern van de leerlingbegeleiding een houding *van zorg voor alle leerlingen en bezorgdheid voor leerlingen met problemen*. Dat is iets waartoe elke normale volwassene in staat is. Meestal is het een belangrijk aspect bij de beroepskeuze van leraren geweest. Het is een van de uitdagingen van de Cel Leerlingenbegeleiding om bij het team een begripvolle aanpak van problematisch leerlingengedrag te bepleiten zonder dat het normale lesverloop daardoor in het gedrang komt. Het toevertrouwen van leerlingen met problemen aan klastitularissen of andere vertrouwenspersonen kan daarbij een belangrijk hulpmiddel zijn..
Als onderwijskansarmoede zich concentreert in bepaalde groepen ligt een groepsaanpak meer voor de hand dan de individuele behandeling van de leerlingen. Omdat weinig leraren opgeleid zijn om gepast te reageren op problematisch gedrag van groepen, ligt hier nog een terrein braak voor leerlingbegeleiders en andere projectverantwoordelijken. Vooral ten overstaan van CLB-medewerkers bestaan er op dat gebied soms hoge verwachtingen. Nu is het soms zo dat groepsactiviteiten georganiseerd worden waaraan de 'doelgroepleerlingen' niet deelnemen! Denken we bijvoorbeeld aan leerlingenraden waarin geen leerlingen uit het BSO of geen allochtonen zetelen, of activiteiten tijdens de middagpauze terwijl de leerlingen voor wie ze bedoeld zijn de school verlaten. Dergelijke problemen kunnen alleen maar opgelost worden door de leerlingen bij de organisatie van activiteiten te betrekken.

Van top-down naar bottom-up

Minder...	Meer...
❑ Directie + leerlingbegeleider(s) bepalen problemen, noden, middelen, activiteiten, timing,...	❑ Werken aan participatieve structuren met - team - leerlingen - ouders - CLB - externen
❑ Top-down. Meningen worden niet gevraagd	❑ Bottom-up. Alle partijen informeren en betrekken bij de sturing en de evaluatie
❑ Leerlingbegeleider neemt alle problemen op zich	❑ Personeelsleden en leerlingen responsabiliseren

Als alle partijen niet vanaf het begin bij nieuwe initiatieven betrokken worden, is het risico op mislukking reëel. Niet alleen omdat de personen voor wie ze bedoeld zijn,

mogelijk niet geïnteresseerd zijn zoals in het voorbeeld hierboven. Maar ook omdat misverstanden kunnen ontstaan waardoor sommige partijen het initiatief boycotten. Zo had de leerlingenbegeleiding in een school het initiatief opgevat om een 'Dag van de Leerling' op te zetten: verschillende ludieke activiteiten die klasoverstijgend georganiseerd werden en bedoeld waren om contacten te bevorderen en de band van de leerlingen met de school te versterken. Enkele leraren opperden dat een 'Dag van de Leraar' ook wel op zijn plaats zou zijn. De gedachtewisseling leidde tot een discussie en daarna tot een ruzie. Uiteindelijk werd het hele project afgeblazen omdat de leerlingbegeleiders tot de conclusie kwamen dat ze overhaast tewerk waren gegaan en de leraren evenzeer hadden moeten betrekken als de leerlingen.

Actieve participatie van alle partijen betekent niet dat iedereen bij alle initiatieven en beslissingen moet opgetrommeld worden. Enkel wie belang heeft bij de besluiten, en een inbreng kan en wil hebben, moet kunnen deelnemen aan de besluitvoering. Het voorbeeld van daarnet is merkwaardig omdat problemen meestal ontstaan door het niet betrekken van de leerlingen, een categorie mensen die we nog niet zo lang als evenwaardige partners beschouwen.

Participatie betekent evenmin dat iedereen dezelfde taken moet aankunnen. Sommige taken vragen een zekere opleiding en ervaring. De leerlingbegeleiders moeten echter wel proberen om knowhow door te geven en niet alles zelf willen opnemen. De inschrijving van nieuwe leerlingen is daar een voorbeeld van. In het kader van de Bijzondere Noden was dat een belangrijk moment. Vaak was het een goede gelegenheid om contact te leggen met ouders die anders niet geneigd zijn om naar school te komen. In het GOK heeft het inschrijvingsmoment nog aan belang gewonnen omdat men essentiële informatie moet zien te weten te komen. Maar niet alle personen bij wie men kan inschrijven beschikken over de vaardigheden om delicate vragen te stellen. Toch is het vaak nodig om leraren in te schakelen bij de inschrijvingen. De school kan er dan voor kiezen om die vrijwilligers een korte opleiding te geven voor 'gewone inschrijvingen'. Inschrijvingen in de loop van het schooljaar - die vaak samenhangen met problemen - blijven dan het domein van de leerlingbegeleiders.

Zelfkritiek

Minder...	Meer...
❑ Verderzetting van vroegere werking, meer van hetzelfde	❑ Ontwikkelen van nieuwe, alternatieve activiteiten
❑ Uitbreiding van de taken van de leerlingbegeleider	❑ Inhoudelijk ander niveau van de taken van de leerlingbegeleider
❑ Telkens bestraffen van ongewenste gedragingen	❑ Schoolsysteem in vraag stellen
❑ Moedig verderboeren	❑ Stoppen, zichzelf evalueren, bijsturen, het anders proberen

De eerste personeelsvergadering van het schooljaar gaat vaak over nieuwe maatregelen tegenover het roken of het telaatkomen. Daardoor ontstaat soms een kattige sfeer. Men wordt het moe om steeds maar nieuwe straffen te moeten bedenken die blijkbaar toch niets uithalen. In het Project Bijzondere Noden werd gevraagd om 'nieuwe initiatieven' te bedenken en af te stappen van oude patronen - een moeilijke taak! De meest vernieuwende ideeën ontstonden door een totaal andere, een positieve invalshoek te nemen. Dus niet: hoe kunnen we vermijden dat het weer slecht loopt? Maar: wanneer loopt het goed? Hoe komt dat? Hoe kunnen we die ervaring uitbreiden?

Starten we bijvoorbeeld de aanpak van de spijbelproblematiek met de vraag: "Hoe komt het dat leerling-vrachtwagenchauffeurs niet spijbelen?" Dan is het spontane antwoord vaak: "Nee, natuurlijk spijbelen die niet: die hebben een leuke opleiding!" Hoe kunnen we ons onderwijs aantrekkelijker maken? Welke acties kunnen we ondernemen waardoor onze leerlingen met plezier naar school komen en zich ermee verbonden voelen? Misschien is dat een betere opdracht voor de eerste personeelsvergadering. "Bedenk eens een heel leuke activiteit voor uw klas waardoor de band van de leerlingen met elkaar en met de school versterkt wordt. Samenwerken mag!"

Utopie?

Het bezwaar van personeelsleden tegen vernieuwende acties gericht op het welbevindan van de leerlingen als basis voor een goede leerattitude, is soms dat de leerlingen zelf er niet gemotiveerd voor zijn. Maar de kern van de hele problematiek van onderwijskansarmoede is precies het gebrek aan motivatie. De enige vraag die telt is dan ook: "Wat kunnen we samen ondernemen om leerlingen te motiveren om deel te nemen aan alle aspecten van het schoolleven?"

Vroeger klonk nogal eens het verwijt dat het beleid in een ivoren toren zat en geen idee had van de problemen in het veld. Nu hebben de scholen met onderwijskansarme leerlingen het gevoel dat hun problematiek erkend wordt maar het volgende probleem dient zich alweer aan. De middelen die worden toegekend lijken niet te volstaan om te voldoen aan de vraag om 'iets nieuws' te verzinnen, iets dat nog niet gedaan is, iets dat het probleem ten gronde aanpakt. Niet omdat de middelen onvoldoende zijn maar omdat de verwachtingen van het beleid te hoog gespannen zijn. De tijd die nodig is om leraren te leren hoe ze in de klas gedifferentieerde ondersteuning kunnen aanbieden, mag niet onderschat worden. Het zal in sommige scholen nog een hele tijd duren alvorens brandjes voorkomen eerder dan bestreden zullen worden. Om van de zorgende, beschermende en eerder betuttelende houding over te stappen naar een respectvol afstand nemen om de leerlingen aan het woord te laten en hen zelf te laten kiezen voor het onderwijs dat ze nodig hebben.

Monique D'AES
Centrum voor Nascholing GO
Dielegemsesteenweg 24-26
1090 Jette
E-mail: *bs173943@skynet.be*

GELIJKE ONDERWIJSKANSEN: EEN UITDAGING

Situering

Het decreet betreffende gelijke onderwijskansen-I wil alle kinderen evenwaardige ontplooïngs- en onderwijskansen bieden. Het is gericht op zowel allochtone als autochtone kinderen.

Alle bestaande beleidsinspanningen - onderwijsvoorrang(OVB)- en zorgverbredingsbeleid (ZVB), scholen met bijzondere noden (BN) - worden hierin gebundeld tot één geïntegreerd geheel.

Grosso modo valt het concreet uiteen in:

1) Het toelatingsbeleid:[1] alle kinderen en jongeren kunnen - op een paar voor de hand liggende uitzonderingen na - inschrijven in de school en vestigingsplaats naar keuze. De enige voorwaarde is dat men de pedagogische principes van de school onderschrijft. Als aan die voorwaarde is voldaan, en de leerling beantwoordt formeel aan de inschrijvingsvoorwaarden moet hij/zij ingeschreven worden, tenzij men kan aantonen dat de school fysiek "vol" is.

Na inschrijving kunnen leerlingen waarvan de thuistaal niet het Nederlands is wel doorverwezen worden naar een andere school of vestiging als hun aanwezigheid tot een onevenwicht zou leiden tussen Nederlandstalige en niet-Nederlandstalige leerlingengroepen. Dit kan echter enkel wanneer de school of vestiging van hun (eerste) keuze meer dan 10% boven het lokaal gemiddelde zit van het aantal leerlingen waarvan de thuistaal niet het Nederlands is. Kinderen die het getuigschrift Basisonderwijs (BaO) behaalden worden bij hun overstap naar het secundair onderwijs (SO) beschouwd als kinderen met thuistaal Nederlands.

Voor kinderen met een advies Buitengewoon Onderwijs (BO) geldt een aparte regeling [2] als dat advies tenminste niet slaat op type 8 (kinderen met leerstoornissen); die laatste categorie valt onder de "gewone" regeling.

Weigeringen en doorverwijzingen moeten geregistreerd worden en gemeld aan het lokaal overleg (zie verder).

Er is ook *geen verplichting tot doorverwijzing*; de school beslist daar autonoom over.

2) Het lokaal overlegplatform brengt participanten samen die op een of andere manier (lokaal) de onderwijskansen van jongeren kunnen beïnvloeden. Dus niet enkel de onderwijspartners (scholen, inrichtende machten, CLB) maar ook vertegenwoordigers van ouders, van leerlingenraden, van socio-economische partners, vakbonden, zelforganisaties van armen en van etnisch-culturele minderheden, onthaalbureaus, de integratiesector en van schoolopbouwwerk.

De bevoegdheden van dit overleg situeren zich op meerdere vlakken.

- de beoordeling van en de bemiddeling bij doorverwijzing, daarin zit vervat het berekenen van de relatieve aanwezigheid van niet-Nederlandstaligen in de regio. Als de bemiddeling niet lukt of als het om weigering gaat is enkel de onafhankelijke "Commissie inzake Leerlingenrechten" bevoegd. Die wordt centraal door de minister geïnstalleerd.
- het opmaken van een analyse van de lokale situatie inzake (gelijke) onderwijskansen voor allen.
- het maken van afspraken inzake opvang, aanbod en de toeleiding van leerlingen naar het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers.

Deze overlegplatforms worden voorgezeten door een bij consensus aangestelde voorzitter en ze stellen hun eigen huishoudelijk reglement op. Ze kunnen autonoom beslissen om bijkomende opdrachten op te nemen. In totaal werden voor het BaO 41 overlegplatforms georganiseerd, meestal per gemeente, soms worden een paar aangrenzende gemeenten geclusterd. Voor het SO zijn er 29 overlegplatforms, eveneens soms per cluster van gemeenten. Al deze overlegplatforms worden ondersteund door 25 deskundigen die vanuit het departement gestuurd en ondersteund worden.

Gemeenten waar geen overleg bij prioriteit wordt georganiseerd blijven niet in de kou staan. Indien er problemen rond inschrijving zouden zijn kunnen ze zelf een overlegplatform oprichten of worden ze bijgestaan vanuit een nabijgelegen platform.

3) Het ondersteuningsbeleid: op basis van wetenschappelijk relevante kenmerken leidt de aanwezigheid van een bepaald doelpubliek tot extra middelen. Die kenmerken (indicatoren) zijn:

- het gezin leeft van een vervangingsinkomen;

- de leerling wordt tijdelijk of permanent buiten het eigen gezin opgevangen vanuit een regeling die door de bijzondere jeugdbijstand werd getroffen;
- de ouders behoren tot de trekkende bevolking;
- het opleidingsniveau van de moeder (secundair onderwijs zonder kwalificatie of diploma);
- de thuistaal is niet het Nederlands (gecombineerd met 1 van de vorige factoren).

Elk van deze factoren krijgt een puntengewicht dat dan weer tot aanvullende lestijden voor de school omgerekend wordt.
Aan de toekenning van deze middelen zijn voorwaarden verbonden op het vlak van de aanwending ervan. We gaan hierop in dit artikel niet verder in, maar het komt erop neer dat de school een eigen beginanalyse opmaakt, prioriteiten vastlegt en vervolgens een concreet plan opstelt dat de gelijkheid van kansen moet bevorderen.
Na 3 jaar werking volgt een evaluatie. Als die positief uitvalt worden de extra middelen voor een nieuwe periode van 3 jaar verlengd.
Om al te bruuske wijzigingen in de omkadering van de scholen op te vangen werd voorzien in een overgangsregeling. De middelen die men binnen GOK-I zou moeten krijgen worden daarbij vergeleken met wat men totnogtoe aan extra's binnen OVB, ZVB of BN kreeg. Onder een bepaald plafond en gedurende 1 schooljaar wordt slechts een deel van de *winst of van het verlies* aan extra middelen verrekend. Op deze manier kan ook geanticipeerd worden op de nu reeds ingeschreven maatregel waarbij vanaf het schooljaar 2003-04 uren zorgcoördinatie aan alle scholen toegekend wordt.

Reacties

Alle mogelijke belanghebbenden maakten gebruik van de ruime kansen die ze kregen om hun bedenkingen bij de oorspronkelijke visietekst en bij het ontwerp van decreet uiteen te zetten in een aantal hoorzittingen van (de onderwijscommissie van) het Vlaams Parlement. In de reacties op de eerste discussieteksten en voorstellen van decreet bleek dat zowat het hele sociale en onderwijsveld - althans principieel - achter het idee van gelijke onderwijskansen voor allen stond. Toch waren er soms felle, al dan niet genuanceerde kritieken die grosso modo samenhangen met een aantal overwegingen.

1) **Het toelatingsbeleid**. Critici menen dat:
- het niet wettig is een bovengrens op te leggen (waarboven men kan doorverwijzen). Onderwijs is een recht en moet zonder obstakels uitgeoefend kunnen worden. Doorverwijzing is in die optiek dus een aantasting van het recht op onderwijs;
- de focus hier andermaal teveel op spreiding van allochtonen valt. De mogelijkheid tot doorverwijzing verwijst te sterk naar de talenkennis in het thuismilieu, wat stigmatiserend zou werken: het is - zo stelt men - weer eens dezelfde (allochtone) minderheidsgroep die verantwoordelijk wordt geacht voor de problemen op school;
- de zogenaamd "multiculturele" scholen (met een percentage allochtonen tussen de 30 en de 50%) onder meer druk zullen komen te staan. Nu functioneren zij goed omdat ze een redelijk evenwicht weten te bewaren, maar in de toekomst zou kwalitatief succes wel eens kunnen leiden tot een grotere kwantitatieve "aanvoer" van vooral kansarme leerlingen, waardoor het evenwicht verstoord wordt;
- de inschrijvingsverplichting in de praktijk toch niet te realiseren valt: in het BaO kiezen de ouders - en dan zeker kansarmen die minder mobiel zijn - voor een school in de onmiddellijke nabijheid van hun woonst. Deze realiteit verander je niet door scholen op grotere afstand gelegen tot inschrijven te verplichten. Gezien kansarmoede zowel als allochtone minderheidsgroepen vaak in bepaalde (stads)buurten geconcentreerd zitten zal een ingreep die enkel in onderwijs gebeurt daaraan niet veel veranderen;
- door in de eindversie van het decreet te stellen dat het bezit van een attest van het basisonderwijs gelijkgesteld wordt met "Nederlands als thuistaal" vrezen sommigen dat een aantal basisscholen nu eerder terughoudend zullen zijn om aan bepaalde leerlingen dat getuigschrift toe te kennen;
- een apart verhaal vormt de inschrijvingsverplichting voor kinderen met een verwijzing naar het Buitengewoon Onderwijs (BO). Het decreet stelt dat individueel moet afgewogen worden of het haalbaar is om een kind met een (ernstige) handicap in te schrijven. Die afweging gebeurt op basis van de middelen die voorhanden zijn, het advies van het CLB en overleg met de ouders. De directie beslist uiteindelijk, maar weet tegelijk dat de ouders die beslissing kunnen voorleggen aan de bemiddelingsinstantie van het lokaal overleg. Sommigen vrezen dat de combinatie van o.m. persoonlijke middelen (PAB) en druk van belangenverenigingen tot onrealistische eisen van ouders zou kunnen leiden.

2) **Het lokaal overleg.** Er zijn vragen over
- de verhouding tussen de verschillende partners. Zijn de onderwijspartners niet te sterk in de meerderheid, zal voldoende rekening gehouden worden met de inbreng van de andere participanten?
- de beschikbaarheid van voldoende deskundige vertegenwoordigers die de voorziene participanten kunnen uitsturen. Vanuit verschillende geledingen (zelforganisaties van allochtonen en van kansarmen, maar ook vanuit de oudervereniging) wordt opgemerkt dat men werkt met vrijwilligers die niet direct over de nodige kennis en vaardigheden beschikken om die vertegenwoordiging efficiënt te laten functioneren. Men meent dat in dit verband extra ondersteuning nodig is om de nodige vorming te kunnen opzetten;
- de lokale participanten moeten voor een groot deel aangeduid worden door koepelorganisaties die door de minister zullen worden aangewezen. Daardoor vallen andere, soms zeer relevante lokale gesprekspartners mogelijk - en in elk geval formeel - uit de boot. Het betekent ook dat (formeel) niet-georganiseerde groepen - onderwijspersoneel dat niet bij de vakbond is aangesloten bvb. - niet vertegenwoordigd kunnen zijn;
- de "klachtenbestendigheid" van het overleg. Zal men op een aantal plaatsen met de behandeling van

klachten rond doorverwijzing het soms delicate evenwicht tussen de onderwijspartners niet te zeer verstoren?

3) **De ondersteuning** [4]. Vanuit verschillende hoeken kwamen er nogal felle reacties op de voorziene ondersteuning. Dat heeft te maken met:
- de bedenking dat niet enkel scholen met veel kansarme leerlingen met probleemsituaties geconfronteerd worden. Ook andere scholen hebben vaak leerlingen met specifieke leerproblemen en daarvoor is in de nieuwe regeling geen extra ondersteuning meer voorzien M.a.w. volstaan de voorziene middelen voor *alle* groepen die extra ondersteuning nodig hebben?
- in het BaO werden de middelen voor ZVB berekend op basis van het totaal aantal leerlingen. In GOK tellen enkel de leerlingen die effectief aan de criteria beantwoorden. Sommige scholen zien daardoor heel wat uren verdwijnen.
- de vaststelling dat voor doorverwijzing niet dezelfde criteria gehanteerd worden als voor ondersteuning. Vooral het Forum Etnische Minderheden en VCIM vinden dit een gebrek aan consequente houding.
- van verschillende kanten kwamen er ook vragen over de privacy. Kan men de indicatoren bij de ouders wel bevragen, is dit geen inbreuk op de privacy? En: zullen alle ouders de gehanteerde formulieren wel goed (kunnen / willen?) beantwoorden? Ondanks de raad om deze bevraging op een discrete, niet bedreigende manier te laten verlopen bleven sommige scholen hardnekkig vasthouden aan een puur administratieve manier van bevragen, zonder veel inspanningen om de motieven ervan te situeren. Dat zal hier en daar wel tot ongenoegen en/of onnauwkeurigheden geleid hebben, maar het zegt tegelijk veel over de (algemene?) communicatiestijl die in bepaalde scholen gevoerd wordt.

De situatie concreet

Budgettair

Het belang dat aan het gelijke kansenbeleid gehecht wordt blijkt al onmiddellijk wanneer we de budgetten bekijken. Voor het begrotingsjaar 2002 is 77,252 miljoen Euro voorzien, voor het begrotingsjaar 2003 stijgt dat naar 87,036 miljoen Euro.
De ondersteuning van het lokaal overleg gebeurt op basis van een jaarbudget van 2,355 miljoen Euro. Daarin zitten vervat: de ondersteuning door deskundigen, werkingsmiddelen voor het LOP zelf, een eerder bescheiden vergoeding voor de voorzitters, de kosten voor de installatie en werking van de commissie leerlingenrechten en de ondersteuning binnen het departement.

Daarnaast zijn er de extra middelen voor de scholen. Aangezien het GOK-beleid een integraal beleid is, worden de middelen die vroeger in andere projecten werden geïnvesteerd hierin samengebracht. De GOK-middelen zijn echter meer dan de som van wat vroeger al werd toegekend. Het nieuwe budget ligt aanzienlijk hoger dan wat er al was. We vergelijken de nieuwe toestand met wat er vroeger binnen OVB - ZVB - BN werd toegekend.

1. Basisonderwijs

In het basisonderwijs zorgt het decreet gelijke onderwijskansen-I ervoor dat 606 scholen die tot nu toe geen uren voor zorgverbreding of onderwijsvoorrang toebedeeld kregen, wel recht hebben op een urenpakket. De combinatie van GOK I met de overgangsmaatregelen tot aan GOK II (dat voorziet in een halftijdse zorgcoördinator voor elke school) heeft als resultaat dat 305 scholen meer uren krijgen. 572 krijgen er minder en 340 blijven status-quo. 88,6 % van de scholen krijgt uren tijdens het overgangsjaar. Wie niet beantwoordt aan de criteria van GOK I behoudt twee derde van de huidige uren met een minimum van 18.
274 scholen (op 2 368) die vroeger geen uren toegewezen kregen, voldoen ook nu niet aan de criteria en krijgen geen lestijden. In totaal gaat het om 37 731 lestijden of een bedrag van 49,7 miljoen euro.

2. Secundair onderwijs

Van de 666 scholen met een eerste graad, krijgen er 308 uren binnen het decreet gelijke onderwijskansen I en behouden er 3 uren door de overgangsmaatregelen. Voor 275 van deze scholen betekent dit volgend schooljaar een stijging van het urenpakket, voor 31 een daling en voor 5 een status-quo (waarvan 3 dankzij overgangsmaatregelen). Wie minder dan 11 uren had, behoudt alles. Wie meer had, zakt maximaal eenderde met een ondergrens van 11 uren. In totaal worden 4 823 uren verdeeld.
Terwijl in 2001 - 2002 110 scholen met een tweede en derde graad uren kregen voor onderwijsvoorrang of bijzondere noden, stijgt dit aantal tot 120 (op 708 scholen). Daarvan krijgen er 75 meer en 45 minder uren (met behoud van twee derde van het huidige aantal) toegewezen. In totaal gaan op dit niveau 2 340 bijkomende lesuren naar de scholen.

De overlegplatforms

Ter voorbereiding van de lokale overlegplatforms werd in een aantal gemeenten al een structurele aanpak opgestart. Daaraan werd gewerkt door 3 (nieuw aangetrokken) deskundigen. Zij waren actief in Antwerpen, Gent en in Limburg (regio Hasselt-Genk en Beringen-Leopoldsburg). Daarnaast waren de 3 "Steunpunten Leerplicht -Leerrecht" in hun regio actief in de lokale voorbereiding (regio's Leuven-Diest, Sint Niklaas - Lokeren en Maasmechelen).
Hierbij wordt gestart vanuit het bestaande non-discriminatie overleg. Dat bereidt stap voor stap de overgang naar het Gelijke Kansenbeleid voor.
Omdat een algemene overstap naar de nieuwe regeling per 01.09.2002 geen haalbare kaart bleek werd besloten om de overlegplatforms pas vanaf 01.01.2003 formeel te laten starten. Op die manier krijgt iedereen de gelegenheid om de voorbereiding af te ronden. Op andere plaatsen zullen de nieuw aangeworven deskundigen in principe vanaf begin september

2002 aan de slag kunnen en hebben ook zij de tijd om - mede op basis van de ervaringen in andere regio's - tijdig de nieuwe werking voor te bereiden.

De uitdagingen

Het inschrijvingsrecht garanderen

Het *inschrijvingsrecht* was - en is waarschijnlijk nog steeds - het onderdeel waarover o.m. politiek, maar ook binnen de onderwijsnetten en lokaal het meest principiële twijfel bestaat.
Dat gaat dan zowel over het principe als over de procedure.
Aan de ene kant stellen de onderwijsnetten dat zij nu reeds de facto het vrije inschrijvingsrecht hanteren voor al wie hun pedagogische beginselen onderschrijft. Men argumenteert echter voornamelijk dat de multiculturele scholen onder druk zouden komen te staan [5]. Dat zijn de scholen die erover willen waken dat er geen onevenwicht bestaat tussen de aantallen autochtone en allochtone leerlingen. Men vreest dat de combinatie van een goede reputatie en de verplichting tot inschrijven tot nog sterkere concentratie van kansarmen en allochtonen zou leiden. Tegelijk stelt men dat de procedure voor doorverwijzing te lang duurt, zodat ze voor leerlingen een onaanvaardbare periode van onzekerheid zou meebrengen. Ook dit zou een element zijn waarmee ouders druk op de school kunnen uitoefenen. Multiculturele scholen zouden tegen deze druk beschermd moeten worden, anders kunnen zij hun rol in de integratie van deze groepen niet waarmaken.
Tegelijk betwijfelen critici uit een andere hoek of het mogelijk zal blijken om een sluitend systeem op te zetten waarmee bvb verborgen uitsluitingsmechanismen aangepakt kunnen worden. Men vreest dat allerhande min of meer subtiele ontradingsmechanismen onverminderd verder zullen blijven bestaan. Hoge kosten voor boekenpakketten en andere materiële benodigdheden, bijdragen voor schooluitstappen en dure studiereizen,... vormen voor kansarmen al langer een reden om van een inschrijving in bepaalde scholen af te zien. Zo lang daarin geen verandering komt blijven deze feitelijke uitsluitingsmechanismen de inschrijvingsmogelijkheden voor bepaalde groepen beperken.

Er is ook twijfel over de implicaties van het inschrijvingsrecht voor kinderen die georiënteerd worden naar het bijzonder onderwijs (BO). Een poging om die uit het decreet te halen - en hun inschrijvingsrecht in "gewone" scholen niet te garanderen - faalde op de valreep. Tegenstanders van deze optie stellen dat dit te sterk vooruitloopt op het nog uit te werken decreet dat de visietekst "Maatwerk in Samenspraak" moet concretiseren. Nochtans staat in de uiteindelijk aangenomen tekst duidelijk vermeld dat de beslissing tot doorverwijzing van kinderen met een oriënteringsattest naar het buitengewoon onderwijs (behalve voor type 8) slechts genomen kan worden na advies van het CLB, met afweging van de ondersteunende middelen die voorhanden zijn en na samenspraak met de ouders. De uiteindelijke beslissing blijft autonoom bij de directie.
Deze reactie doet ook tekort aan een aantal praktische voorbeelden over hoe de integratie van kinderen met een (soms zware) handicap kan lukken en een verrijking kan vormen voor alle betrokkenen binnen de school, niet in het minst voor de (valide) leerlingen zelf [6]. Uiteraard zijn nu de voorwaarden nog niet vervuld om van inclusie de norm te maken, maar dat moet niet betekenen dat scholen botweg principieel zouden moeten kunnen weigeren om deze stap zelfs maar te overwegen, zoals op een bepaald moment in het ontwerpdecreet vermeld werd. Bovendien is het in de praktijk helemaal niet zo dat ouders massaal het bijzonder onderwijs zouden laten voor wat het is: velen menen - overigens terecht - dat hun kind in die onderwijsvorm beter af is. Wat het decreet wel doet is de mogelijkheid openen om in overleg te treden en op basis van een gezamenlijke beslissing tussen ouder en school, een kind met een advies buitengewoon onderwijs toch in een "gewone" school in te schrijven. Wie deze mogelijkheid betwist stelt trouwens impliciet dat een attest BO niet langer het recht op BO garandeert, maar geeft dat attest een dwingend karakter.

Er viel al bij al weinig reactie te noteren op de feitelijke onmogelijkheid tot doorverwijzen van leerlingen die het getuigschrift BaO behaalden. Enkel vanuit het BaO kwam de bedenking dat dit wel eens zou kunnen leiden tot het inhouden van dat getuigschrift, en dus tot een toename van de 1B-populatie.

Doorverwijzing roept bij vrijwel alle betrokkenen spontaan het beeld op van allochtonen die op zoek moeten gaan - en die daarbij moeten geholpen worden - naar een school die hen wil inschrijven. Nochtans, dit is in de praktijk niet voldoende als oplossing.
Scholen kunnen namelijk leerlingen weigeren (dus niet: doorverwijzen) als ze fysiek vol zitten. Een school vol autochtone kinderen uit kansrijke milieus is echter net zo vol als die om de hoek waar enkel allochtonen en kansarmen zitten. Je kan als ouder dus nog zo sterk op je inschrijvingsrechten staan, een volle school kom je niet in. Wie niets doet aan de samenstelling van de populatie van de ene school (met "kansrijken") zal uiteindelijk ook weinig aan de populatie van de school met kansarmen kunnen veranderen. Het is dus uitkijken naar de school of inrichtende macht die de stap zet tot de doorverwijzing van kinderen die wel het Nederlands als thuistaal hanteren.

Het lokale overleg

De overlegplatforms worden op dit moment nog sterk bepaald vanuit het verleden. Wie enigszins vertrouwd is met de werking van het non-discriminatieoverleg weet dat die lokaal sterk kon verschillen. Op sommige plaatsen werd er vrij fundamenteel en inhoudelijk overlegd, elders was er eerder sprake van formele afspraken, of vielen de gesprekken gewoon stil bij gebrek aan bereidheid van de betrokken onderwijspartners. Op bepaalde plaatsen was er geen voorzitter (meer), of weigerde die zelfs om het overleg nog samen te roepen vanuit de vaststelling dat dit toch lou-

ter formele aangelegenheden zonder verder gevolg waren geworden. Of omdat netjes om de echte problemen heen gewandeld werd in een vorm van stilzwijgende hoffelijkheid om mekaars pijnlijke plekken niet aan te roeren. Het zal niet gemakkelijk zijn om dat tij te doen keren. Wie positief is ingesteld kan echter concluderen dat nu eindelijk het moment is aangebroken om niet langer meer om de hete brij heen te draaien.

Het valt ook nog te bezien of de niet-onderwijsgebonden partners hun rol in het overleg zullen kunnen en mogen waarmaken. Aan de ene kant zijn de onderwijspartners, gesterkt door de modus vivendi die ze hebben ontwikkeld, soms beducht voor de inbreng van gesprekspartners die het niet zo op de status-quo begrepen hebben.
Aan de andere kant stellen een aantal van de nieuwe partners dat zij zich in een zwakke positie bevinden t.a.v. de gestructureerde onderwijswereld met zijn eigen terminologie, zijn soms ondoorzichtige regelgeving, en - vooral - dat zij vrezen dat ze binnen deze context niet zullen kunnen optornen tegenover de "beroepsvergaderaars" die de onderwijswereld zullen vertegenwoordigen. Je hoort overal de vraag om ondersteuning en vorming om die onzekerheid te kunnen wegwerken. Nieuwe partners wijzen op hun gebrek aan ervaring, op het feit dat zij moeten terugvallen op (veel) vrijetijdsinvestering, dat zij niet kunnen altijd kunnen steunen op een brede en geïnformeerde basis.
Tegelijk is er vanuit sommige hoeken de kritiek dat de verwijzing naar allerhande koepelverenigingen die afgevaardigden zullen aanduiden, voorbij dreigt te gaan aan de lokale realiteit waarbij instanties met echt potentiële inbreng niet zelden losstaan van koepelverenigingen, zich er zelfs tegen afzetten soms.
In elk geval zal duidelijk zijn dat we hier de tijd moeten laten spelen. De gesprekspartners in deze nieuwe constellatie zullen mekaars vertrouwen moeten leren winnen. Er zal onvermijdelijk een periode zijn waarin men mekaars intenties en bereidheid aftast, waarin men op zoek gaat om te zien welke realiteit achter de retoriek schuilt....
Het valt ook af te wachten wat de link kan worden tussen het lokale overlegplatform en het *algemeen lokaal beleid.* Aangezien (uiteraard) lang niet elk obstakel voor een positieve onderwijsloopbaan vanuit onderwijs zelf kan weggewerkt worden zullen vanuit het lokaal overleg impulsen moeten komen om aanvullende maatregelen te stimuleren die de onderwijskansen van achtergestelde groepen moeten vergroten. Zullen bvb de stedelijke investeringen in schoolopbouwwerk rekening houden met aanbevelingen die vanuit het lokaal overleg komen?

Het valt ook af te wachten hoe een lokaal overleg zal reageren wanneer er duidelijke aanwijzingen zijn dat het intern functioneren van een school de kansen van bepaalde groepen jongeren negatief beïnvloedt. Zal men in dat geval tot een open discussie kunnen komen of gaat men snel botsen op argumenten die de interne autonomie vooropstellen? Het lijkt uiteraard niet aangewezen om het proces te gaan maken van het functioneren van een school of van een groep van scholen, maar aan de andere kant kan men ook niet om de werkelijkheid heen, zeker niet als bepaalde partners in het overleg dit aan de orde stellen.

Veel zal afhangen van de manier waarop het *huishoudelijk reglement* vorm krijgt.
Feitelijk gezien heeft het LOP enkel de draagkracht van de vrijwillig aangegane en ruim gedragen engagementen. Het LOP heeft geen enkele mogelijkheid tot controle op de uitvoering van de eigen besluiten. Een sterk *gedragen consensus* is de enige basis om tot actie te komen. Beslissingen die meerderheid tegen minderheid genomen worden beantwoorden per definitie niet aan die voorwaarde. Ze kunnen vooral leiden tot minimale engagementen of niet te controleren "verplichtingen". Bepaalde signalen wijzen nochtans in de richting van "gewogen stemming" waarbij men er blijkbaar op hoopt dat het onderwijs de rangen zal sluiten wanneer de andere partners te kritisch worden in hun bedenkingen.
De voorzitters zullen het wellicht niet altijd makkelijk hebben. Niet enkel om de consensus te betrachten, maar om er ook nog eens voor te zorgen dat die consensus niet al te minimalistisch wordt ingevuld.
We zouden er in elk geval willen voor pleiten dat de aandacht vooral toegespitst wordt op het "wat": waarover zullen we het hebben, welke inhoudelijke doelstellingen streven we na... Uiteraard is het "hoe" ook belangrijk, maar het kan niet zo zijn dat de inhoudelijke invulling ondergesneeuwd raakt in procedureafspraken en reglementen die vooral formaliserend werken. Al kan je er uiteraard niet omheen dat klare afspraken erg belangrijk zijn. Bekwame voorzitters bijgestaan door bekwame deskundigen zullen dus nodig zijn. Al merkt men dat de komst van deze deskundigen door het LOP niet altijd als evident wordt ervaren en dat er soms vragen zijn bij de aanwezigheid van wie dan als een "pottenkijker uit Brussel" wordt ervaren. Ook de deskundigen zullen dus het vertrouwen moeten winnen; de meerwaarde van hun aanwezigheid moeten kunnen aantonen.

Het lokaal overleg drijft op veel plaatsen nogal sterk op de visie en het engagement van de voorzitter. Zeker binnen de vroegere non-discriminatie context kon die slechts opereren binnen de marges die door de partners in hun vrijwillig engagement werden uitgezet. Op sommige plaatsen was er een positieve bereidheid om creatieve oplossingen te zoeken voor lokale knelpunten. Menig voorzitter bleef echter wat gefrustreerd zitten, wilde wel vooruit in een open sfeer maar merkte al gauw dat hij of zij daarin niet altijd gevolgd werd. Sommigen namen noodgedwongen genoegen met een weinig dynamische vergadering: als er niet meer animo te vinden was voor echte stappen, wat moet je dan als vrijwillig voorzitter, precies gekozen omdat je als consensusfiguur aanvaard wordt. Als de enige consensus die kan gevonden worden erop neerkomt dat er liefst niet teveel aan de boom geschud wordt kon je daar als voorzitter niet veel aan veranderen.
De verplichte deelname van alle onderwijspartners aan het overleg buigt de situatie al enigszins om. Toch blijft het de vraag welke ruimte de voorzitters zullen krijgen. Wanneer een overleg niet erg vlot en daar-

enboven nog eens belast wordt met een aantal delicate dossiers voor doorverwijzing, zal het zeker niet overal eenvoudig zijn om tot opbouwende acties te komen. De ondersteuning van de voorzitters door deskundigen vanuit het departement is m.a.w. geen overbodige luxe. Die kunnen er mee over waken dat de geest van het decreet primeert op de (onvermijdelijke) formele doelstellingen. De tandem voorzitter - deskundige kan op een voorzichtige manier de grenzen aftasten en kijken wat lokaal mogelijk is, hoe "rijp" het overleg is om bepaalde items aan te pakken, welke de beste wegen zijn om tot het (ambitieuze) doel te komen.

Schoolintern: de aanwending van de (extra) middelen

Scholen zaten tegen de hele informatiestroom tijdens de ontwikkeling van het decreet aan te kijken met vooral in het achterhoofd de vraag: wat houden we over van de *middelen* die we vroeger kregen?
Uiteindelijk (zie hierboven, 3.1) hebben we zoals verwacht verliezers en (meer) winnaars, wat logisch is gezien de gestegen budgetten. Bovendien blijkt dat er een pak scholen is die met kansarmoede te maken hebben maar die in de vroegere projecten nooit extra middelen kregen.
Uiteraard zijn scholen die middelen verliezen niet gelukkig met dit resultaat. Echter, omgekeerd kan evengoed de vraag gesteld worden of scholen die in het verleden veel middelen kregen voor een uiteindelijk klein aantal kansarmen daarmee niet (te) ruim bedeeld werden. Het ZVB-pakket werd immers voor een groot deel berekend a rato van het totaal aantal inschrijvingen, wat grotere scholen een voordeel gaf. Men kan zich afvragen of die jarenlange projectmatige ondersteuning niet eerder had moeten resulteren in een structurele werking binnen de school.
Uiteraard zullen de verkregen middelen door de scholen wel zinvol zijn aangewend, maar dat is de vraag niet. Waar het wel om gaat is of de extra's wel op de plaats terechtkwamen waar ze het meeste nodig waren. En als je de definiëring van doelgroepleerlingen verandert krijg je uiteraard een verschuiving in het resultaat.
Wat echter het meest stoort bij de protesten is dat ze voorbijgaan aan het feit dat de indicatoren door alle betrokkenen als valabel erkend werden en dat aan de berekening van de puntenwaarde die ermee samenhangt ruime besprekingen en een uiteindelijke consensus voorafgingen. Het is daarom dan ook de vraag of hier nog louter pedagogische overwegingen spelen.
Vanzelfsprekend zijn het niet enkel de kansarmen die de nodige zorg behoeven. Het is echter niet altijd duidelijk waarom extra middelen noodzakelijk zouden zijn voor andere groepen. Het is bvb verwonderlijk om vast te stellen hoeveel begeleiding nu wordt opgeëist voor hoogbegaafden, een groep die daarvoor veel minder in de aandacht kwam en waarvoor in elk geval niet zoveel extra ondersteuning werd gevraagd.
Overigens is het maar even wachten: vanaf het schooljaar 2003-2004 regelt het decreet een extra betoelaging voor alle basisscholen. Met deze bijkomende middelen moeten de scholen de problemen van kinderen met (tijdelijke of permanente) leerstoornissen kunnen aanpakken.

Naast wat / hoeveel de scholen krijgen is het vooral belangrijk om te zien wat ze ermee zullen doen. Pedagogische begeleidingsdiensten zijn momenteel druk in de weer om een passend aanbod uit te werken. Scholen klagen er zelfs al over dat ze overstelpt worden met navormingsaanbod, dat vanuit de invalshoek van gelijke kansen, inzichten en praktische modellen wil overbrengen.
Op zich is deze aandacht uiteraard positief. Het valt bvb op dat de betrokkenheid van de onderwijsbegeleiding nu veel breder is dan wat we vroeger inzake OVB mochten vaststellen. Tegelijk moet er wel voor gezorgd worden dat onder al deze formele aandacht het opzet, de doelstellingen niet verloren gaan. Uiteindelijk moet de relevante inbreng en de adequate aanpak vanuit de school zelf komen. De nadruk moet dus niet liggen op wat op papier gezet wordt, maar op de dagdagelijkse klaspraktijk. We kijken in dit verband uit naar de bevindingen van de inspectie terzake.
Veel scholen hebben natuurlijk al een pak ervaring opgebouwd in de vroegere projecten (OVB, ZVB, BN). Ook de samenwerking met CLB en met externen is uit deze context bekend.

Een belangrijk principe dat werd ingeschreven is de zelfanalyse die voor de school het uitgangspunt moet zijn om acties te plannen en daarin prioriteiten vast te leggen. In de vorige maatregelen neigden heel wat scholen ertoe om in het vooraf in te dienen aanwendingsplan zo goed mogelijk aan te sluiten bij wat zij als de norm van de selectiecommissie interpreteerden.
In het nieuwe decreet wordt gevraagd dat de scholen voor de spiegel gaan staan, dat zij hun sterke en zwakkere punten in kaart brengen om van daaruit een prioriteitenplan op te stellen. Dit uitgangspunt is nieuw voor vele scholen. Het geeft hen ook veel meer verantwoordelijkheid en het kan de eigen visieontwikkeling enkel stimuleren. Nu is niet alleen belangrijk wat je doet, maar ook waarom je het doet: je doelstellingen bepaal je als school immers zelf. Men moet als school dus niet noodzakelijk meer op zoek naar de hulpmiddelen die voorgeschreven zijn, men kan de eigen ervaringen en expertise maximaal laten renderen en gericht verrijken.

Tot slot

In een recente bijdrage in De Standaard stellen een aantal begeleiders van het project Kansenbevordering van de Vrije Centra voor Leerlingenbeleiding dat het decreet een kans moet krijgen [7]. Hun belangrijkste argument daarbij is dat de consensus over de positieve discriminatie van kansarme kinderen van groot historisch belang is. We kunnen ons bij deze stelling aansluiten.
Het is even belangrijk om vast te stellen dat het hier gaat om een geïntegreerd onderwijsbeleid. Waar vroeger vooral gewerkt werd op basis van afzonderlijke en

projectmatige initiatieven wordt de aanpak nu decretaal verankerd.
De ondersteuning gaat nu meer nog dan vroeger effectief naar die scholen waar de kinderen zitten die deze maatregelen nodig hebben. Dat het niet meer gaat om tijdelijke ambten, maar om functies waarin men benoemd kan worden is een niet te onderschatten signaal.
De extra middelen komen niet enkel ten goede van de doelgroep: ze beogen een beter functioneren van de school als geheel, ze zijn algemeen inzetbaar mits ze de nagestreefde doeleinden (vastgesteld op basis van een zelfanalyse door de school) ten goede komen. Deze (verplichte) reflectie op het eigen functioneren en op de eigen noden kan niet anders dan het doelmatig functioneren van de school in het algemeen ten goede komen.
Het decreet maakt ook de weg open voor ruimer overleg. Iedereen is het er al langer over eens dat de onderwijskansen van kinderen niet alleen op school bepaald worden. Met de lokale overlegstructuren die nu voorzien worden komt het breder maatschappelijk kader in beeld en kunnen er signalen gegeven worden naar diegenen die buiten onderwijs en via eigen beleidskanalen mee kunnen werken om de randvoorwaarden te creëren die nodig zijn om alle kinderen betere onderwijskansen te bieden.
De ouders en de kinderen krijgen met dit decreet ook meer rechtszekerheid. De toegang tot alle scholen wordt de norm. Als dat niet lukt kan men terugvallen op de voorwaarden en procedures die duidelijker bepaald zijn en die vooral het voordeel hebben dat ze zeer nabij zijn. Vanaf nu kan in eerste instantie geoordeeld worden door diegenen die de lokale realiteit kennen, en die vanuit hun inbreng in het lokaal overleg mee kunnen sturen om mogelijke anomalieën weg te werken.

Het is dus uitkijken naar de manier waarop de mogelijkheden die nu geboden worden zullen aangewend worden. Aangezien blijkbaar geen bezwaren bestaan tegen de principes van het decreet kunnen we enkel hopen dat deze uitdaging in positieve zin wordt opgenomen. Praktische bedenkingen zullen wel altijd te maken zijn, ook dit decreet zal niet perfect zijn voor iedereen die ermee moet werken. Maar het bevat in elk geval voldoende aanzetten voor wie vanuit een positieve benadering wil vertrekken. En met positief bedoelen we hier: met het belang van de leerlingen voor ogen.

Gil THYS
Bijlokevest, 29
9000 Gent

NOTEN:

[1] Het inschrijvingsrecht gaat pas in op 01.01.03 voor een inschrijving voor het schooljaar 2003-2004.

[2] Zie verder bij punt 2 en 4.1.

[3] Zie o.m. verslag van de hoorzitting in het Vlaams Parlement van 03.05.2002.

[4] In het buitengewoon onderwijs blijft voor het schooljaar 2002-02 de extra ondersteuning van kracht zoals die binnen OVB voorzien was tijdens de vorige schooljaren.

[5] Zie o.m. J. Horremans en B. Pletinck in De Standaard dd. 11.02.02.

[6] In De Standaard van 31.08 o.m. staan een paar treffende illustraties van gelukte pogingen om de inclusiegedachte te concretiseren.

[7] Geef het gelijkekansendecreet een kans, De Standaard 29.08.02.

HET DAGELIJKS LEVEN IN TWEE SECUNDAIRE SCHOLEN

Hoe interageren jongeren met elkaar op school en hoe gaan leerkrachten daarmee om? Dit was de onderzoeksvraag die aan de basis lag van het schooletnografisch onderzoek van het Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Universiteit Gent. Bijna één schooljaar lang leefden twee onderzoekers mee in twee secundaire scholen. Zowel in een Gentse als in een Antwerpse school werd een klas uit het beroepsonderwijs en een klas uit het technisch onderwijs, telkens uit de tweede graad (3de en 4de jaar) van nabij gevolgd. De geselecteerde scholen tellen in hun leerlingpopulatie quasi alleen jongens. 'Minderheidsgroepen' vormen er de meerderheid: jongens met een anders-etnische achtergrond (Marokkaans, Turks) of uit de lagere socio-economische klasse. De geobserveerde jongeren waren tussen 15 en 21 jaar oud.
De onderzoekers volgden zowat alle lessen mee, liepen rond op de speelplaats of gingen de leraarskamer opzoeken tijdens de pauzes, gingen mee op uitstap en woonden oudercontactavonden en klassenraden bij. Dit leverde heel wat observatieverslagen op die nadien werden geanalyseerd en geïnterpreteerd.
In dit artikel geven we eerst een beknopte schets van de manier van interageren van de leerlingen onderling. Daarna beschrijven we de leerkrachthandelingen. Op het eerste gezicht lijken deze beschrijvingen misschien confronterend voor leerkrachten. Dit kan verklaard worden doordat we werken met levensechte situatiebeschrijvingen eerder dan met abstracties. Het ligt helemaal niet in onze bedoeling om leerkrachten in een negatief daglicht te stellen, integendeel. We willen vooral de complexiteit van 'leerkracht zijn' ontrafelen. We willen precies woorden geven aan bestaande en evidente leerkrachthandelingen door een onbevooroordeelde kijk op de dagelijkse realiteit op school. We nodigen de lezer bijgevolg uit om onderhavig artikel met een open blik te lezen.

Het schooletnografisch onderzoek en intercultureel onderwijs

Het doel van intercultureel onderwijs is efficiënt kunnen omgaan met diversiteit. Zowel leerlingen als leerkrachten beschikken over bepaalde (interculturele) vaardigheden die ze ontwikkeld hebben binnen en buiten de schoolcontext. Om deze bestaande vaardigheden te leren kennen (en ze later systematisch te kunnen stimuleren), wordt binnen het Steunpunt ICO kwalitatief, schooletnografisch onderzoek verricht. Het vertrekpunt daarbij is de reële dagelijkse schoolcontext.

Tot vandaag wordt over intercultureel onderwijs nog vaak een normatief-ideologiserend standpunt ingenomen: intercultureel onderwijs wordt vooral gedefinieerd in termen van wat wenselijk is (jongeren moeten respect hebben voor, moeten tolerant zijn ten aanzien van enzovoort). De school- en lespraktijk tonen aan dat deze benadering niet functioneel is en soms zelfs contraproductief werkt. Door de reële dagelijkse schoolcontext als uitgangspunt te nemen vormt de interactie in de omgeving van leerlingen en leerkrachten de kern van pragmatisch intercultureel onderwijs. Met interactie bedoelen we de omgang van leerlingen onderling en met hun leerkrachten, maar ook hoe leerkrachten omgaan met hun leerlingen. Niettegenstaande deze interacties de kern uitmaken van het school- en klasgebeuren, worden zij zelden als focus genomen.

Leerkrachten en pedagogen worden verondersteld een duidelijke kijk te hebben op de dagelijkse school- en klaspraktijk en op hun vaardigheden die zij ontwikkel(d)en binnen de schoolcontext.. Zij hebben deze kijk meestal wel, maar zijn niet altijd in staat om hun ontwikkelde knowhow te expliciteren buiten de lespraktijk. Zelfs goede leerkrachten kunnen niet altijd precies verwoorden wat ze doen, hoe ze dit doen en waarom. Woorden geven aan evidente praktijk gebeurt zelden omdat het net té evident is. In die zin lijkt het niet echt prioritair om bepaalde handelingen te expliciteren, waardoor bruikbare en zinvolle methodieken bij individuele leerkrachten blijven hangen.

Veel van de opgebouwde praktijkkennis bij leerkrachten werd door de jaren heen vertaald naar pedagogische kennis. Pedagogiek werd een eigenstandige discipline, gereproduceerd in een academische sfeer, eerder dan vanuit de dagelijkse klaspraktijk en nog minder vanuit het alledaagse informele leren. Pedagogiek ontwikkelde een discours dat leeft binnen een academische wereld en dat niet alleen vanuit de klaspraktijk, maar vooral vanuit filosofische, politieke, sociale en psychologische theorieën is opgebouwd. Op die manier is pedagogiek in zekere zin weggedreven van de dagelijkse klaspraktijk. In de pedagogiek spreekt men niet vaak over wat leerkrachten echt doen (descriptie), maar schrijft men eerder modellen voor met betrekking tot wat leerkrachten zouden moeten doen (prescriptie) en hoe. Heel vaak is dit gebaseerd op geïdealiseerde ontwikkelings- en leerprocessen van kinderen/jongeren waarbij niet de leer- en ontwikkelingsprocessen van leerkrachten mee in rekening worden gebracht. Veel van wat leerkrachten werkelijk weten en doen in de klaspraktijk vormt meestal geen deel van het pedagogisch discours. De dagelijkse en praktische knowhow wordt hoofdzakelijk ontwikkeld binnen de eigen onderwijspraktijk en circuleert -in het beste geval- binnen een particuliere schoolcontext zonder deel uit te maken van lerarenopleiding (Rockwell, 1997). Een voorbeeld hiervan is dat leerkrachten vaak verontschuldigend zeggen niet gehandeld te hebben 'volgens het boekje', waarbij 'het boekje' als norm wordt gehanteerd waarvan zij zijn afgeweken omdat zij intuïtief aanvoelen dat het in hun context niet werkt. Wat ze dan wel doen, wordt niet als dusdanig opgenomen binnen de pedagogiek.

De normatief-ideologische benadering van intercultureel onderwijs sluit bijgevolg heel nauw aan bij het gangbare pedagogische discours dat vooral prescriptief is. De pragmatische benadering daarentegen is descriptief. Met een schooletnografisch onderzoek gaan we net op zoek welke de dagelijkse efficiënte leerkrachthandelingen zijn en in welke mate de context dit mee heeft bepaald.

Alvorens in te gaan op efficiënte en minder efficiënte handelingen van leerkrachten die we observeerden in het schooletnografisch onderzoek is het van belang de interactie tussen de leerlingen van dichterbij te bekijken. In wat volgt beschrijven we die interactie en bekijken we het leerkrachthandelen dat daar al dan niet op inspeelt.

Een verscheidenheid aan interactiewijzen

Kijken naar de interactie tussen jongeren onderling zonder vooringenomenheid en zonder dit reeds vooraf als contraproductief te benoemen, is onontbeerlijk bij het reconstrueren van de complexe realiteit van interacties. In deze paragraaf brengen we de aanwezige diversiteit en interactie tussen jongeren in het beroeps- en technisch secundair onderwijs in beeld, gebaseerd op de bevindingen in eerder onderzoek van Soenen en De Munter (1996). Mensen ontwikkelen gedragingen en belevingspatronen doorheen verschillende ervaringen. Elk van die ervaringen wordt op zijn beurt meegenomen in een volgende ervaring en we verspringen voortdurend van de ene manier van reageren op de andere. Ruth Soenen (1999) onderscheidde in het schooletnografisch onderzoek in het basisonderwijs drie interactiewijzen, die ook van toepassing bleken voor jongeren uit het technisch- en beroepsonderwijs, weliswaar met andere uitingen en een meer complexe verhouding.

- De **kind-interactiewijze** wordt ontwikkeld binnen de familiale thuissituatie. Ze bevat elementen die zowel verwijzen naar etnische en socio-economische aspecten van de 'thuiscultuur' als naar familiale gewoontes. Sommige elementen zijn gemeenschappelijk voor meerdere subgroepen binnen de school, andere zullen per individu verschillen.
- De **leerling-interactiewijze** verwijst naar het gedrag van jongeren die zich gedragen als 'leerling'. Vormelijk leerlinggedrag verwijst naar het voldoen aan formele gedragsregels: aanspreektitels gebruiken, rechtop zitten enzovoort. Inhoudelijk leerlinggedrag verwijst naar interesse in de leerinhoud, actie-

ve participatie en dergelijke. Ze is gemeenschappelijk voor alle leerlingen van een zelfde school.
- De **jongeren-interactiewijze** ontwikkelen jongeren in hun onderlinge omgang. Ze verwijst naar een gemeenschappelijke manier van communiceren, interesses die gedeeld worden, gemeenschappelijke vaardigheden en dergelijke. Deze interactiewijze overschrijdt meestal etnische en sociaal-economische grenzen.

Interactiewijzen zijn onderling verweven en niet altijd even strikt van elkaar te onderscheiden. Niet elke leerling zal op dezelfde manier gebruikmaken van de verschillende interactiewijzen en ook de 'inhoud' van de interactiewijze kan voor verschillende leerlingen anders zijn.

"Farid was zowat de 'leider' van het groepje Marokkanen. En als het erop aan kwam om met de hele klas positie in te nemen werd hij door iedereen gevolgd. Hij vormt eigenlijk een mooi voorbeeld van de combinatie van verschillende interactiewijzen. Sterk gelovig, wat wij associëren met de kind-interactiewijze. In zijn vrije tijd ging hij in moskeeën van andere steden gaan praten met andere jongeren. Voor zover wij dat kunnen beoordelen, volgde hij heel nauwgezet de ramadam. Hij hechtte ook veel belang aan het gepaste leerlinggedrag. Hij zorgde ervoor steeds het juiste materiaal bij te hebben. Hij behaalde goede resultaten, wat voor hem ook heel belangrijk was. Tegelijkertijd was hij er wel als eerste bij om 'onnozel' te doen waar hij maar kon. Hij zorgde er wel voor anderen in zijn spel te betrekken en -ook onderdeel van het uitdagen- op de achtergrond te verdwijnen als het te heet onder zijn voeten werd. De combinatie van interactiewijzen zat in het algemeen wel veel ingewikkelder in elkaar dan de analyses die we maakten in het basisonderwijs. Het ene moment gebruikt een jongere nog de elementen uit de jongereninteractiewijze, een seconde later schakelt hij al over naar de leerlinginteractiewijze. Het switchen ging veel sneller, was veel subtieler en dikwijls ook ingewikkelder in vergelijking met leerlingen uit het basisonderwijs. (Uit: Suijs, S. Zware jongens? Het dagelijks leven in twee secundaire scholen in Vlaanderen, 2000, interviewfragment met één van de onderzoekers).

De indeling in verschillende interactiewijzen is artificieel. De interactiewijzen kunnen bijgevolg niet gezien worden als elkaar uitsluitende categorieën. Toch leren we uit de observaties dat de jongeren spontaan overgaan van de ene interactiewijze naar de andere en dat de jongeren-interactiewijze in het dagelijks leven op de school het meest voorkomt. Jongeren zijn producenten van een eigen jongerencultuur met specifieke interesses die al of niet door alle leerlingen worden gedeeld, met eigen specifieke omgangsvormen en vaardigheden. Deze laatste werden door de onderzoekers als vaardigheden benoemd, terwijl leerkrachten dit vaak niet alsdusdanig interpreteren. Vooral de commerciële vaardigheden, de vaak specifieke manier van omgaan met sancties en het gebruik (of misbruik) van het schooldiscours beschouwen leerkrachten als te bannen fenomenen, eerder dan als vaardigheden van toch wel pientere leerlingen.

"Als de vos de passie preekt, boer pas op uw ganzen!" zou een typering van de jongeren in het beroeps- en technisch onderwijs kunnen zijn, zoals leerkrachten deze vaak percipiëren. Niettegenstaande de percepties van leerkrachten heel belangrijk zijn om mee te nemen in de verwerking van de data, is het niet onbelangrijk om vooraf een kanttekening te plaatsen. De 'streken van de vos' hoeven we niet altijd als problematisch te beschouwen, maar kunnen we evenzeer als vaardigheden begrijpen. Zo kan het benutten van elementen uit de eigen etnische achtergrond of uit de ontwikkelde kennis over het schoolse discours om hun voordeel te halen, begrepen worden als vaardigheden.
De manier waarop leerkrachten daarmee omgaan wordt verkend en uitgespit in de volgende paragraaf.

Creatieve en efficiënte interactie: de vos en de raaf...

De raaf heeft een stukje kaas in zijn bek. De vos wil dit stukje kaas ten allen prijze verkrijgen. Hij haalt zijn hele trukendoos boven. Hij verleidt de kraai door hem allerlei complimenten toe te gooien. De vos zegt dat de raaf een hele mooie stem heeft, waarop de raaf begint te zingen... het stukje kaas valt op de grond en de vos loopt ermee weg.
Met deze fabel willen we aantonen dat ook leerkrachten als de vos kunnen getypeerd worden. Een dergelijke interactie stellen we vast tussen de jongeren en hun (meestal) praktijkleerkrachten. De meeste praktijkleerkrachten halen hun 'trukendoos' boven om de aandacht, nieuwsgierigheid, respect en vertrouwen van de leerlingen te winnen. De meesten slagen daarin, terwijl dit niet altijd het geval is voor de theorieleerkrachten. Eén van de belangrijkste doelstellingen van het schooletnografisch onderzoek is net het ontrafelen van die 'trukendoos' en te leren van de efficiënte en niet-efficiënte leerkrachthandelingen.
Leerkrachthandelingen beschouwen we als efficiënt indien deze bijdragen aan een (intercultureel) leerproces. Daartoe moet het leerproces 1) een evenwicht creëren tussen de verschillende doelstellingen van onderwijs (kwalificatie, culturele, sociale- en identiteitsontwikkeling), 2) mogelijkheden voorzien om te communiceren en samen te werken in heterogene groepen, 3) gelijke kansen inbouwen tot deelname aan de klasinteractie en 4) kennis presenteren vanuit verschillende perspectieven (Batelaan, 1998).
Het benoemen van leerkrachthandelingen genereert nieuwe betekenissen voor leerkrachten waar men zich voorheen niet altijd van bewust was. Betekenis geven aan dagelijkse handelingen is immers de kracht van etnografisch onderzoek. Eénmaal dagelijkse handelingen van leerkrachten worden benoemd en een zinvolle betekenis krijgen, kunnen zij strategisch worden ingezet.

De dagelijkse omgang van leerkrachten met leerlingen leert ons dat sommige leerkrachten intuïtief de verschillende **interactiewijzen toelaten** en **er gebruik van maken**. Op die manier wordt de aanwezige diversiteit benut en wordt de kans op intercultureel leren groter.

De mate waarin de verschillende interactiewijzen worden toegelaten is zowel leerkracht- als contextgebonden. De verschillende manieren van interageren van de leerlingen overkomt hen en zij kunnen daar al dan niet op een positieve manier mee omgaan of de leerling in kwestie terechtwijzen voor afwijkend gedrag. Opvallend is dat sommige elementen vanuit de jongeren-interactiewijze, bijvoorbeeld humor en plagerijtjes wel worden toegelaten, terwijl sommige elementen uit de kind-interactiewijze niet worden toegelaten of zelfs worden bestraft. Wat allochtone leerlingen betreft stellen we vast dat religieuze zaken (bv. uitleg over Islam van een Marokkaanse leerling tijdens de les godsdienst of Project Algemene Vakken) meer worden toegelaten dan de moedertaal. Dialect van autochtonen wordt dan wel weer toegelaten. We illustreren dit met enkele voorbeelden:
"Die lampen zijn kapot", zegt Ahmet. Hij neemt de lampen van Ibrahim. De leerkracht komt bij hen. "Wat is er?", vraagt hij. "Nikske menier!" zegt Ahmet lachend. Zijn lampen branden, maar de knoppen werken nog niet allemaal. De leerkracht vraagt hoe hij dat gedaan heeft. Ahmet zegt; "'k Zal het u ies uitleggen hé menier, 'k zal het u leren hé menier." Alle leerlingen en de leerkracht lachen. De leerkracht draait een paar vijzen aan en de knoppen werken. "Ah!" zegt Ahmet, "da's weural een tien voor menier sè!" Ibrahim heeft veel plezier. De leerkracht gaat lachend weg. De jongeren werken verder. (Uit een praktijkles, elektriciteit in het vierde jaar Beroeps).

Jan moet lezen. Hij praat in het Gents dialect. Het gaat over bejaarden. De leerkracht zegt: "We hebben soms de indruk dat ze..." "Zoagen!" zegt Jan in het Gents. De leerkracht zegt: "Ja, ze zagen soms. Soms praat ik wel graag met oude mensen, die kunnen zo'n straffe verhalen vertellen." (Uit een les godsdienst bij het derde jaar Beroeps).

Het gebruikmaken van de interactiewijzen door leerkrachten kan zowel pro-actief als reactief zijn, waarbij telkens een onderscheid kan worden gemaakt naar de mogelijke bedoeling die de leerkracht op een bepaald moment heeft: belonend, stimulerend of anticiperend.
Het pro-actief gebruikmaken van de verschillende interactiewijzen uit zich o.a. in het **belonen** van de leerlingen met zaken die voor hen belangrijk zijn of betekenis hebben. Dit toont aan dat de leerkracht inzicht heeft in hoe jongeren denken en ageren en dat hij/zij met andere woorden observeert.
Een andere uitingsvorm van dit pro-actief gebruikmaken van de interactiewijzen is het **stimuleren** van de leerlingen om te leren of te werken. Dit gebeurt bijvoorbeeld door sensatieverhalen te vertellen of verhalen die aansluiten bij het commercieel circuit, waardoor de jongeren geboeid blijven. Het komt heel vaak voor dat leerkrachten bewust of onbewust gebruikmaken van elementen uit de jongeren-interactiewijze om hun les rustig te laten verlopen en op die manier de mogelijkheid scheppen om de vooropgestelde doelen te bereiken. Zij **anticiperen** op mogelijk 'storend gedrag' door zaken waar de leerlingen belang aan hechten in te bouwen in hun instructies of opdrachten.

Indien de leerkracht het gebruikmaken van de interactiewijzen zelf niet initieert, spreken we over **het reactief gebruikmaken van de interactiewijzen**. De leerkracht reageert dan op een bepaalde situatie door gebruik te maken van elementen uit -meestal- de jongeren-interactiewijze zoals bijvoorbeeld meepraten over de voetbalwedstrijd. Een leerkracht gebruikte een element van de jongeren-interactiewijze om orde te handhaven: hij gebruikt het verworven recht om naar de radio te luisteren tijdens het maken van oefeningen als stok achter de deur. Indien het gedrag van de jongeren niet meer naar wens is, doet de leerkracht de radio uit.
De interactiewijzen worden met andere woorden niet alleen toegelaten, ze worden dikwijls ook gestimuleerd of georganiseerd in functie van de doelstellingen.

Het leerkrachthandelen dat aansluiting vindt bij het gebruikmaken van de interactiewijzen noemen we **collegiale omgang**. Daarbij worden de jongeren enigszins aangesproken op hun volwassenheid door de leerkrachten. De leerlingen worden als het ware als collega's beschouwd of worden op hun verantwoordelijkheden aangesproken. Deze collegiale omgang vertaalt zich o.a. in **vriendschappelijk fysiek contact** met de leerlingen, waarbij de praktijkleerkracht bijvoorbeeld instructies geeft terwijl hij zijn arm over de schouders van de leerling legt. Het **informeren** van de leerlingen over de plannen die hij heeft of samen plannen maken, waarbij de leerlingen dan al of niet inspraak kunnen hebben, is een ander voorbeeld. Het gebruik van **humor** duidt ook op een collegiale sfeer, alsook het **respecteren van de privacy** van de leerlingen en **vriendelijk en beleefd** zijn ten aanzien van de leerlingen. Dit toont immers aan dat men op gelijke voet staat.
Met collegiale omgang wordt echter niet bedoeld het leerlinggedrag overnemen. Sommige leerkrachten willen populair zijn bij de leerlingen door elementen van de jongeren-interactiewijze over te nemen. Als deze leerkrachten tegelijkertijd ook nog streng willen zijn, gaan de jongeren over tot protest of chaos maken.

Bij de collegiale omgang merken we dat leerkrachten het toelaten en het gebruiken van de interactiewijzen als een evidentie beschouwen. We hebben hierboven de verschillende uitingsvormen van de collegiale aanpak op een rijtje gezet, maar in realiteit komen deze tegelijkertijd voor. We stellen vast dat leerkrachten die veelvuldig collegiaal omgaan met hun leerlingen, een betere band met hen hebben en beter kunnen klashouden. Zowel vrouwelijke als mannelijke leerkrachten gaan collegiaal om met hun leerlingen, maar de praktijkleerkrachten (in deze contexten enkel mannen) hebben meer gelegenheid om dit toe te passen aangezien zij meer uren per week contact hebben met de leerlingen. Daarbij komt dat praktijkvakken zich beter lenen tot een dergelijke omgang. Toch zijn er theorieleerkrachten die de jongeren maar twee uur per week zien en er ook in slagen om op een collegiale manier om te gaan met hun leerlingen.
Naast het gebruikmaken van de interactiewijzen en de collegiale omgang is er ook een sterke drang naar controle hebben over de leerlingen.

De controletendens. Het schoolse discours als storende factor?

We stellen een sterke **controletendens** vast bij de leerkrachten over het lesverloop en over de leerlingen. De jongeren worden niet (meer) gezien als jongere of als leerling maar als potentiële chaosmakers. Deze controletendens vormt een niet te onderschatten achtergrond doorheen het geobserveerde lesgebeuren en neemt verschillende vormen aan. Globaal beschouwd onderscheiden we twee patronen.
In het **eerste patroon** krijgt de controle voornamelijk vorm in de hoofden van leerkrachten. Leerkrachten anticiperen op leerlinggedrag dat niet strookt met het (ideaal)beeld dat zij daarover hebben.Voornamelijk elementen uit de jongeren-interactiewijze, maar ook elementen uit de kind-interactiewijze (zoals het spreken van de moedertaal) worden bij voorbaat gekwalificeerd als 'contraproductief'. Deze interacties zijn bijgevolg te mijden, want 'dit mondt onherroepelijk uit in chaos en conflict'. Chaos en conflict belemmeren niet alleen het leren in deze redenering, ze zorgen er vooral voor dat de rol van de leerkracht in het gedrang komt. Vaste, voorafbepaalde regels maken een essentieel deel uit van het leerkrachthandelen, waarbij **anticiperen op erger** de rode draad vormt. Dit patroon van controle bouwt de leerkracht op vanuit bestaande en/of ontwikkelde percepties en ervaringen.
Naast algemeen geldende regels op school heeft elke leerkracht eigen regels die tijdens zijn of haar lessen moeten worden gevolgd. In dit patroon merken we op dat éénmaal de leerkracht de regels heeft gesteld 'consequent zijn' betekent dat er geen onderhandeling tussen leerlingen en leerkrachten meer mogelijk is. Regels lijken eerder geïnstalleerd te worden om de rol en het 'overleven' van de leerkracht veilig te stellen, dan dat men ze inhoudelijk belangrijk en juist vindt.

In een **tweede patroon** wordt de controle over de situatie geïnitieerd door de interactie tussen leerkracht en leerlingen in het hier en nu. Het handelen van de leerkracht is afgestemd op de lesinhoud en de samenstelling van de klasgroep. De leerlingen krijgen als het ware een actieve rol en onderhandeling is mogelijk. 'Consequent zijn' wordt veeleer ingevuld als een aantal principes die een context- en situatiegebonden invulling krijgen.

Enkele voorbeelden:
De afspraak op school is dat er geen hoofddeksels mogen gedragen worden. De regel staat duidelijk in het schoolreglement. Sommige jongeren proberen, worden terechtgewezen en volgen dan de regel op zonder morren:
Steve komt buiten met een baseballpetje op zijn hoofd. Leerkracht: "Pet af!." Steve doet het. (Uit een les lichamelijke opvoeding van het vierde jaar Beroeps).

Leerkracht: "Abdelhakim, votre livre à la page 28." Abdelhakim: "Mevrouw, ik heb dat niet mee." Leerkracht: "Ja, begin dan maar te schrijven hé." Hij moet pg. 19 overschrijven. "Ah mevrouw, 'k heb dat niet speciaal vergeten hoor!" Leerkracht: "Ja, dat weet ik, maar dat is de afspraak, anders brengt niemand zijn schrift nog mee." (Uit een les Frans van het derde jaar Technisch).

Een belangrijke vaststelling is dat opnieuw theorieleerkrachten meer dan praktijkleerkrachten energie (moeten) steken in 'alles onder controle houden'. Dit leerkrachtgedrag is onlosmakelijk verbonden met de manier waarop leerkrachten dagelijks omgaan met de jongeren. Hoe meer men de elementen van de verschillende interactiewijzen toelaat en deze strategisch inzet en hoe groter de collegiale omgang, hoe minder de controletendens op de voorgrond treedt. Dit was duidelijk het geval bij de meeste praktijkleerkrachten. Toch merken we op dat ook zij heel vaak anticiperen op erger en zodoende niet-wenselijk gedrag of chaos trachten te voorkomen. Dit bleek ook al in de manier waarop zij gebruikmaken van de interactiewijzen; namelijk gebruikmaken van elementen uit de jongeren-interactiewijze om te anticiperen op mogelijk niet-wenselijk gedrag van de jongeren.
We merken op dat de dagelijkse omgang van de meeste leerkrachten met hun jongeren vrij goed zou zitten indien het schoolse discours geen roet in het eten zou gooien. Zowel de uitgesproken (regels, schoolreglementen) als de onuitgesproken opinies met betrekking tot het vormelijk gedrag van leerlingen, zorgen ervoor dat van een 'gewone' omgang tussen volwassene - jongere nog moeilijk sprake is. De interactie met elkaar is vaak verengd tot een leerkracht - leerling-relatie. Het potentieel aan goede interacties wordt ons inziens vaak door een schools discours - met een verouderde en/of enge visie op leren- verstoord.

'Consequent zijn' en 'consequent zijn' is twee

Consequent zijn komt in beide patronen van controletendens voor, weliswaar met verschillende invullingen. Toch stellen we vast dat quasi alle leerkrachten er van uitgaan dat consequent zijn louter te maken heeft met het opleggen en opvolgen van (samen) gemaakte regels. Leerkrachten zouden echter ook kunnen consequent zijn op andere vlakken, zoals rekening blijven houden met de klaspopulatie bij het voorbereiden van lessen en/of activiteiten. Het consequent zijn in termen van brede observatie, perspectiefname van de leerlingen en daarop de organisatie van het onderwijsleerproces enten, wordt echter doorgaans niet uit de controletendens gehaald. Veel leerkrachten stellen immers dat zij heel wat van hun tijd moeten spenderen aan het '(her)opvoeden' van de jongeren, maar dit is niet gebleken uit hoe zij hun lessen opzetten. Meestal gaat men leerinhouden op een sturende manier overbrengen, waarbij de leerlingen de leerkracht moeten volgen en er geen ruimte is voor (spontane) inbreng. Het 'opvoeden' van de jongeren komt enkel in de marges voor en vertaalt zich meestal in terechtwijzingen die voortvloeien uit een enge consequente aanpak. De koppeling tussen vakspecifieke leerinhouden en (gewenste) sociale vaardigheden worden doorgaans niet gelegd binnen de opzet van lessen. De consequentie van de antwoorden op de vragen 'met wie hebben we hier in deze klas te ma-

ken?, wie trekt met wie op?, welke zijn hun interesses?' worden zelden of nooit verdisconteerd in de opzet van het onderwijsleerproces.
Dit brengt ons naadloos naar het gebruik van didactische en/of interactieve werkvormen.

Werkvormen of nog steeds anticiperen op erger?

Het gebruik van werkvormen in de klas leert ons veel over de visie op leren die leerkrachten hebben en over hoe zij dit toepassen. Over het algemeen kunnen we stellen dat de variatie aan werkvormen tijdens de geobserveerde lessen miniem was. De meest voorkomende werkvormen bij theoretische vakken in het geobserveerde beroeps- en technisch onderwijs zijn het onderwijsleergesprek, individuele en klassikale oefeningen. Indien er al variatie is, is het een combinatie van deze genoemde mogelijkheden.
Binnen de praktijkvakken is ook het werken met individuele opdrachten een veelgemaakte keuze. Deze werkvorm wordt dan wel eens afgewisseld met een instructie of een demonstratie, maar ook tijdens deze lessen is de variatie aan werkvormen beperkt.
Daarnaast stellen we vast dat de werkvormen die gehanteerd worden niet zozeer worden ingezet in functie van de te bereiken doelstellingen, maar opnieuw kunnen worden begrepen binnen de controletendens bij leerkrachten. Het werken met werkblaadjes, voorgestructureerde oefeningen, suggestieve en/of gesloten vragen doet vermoeden dat de leerkracht de volledige controle op het onderwijsleerproces niet wil lossen.

> *Souliman zit zijn kaft te kleuren. Leerkracht.: "Is dat gezond, maïs op dezelfde akker kweken?" Ali: "Ja." Jef: "Nee, want de grond komt dan zonder mineralen te zitten." "Wa?" roept Ali. De leerkracht legt het nog eens uit. De leerkracht houdt een heel hoog tempo aan. De jongeren kijken haar bijna niet aan, maar zitten wel naar hun kaften te kijken. Leerkracht: "OK. Ik stel nog efkes een vraag ernaast: hebben de landbouwers van hier hetzelfde probleem?" Abdelhakim: "de boeren hebben hier geen problemen." Hij lacht. Jef antwoordt. Nebil zit te dromen en de leerkracht duidt hem aan om te lezen. Hij zit op het verkeerde blad te kijken. De juf wijst hem daarop. Hij neemt het juiste blad. Hij antwoordt ook verkeerd. Hij mag verder lezen en antwoordt dan weer verkeerd. De juf vraagt aan de klas: "Hoeveel maanden duurt het vooraleer er mag geoogst worden?" De leerlingen kunnen dit uit een tabel aflezen. Ali: "5!" Leerkracht: "Neen! Allé mannen ge kunt toch tellen?" Ali: "Maar november telt toch niet mee?" Leerkracht:"Waarom niet? Adelhakim: "'t Is een speciale dag" en lacht. De leerkracht lacht ook. Ali: "Dan wordt toch gezaaid?" Leerkracht: "Ja, maar we tellen die toch ook mee. Daan lees eens verder...* (Uit een les aardrijkskunde in het derde jaar Technisch)

> *De leerkracht begint de les en vraagt: "Wat is determine?, Steve?" Hij weet het niet. De juf geeft een voorbeeld en geeft dan zelf het antwoord. De leerlingen schrijven over wat op het bord staat. Het is heel rustig. De leerkracht stelt vragen. De leerlingen antwoorden direct.* (Uit een les Engels in het vierde jaar Technisch)

> *De leerkracht is druk bezig de tekening op het bord te zetten. Er staat ondertussen weer een leerling aan het bord. De leerkracht geeft uitleg. Ahmet springt naar voor en geeft ook uitleg. De leerkracht kijkt boos en stuurt hem met een gebaar terug naar zijn plaats. Souliman gaat ook weer naar voor. De leerkracht berispt hem stilletjes en zegt dat hij terug naar zijn plaats moet. Er staat nog niet veel op hun blad. De leerlingen moeten aftekenen wat op het bord staat.* (Uit een theoretische les elektriciteit in het vierde jaar Beroeps)

We merken op dat door de manier waarop deze werkvormen worden gebruikt, er heel veel tijd gaat naar kopieeropdrachten zoals overtekenen, overschrijven van het bord, klassikaal verbeteren van individueel gemaakte oefeningen en dergelijke. Het is opvallend dat leerlingen stil zijn als ze veel moeten schrijven, waardoor de leerkracht op die manier de orde in de klas goed kan bewaren. Dit versterkt het vermoeden dat werkvormen heel vaak -al dan niet bewust- gekozen worden in functie van ordehandhaving en niet in functie van te bereiken doelstellingen. We stellen eveneens vast dat veel leerkrachten er van uitgaan dat groepswerk bijvoorbeeld niet iets is wat hun leerlingen aankunnen. Vooral leerlingen uit het beroepsonderwijs worden vaak onderschat als het op vaardigheden aankomt nodig bij meer interactieve werkvormen.

Toch hebben we een paar lessen geobserveerd waar de leerkracht een interactieve werkvorm had voorzien en waaruit bleek dat de leerlingen de nodige sociale vaardigheden benutten. Tijdens praktijk elektriciteit bijvoorbeeld werkten de leerlingen in kleine groepjes aan een grote en langdurige taak, waardoor de leerlingen aangewezen waren op zelfstandigheid en het opnemen van verantwoordelijkheid. Deze taak werkte motiverend voor de jongeren en zij brachten deze tot een goed einde.

Ook tijdens een les Project Algemene Vakken in het derde jaar Beroeps werkte een leerkracht met groepsopdrachten. De jongeren keken uit naar die lessen, waren heel gemotiveerd en leerden op die manier constructief samenwerken.

Globaal beschouwd kunnen we stellen dat er in de geobserveerde klassen weinig kansen werden geboden om intercultureel te leren: de leerlingen moeten meestal gewoon luisteren of individueel werken. Vanuit de aangewende werkvormen leiden we af dat van interactie met elkaar en benutten van aanwezige diversiteit weinig sprake is. Meer nog, overleg of teamvergaderingen met betrekking tot 'klashouden', uitwisseling van goede les-of klaspraktijken, bespreking van mogelijke problemen en dergelijke werden niet ingepland. Terwijl de meeste leerkrachten daar wel behoefte aan hebben zoals blijkt uit interviews en informele gesprekken.

Kortom: drie tendensen

Bovenstaande analyse leert ons dat drie grote tendensen het leerkrachthandelen typeren:

- een eerste tendens is **'het anticiperen op erger'**, waarbij de leerlingen niet worden gezien als jongeren of lerenden, maar als potentiële chaosmakers. Dit impliceert dat de meeste leerkrachten handelen vanuit een controletendens en zodoende de organisatie van het onderwijsleerproces beperken tot het volgen van een handboek, invullen van werkblaadjes, klassikale en individuele oefeningen en/of doceren. Kortom de sturende aanpak is voor de meeste leerkrachten de enige gebruikte of bruikbare werkvorm.

- Een tweede tendens is **'ieder voor zich'**. Leerkrachten voelen zich heel vaak alleen in hun strijd om op een efficiënte manier om te gaan met de jongeren in het beroeps- en technisch onderwijs. Er is geen enkel platform of overleg op school waarop knelpunten, problemen en mogelijke oplossingsstrategieën kunnen bedacht en uitgewisseld worden om de interactie met de leerlingen te verbeteren. De schoolcultuur is er één van 'ieder voor zich', waardoor de eerste tendens 'anticiperen op erger' alleen nog meer in de verf komt te staan. De efficiënte leerkrachthandelingen blijven op die manier bij een beperkt aantal leerkrachten. Ook de idee dat je als leerkracht 'het in je' moet hebben, blijft zo een wijdverspreide volkswijsheid. De sterke leerkrachthandelingen die we hebben vastgesteld zoals de collegiale omgang, het pro- en reactief gebruikmaken van de interactiewijzen, de succeservaringen met coöperatief leren en groepswerk blijven geïsoleerd bij individuele leerkrachten die op hun beurt ook nooit positieve feedback krijgen. Bij leerkrachten zelf is het coöperatieve leren ook onbestaande, terwijl zij elke dag voor dezelfde uitdagingen staan.

- Leerkrachten zwoegen elke dag opnieuw om hun leerlingen de geplande leerinhouden bij te brengen. Daarbij stellen we vast dat leerkrachten heel veel energie steken in het **onder controle houden** van de leerlingen die hen wel eens het bloed van onder de nagels halen. Ze tobben er in hun eentje over en vinden -ieder voor zich- werkbare methodes. Voor sommige leerkrachten gaat het over heel wat energie en tijdsinvestering. Elke dag opnieuw proberen zij ervoor te zorgen -met vallen en opstaan- dat hun leerlingen toch *iets* meepikken uit de lessen. Het is bijgevolg frappant vast te stellen dat leerkrachten na dit (soms al jarenlange) zwoegen, stellen dat er met hun leerlingen toch weinig of niets te bereiken valt. Deze tendens noemen we **'de druiven zijn toch te zuur'**. Deze globale tendens wordt gevoed door de eerste twee aangehaalde tendensen: door het feit dat 'anticiperen op erger' en 'ieder voor zich' manifest aanwezig is onder leerkrachten, krijg je snel een fatalistische ondertoon bij leerkrachten indien zij het hebben over wat ze al of niet kunnen bereiken met hun leerlingen. 'De druiven zijn toch te zuur' vormt een gepaste typering van het leerkrachthandelen in het algemeen op de beroeps- en technische school. Deze typering brengt vooral de contradictie onder de aandacht tussen de inspanningen die leerkrachten doen enerzijds en hoe zij daarover denken en praten anderzijds. 'De druiven zijn toch te zuur' ontlenen we opnieuw aan een fabel over de vos.

> *De vos wou zo graag druiven pikken die nog aan de ranken hingen. Een soortgenoot had geen moeite bij het pikken van de druiven en verliet de plaats als zijn honger was gestild. De vos wou het op dezelfde manier proberen. Met een aanloop sprong hij de lucht in om tot bij de heerlijke tros druiven te kunnen komen. Hij slaagde er niet in. Hij probeerde uren na elkaar om tot bij de druiven te komen, maar zijn pogingen mislukten telkenmale. Toen het reeds donker begon te worden, gaf hij het op en zei: "Pff, ze zijn toch te zuur"...*

Kaat DELRUE
Steunpunt Intercultureel Onderwijs
Universiteit Gent
Sint-Pietersnieuwstraat 49
9000 Gent
kaat.delrue@rug.ac.be
Tel.: 09/264.70.45
Fax: 09/264.70.49

LITERATUURLIJST

- BATELAAN, P. (ed.), *Towards an equitable classroom. Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe*, International Association for Intercultural Education (IAIE), Hilversum, 1998.
- DELRUE, K. & HILLEWAERE, K., *De druiven zijn toch te zuur... Schooletnografisch onderzoek in het Secundair Onderwijs,* onuitgegeven onderzoeksrapport, promotor: Verlot, M., 2001.
- PIESSENS, A. & DELRUE, K., The grapes are too sour anyway, ter perse.
- ROCKWELL, E., Notes on teaching and teacher training, unpublished workdocument, 1997.
- SOENEN, R. & DE MUNTER, K., Het dagelijks leven in de school, *Cultuurstudie 3, themanummer Intercultureel Onderwijs*, Universiteit Gent, 1997, 87-111.
- SOENEN, R., *Over Galliërs en Managers. Bouwstenen voor intercultureel leren*, 1999, Universiteit Gent, Steunpunt Intercultureel Onderwijs,
- SUIJS, S., Zware jongens? Het dagelijks leven in twee secundaire scholen in Vlaanderen, *in: reader Vlaams/Nederlandse conferentie Intercultureel Onderwijs en Nederlands als Tweede Taal, voortgezet/secundair onderwijs*, 13 okt. 2000, Antwerpen, Universiteit Gent, Steunpunt ICO, KULeuven, Steunpunt NT2, KPC Groep, 's Hertogenbosch, 33-45.
- VERLOT, M., SIERENS, S., SOENEN, R. & SUIJS S., *Intercultureel Onderwijs. Leren in verscheidenheid,* 2000, Universiteit Gent, Steunpunt Intercultureel Onderwijs.

HET JEUGDWERK IN CIJFERS
Het nieuwe Cijferboek Gemeentelijk Jeugdwerkbeleid is zopas verschenen

Het gemeentelijk jeugdbeleid, waarvan het jeugd**werk**beleid een onderdeel is, wordt sinds enkele jaren systematisch opgevolgd. Dit uitte zich door heel wat publicaties over de visies en systemen op dit beleid, maar ook door de opeenvolgende Atlassen Gemeentelijk Jeugdbeleid. Sinds 1989 publiceren de afdeling Jeugd en Sport van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap en de Vereniging Vlaamse Jeugddiensten en -consulenten vzw elke drie jaar deze Atlas. Vanaf de editie van 1999 werd de naam Atlas veranderd in *Zoekboek Gemeentelijk Jeugdwerkbeleid*. Dit Zoekboek legt meer nadruk op het verzamelen van adressen en aanspreekpunten in het volledige jeugdwerkbeleid. De details over de inhoud van het gemeentelijk jeugdwerkbeleid werden doorverwezen naar het Cijferboek.
Deze continuïteit leverde voorlopig de volgende publicaties op:

1989: Eerste Atlas Gemeentelijk Jeugdwerkbeleid
1992: Tweede Atlas Gemeentelijk Jeugdwerkbeleid
1995: Derde Atlas Gemeentelijk Jeugdwerkbeleid
1998: Eerste Zoekboek Jeugdwerk
2001: Tweede Zoekboek Jeugdwerk

Sinds de implementatie van het decreet op het gemeentelijk jeugdwerkbeleid, vanaf 1994, heeft men op plaatselijk vlak steeds meer informatie verzameld over het particuliere jeugdwerk en het gemeentelijk jeugdwerkbeleid. Het decreet vereist immers de opmaak van een 'jeugdwerkbeleidsplan'. Zo een plan vraagt om een goede inventaris van de particuliere en de eigen initiatieven in en van de gemeente. Door de jeugdwerkbeleidsplannen werden de gegevens veel betrouwbaarder en nauwkeuriger dan enkele jaren geleden. Bovendien werden er vele nieuwe initiatieven ontwikkeld.

De enquête die onder andere leidde naar de Atlassen en Zoekboeken Jeugdwerkbeleid verzamelde een grote hoeveelheid gegevens in verband met het particuliere jeugdwerk en het gemeentelijk jeugdwerkbeleid. De veelheid en ook de veronderstelde waarde van deze informatie zette de uitgevers van de Atlassen en Zoekboeken (ministerie Vlaamse Gemeenschap en V.V.J) aan tot een meer uitgewerkte publicatie: het *Cijferboek gemeentelijk jeugdwerkbeleid*. Tot en met het vierde Cijferboek leverde dit de volgende publicaties:

1993: Eerste Cijferboek Gemeentelijk Jeugdwerkbeleid
1996: Tweede Cijferboek Gemeentelijk Jeugdwerkbeleid
1999: Derde Cijferboek Gemeentelijk Jeugdwerkbeleid
2002: Vierde Cijferboek Gemeentelijk Jeugdwerkbeleid

Het vierde Cijferboek is sterk geïnspireerd op de vorige uitgave, maar betekent in vele opzichten weer een verbetering. De dataverzameling won aan betrouwbaarheid, maar ook voor de verwerking van de gegevens kon meer tijd en deskundigheid vrijgemaakt worden. Dit Cijferboek biedt voor heel wat onderwerpen interessant vergelijkingsmateriaal met vorige edities. Het onderzochte werkveld is in alle opzichten dynamisch en beweeglijk. Dit maakt longitudinale vergelijkingen niet altijd gemakkelijk. Ook de basisvragenlijst is niet identiek aan deze van voorgaande edities. Toch werden vergelijkingsoefeningen, in vele opzichten de meest interessante oefeningen in dit cijferboek, in de mate van het mogelijke ondernomen.

Vooraf: relativiteit en relevantie

Dit cijferboek heeft beperkte pretenties: het waarnemen en weergeven van het gemeentelijk jeugdwerkbeleid. Hierbij staan de *gemeentelijke inspanningen* ten voordele van het jeugdwerk centraal. Tevens wordt in de mate van het mogelijke een longitudinale vergelijking met gelijkgemeten gegevens van vorige cijferboeken gemaakt. Dit is niet voor alle rubrieken en onderdelen mogelijk, want doorheen de vorige edities werd de vragenlijst - basis voor de gegevens - verfijnd en aangepast. De cijfers, aantallen en getallen worden beperkt geïnterpreteerd, met een *beschrijvende* aanpak. De lezer zal geen analytisch-statistische verwerkingen vinden. De redenen hiervoor zijn eenvoudig: de aard van de gegevens (quasi volledigheid van de verzamelde gegevens - extrapolaties zijn zelden nodig), de kleine aantallen e.d.m maken het zoeken naar correlaties, causale verbanden, probabiliteit enz. grotendeels overbodig. Toch biedt het cijferboek heel wat grondstof voor verder en meer diepgaand onderzoek, maar dan eerder van kwalitatieve aard.
De beperkte aspiraties en pretenties laten toch toe om een aantal opmerkelijke vaststellingen en zelfs hypotheses te formuleren.

Het plaatselijk jeugdwerk

Men kan de recente vaststellingen m.b.t het plaatselijk jeugdwerk moeilijk schokkend noemen. Toch zijn er een aantal intrigerende aspecten die wellicht bijzondere aandacht vragen.

Plaatselijk jeugdwerk in Vlaanderen

Het Vlaamse Gewest telt 6.770 plaatselijke jeugdwerkinitiatieven. Dit betekent gemiddeld 3,92 jeugdwerkinitiatieven per 1.000 jonge inwoners (<25 jaar), of ruwweg één jeugdwerkinitatief per 250 jonge in-

woners (3,92 is de index van het plaatselijk jeugdwerk in de Vlaamse gemeenten). Zonder dit echt empirisch te kunnen bewijzen, mag dit wellicht een wereldrecord genoemd worden.
Dit cijfer (deze index) dekt zowel de particuliere jeugdverenigingen als de jeugdwerkinitiatieven van de gemeentebesturen zelf.
In vergelijking met vorige meting (1998) geeft deze jeugdwerkindex een lichte stijging, namelijk van 3,89 naar 3,92... nauwelijks waarneembaar. Toch is deze stijging interessant omwille van verschillende redenen:

- er is het algemeen heersend pessimisme dat het slecht gaat met het verenigingsleven. Deze index bewijst dit **niet**;
- de jeugdwerkindex is samengesteld uit twee onderdelen, nl. de index van de *particuliere* jeugdwerkinitiatieven en deze van de *gemeentelijke* jeugdwerkinitiatieven. Het aantal particuliere initiatieven (5.392) is bijna 4x groter dan het aantal gemeentelijke (1.378). Maar:
  - het aantal particuliere jeugdwerkinitiatieven verminderde van 1998 tot 2001 met 203 eenheden;
  - het aantal gemeentelijke jeugdwerkinitiatieven vermeerderde van 1.088 tot 1.378, dus met 290 eenheden;
  - het is dus de toename van het aantal gemeentelijke initiatieven die zorgt voor de groei van de jeugdwerkindex.

Particulier plaatselijk jeugdwerk; lichte achteruitgang

Er waren in 2000 5.392 plaatselijke, autonome jeugdverenigingen in het Vlaamse Gewest. Dit betekent gemiddeld 3,13 particuliere plaatselijke jeugdverenigingen per 1.000 jonge inwoners (<25 jaar). In vergelijking met 1997 betekent dit een achteruitgang met 0,13 per 1.000 of 43 jeugdverenigingen minder, een verwaarloosbaar aantal. Het cijfer 3,13 jeugdverenigingen per 1000 inwoners wordt in dit cijferboek de 'index van het particulier plaatselijk jeugdwerk' genoemd.
Er is over de jaren heen, in de vergelijking tussen 1995 en 2001 een gestage achteruitgang van het aantal jeugdbewegingen: van 2673 tot 1891. Dit zou een terugloop met bijna 30% betekenen. Dit staat echter in schrille tegenstelling tot het subjectieve gevoel van de meeste jeugdwerkwatchers, waaruit heel wat optimisme m.b.t het jeugdbewegingswerk blijkt. In voorgaand Cijferboek werden hieromtrent een aantal plausibele verklaringen geopperd. Zeker bij de vroegste edities van het Cijferboek bleek het perceptievermogen van de gemeentelijke diensten (de invullers van de enquête) erg kreupel. Zo werden heel wat jeugdwerkingen quasi vanzelfsprekend als 'jeugdbeweging' gecatalogiseerd. Maar zeker vanaf 1998, na twee gemeentelijke jeugdwerkbeleidsplannen (JWBP's), kan dit niet meer als belangrijkste oorzaak voor deze terugloop gebruikt worden. Ook het al dan niet samentellen van bijv. meisjes- en jongensafdelingen zal een belangrijke invloed uitoefenen. De stijging van het aantal jongerenbewegingen - tegen het intuïtief aanvoelen in - duidt wellicht ook op een waarnemingsfout tussen jeugd- en jongerenbeweging.
Er is ook een belangrijk verschil tussen de cijfers uit de enquêtes en de cijfers die door de landelijke secretariaten verstrekt worden. Dit verschil is te groot om zomaar als *administratief* te beoordelen. Een kwalitatieve survey van het hele jeugdwerklandschap dient zich aan.
Ondanks deze eigenaardige evolutie van cijfers, blijven de jeugdbewegingen duidelijk -zeker in aantal - de belangrijkste vorm van plaatselijk jeugdwerk. Hun aantal laat toe om een eigen Vlaamse jeugdbewegingsindex te berekenen: per 1.000 jonge inwoners is er één jeugdbeweging.
De groei van het aantal jeugdhuizen, sinds 1995 met 61 eenheden of ruim 16%, sluit eveneens aan bij wat intuïtief aangevoeld wordt, alhoewel deze toename meestal groter gedacht wordt. Er is ongeveer 0,1 jeugdhuis per 1.000 jonge inwoners (0 - 25j). Voor de specifieke doelgroep (+ 15j.) ligt deze index uiteraard veel hoger, nl. 0,6 jeugdhuis per 1.000 jongeren (15 - 25j)... of meer dan één jeugdhuis per 2000 jongeren in de specifieke doelgroep.

Gemeentelijke jeugdwerkinitiatieven: sterke stijging

Het aantal gemeentelijke jeugdwerkinitiatieven is toegenomen: van 1.088 in 1998 naar 1.378 in 2001. Dat is een stijging van 26,5% en maakt dat er gemiddeld per gemeente 4,64 gemeentelijke jeugdwerkinitiatieven aangeboden worden.
De groei is vooral sterk in de kleinere gemeenten: bij de kleinste gemeenten een toename met bijna 72%, terwijl de grotere gemeenten duidelijk inleveren of amper stijgen.
De aard van de stijging is verdeeld over een aantal soorten initiatieven, waarbij vooral de SWAP (tienervakantiepas) zijn intrede doet. Maar ook jongerenontmoeting en speelpleinwerking blijven belangrijke stijgers.
Het is de stijging van het aantal gemeentelijke jeugdwerkinitiatieven die ook zorgde voor de (lichte) stijging van de algemene jeugdwerkindex.

Gemeentelijke jeugdraden

De grote 'boom' veroorzaakt door het decretale werk van begin jaren '90 (gemeentelijke adviesraden en het jeugdwerkbeleidsplan) lijkt gestabiliseerd. Het aantal 'autonome' jeugdraden is sinds die jaren spectaculair toegenomen: sinds 1992 met zo'n 57%. Van de Vlaamse gemeenten beschikt 90% over een autonome jeugdraad.
Naar typologie is de evolutie duidelijk: bijna 53% zijn van het half-open type (vertegenwoordigers jeugdwerk én een gelimiteerd aantal individuele jongeren), 31,5 % zijn volledig open. Dit open type toont een achteruitgang versus 1998, wellicht omdat het *beheersen* van een volledig open structuur niet zo eenvoudig is. Toch blijft het opmerkelijk dat het vooral jeugdraden geweest zijn die een grote mate van openheid en vooral de nadruk op een 'kwalitatieve representativiteit' legden... eerder dan op de achterhaalde en vooral vals 'kwantitatieve vertegenwoordiging'.
In hun werk tonen jeugdraden zich nog primair bekommerd om het jeugdwerkbeleid. Bijna 75% van de

adviezen heeft betrekking op deze materies. Hierbij hoort natuurlijk het advieswerk verbonden aan het jeugdwerkbeleidsplan. De 25% andere procenten betreffen adviezen over heel uiteenlopende en brede onderwerpen.
Qua activiteiten is er ook sprake van een stabilisering, maar gemiddeld organiseren jeugdraden bijna 5 activiteiten per jaar, waarbij zowel spel als informatie, vorming, debat en culturele- en maatschappelijke acties voorkomen. Het vernieuwde decreet op het gemeentelijk jeugdwerkbeleid (2001) klikt de aanwezigheid van een gemeentelijke jeugdraad automatisch aan een jeugdwerkbeleidsplan. Elke gemeente met een JWBP zal dus over een gemeentelijke jeugdraad beschikken.

Gemeentelijke jeugddiensten

Ambtelijke contactpunten: stabilisering

Ook hier blijkt de grote turbulentie van het voorbije decennium voorbij. In amper zes gemeenten (2%) is er geen expliciet ambtelijk contactpunt voor het jeugdbeleid. Ruim 50% van alle gemeenten beschikt over een 'autonome' jeugddienst. Het aantal combinatieambtenaren daalde lichtjes van 40% in 1998 naar 36% van de gemeenten in 2001. De intrede van de intergemeentelijke jeugdconsulenten is een feit voor 14 gemeenten. Het aantal ambtelijke contactpunten lijkt dus gestabiliseerd, met toch wel een duidelijke inhaalbeweging bij de gemeenten met minder inwoners. De opkomst van de intergemeentelijke jeugddiensten is vooral een verdienste van het provinciaal jeugdbeleid. Men mag zich echter de vraag stellen of het wel aangewezen is om, zoals in de provincie Oost-Vlaanderen, dit systeem ook voor de grotere gemeenten (> 10.000 inwoners) toe te passen.

Steeds meer personeelsleden

Kwalitatieve kenmerken
Op 286 gemeenten telt het Cijferboek 840 personeelsleden of ongeveer 620 voltijdse equivalenten. Dit betekent gemiddeld per gemeente 1,11 personeelslid. Dit gemiddelde fluctueert sterk en is duidelijk gecorreleerd aan de inwonersklasse: hoe meer inwoners een gemeente, hoe meer personeelsleden.
Maar deze correlatie moet sterk gerelativeerd worden als het aantal personeelsleden berekend wordt per 10.000 inwoners - een zeker zo relevante maat. Hier blijkt helemaal geen duidelijke verbinding aan het inwonersaantal. Weliswaar scoren de kleine gemeenten gemiddeld 1 voltijds-equivalent, maar grootsteden amper 1,08 voltijds-equivalent. In de klasse 30 - 50.000 inwoners zijn er gemiddeld het meeste personeelsleden: 1,44 voltijds-equivalent, dit allemaal per 10.000 inwoners.
In soorten personeelsleden zijn er de volgende vaststellingen:
- jeugdconsulenten vormen 30% van het totaal. Vermeerderd met 10% combinatieambtenaren maken de inhoudelijk verantwoordelijken zo 40% van het personeelsbestand uit;
- 20% zijn administratieve medewerkers en de jeugdprogrammatoren (co-consulenten) vormen met 14% een groeiende groep.

Voor het tewerkstellingsniveau wordt vastgesteld dat de C- en B-niveaus het sterkst vertegenwoordigd zijn. Bijna 68% van de jeugdconsulenten functioneert op niveau B, wat eigenlijk bedroevend laag ligt, want jeugdconsulent is bij uitstek een functie op B-niveau.[1]
Bijna 64% van het jeugddienstpersoneel is vrouwelijk. Dit geldt ook voor de jeugdconsulenten (60%).

Evolutie doorheen de jaren
Er is een sterke toename van het aantal personeelsleden op gemeentelijke jeugddiensten. Sinds 1995 is er een stijging met 42% en sinds 1998 met 28%. Deze stijging is het meest uitgesproken voor de zgn. co-consulenten met 85%.

Gemeentelijk jeugdwerkbeleid

Het gemeentelijk jeugdwerkbeleid bestaat uit tal van instrumenten, waarvan de *gemeentelijke jeugdwerkinitiatieven* en de *jeugddienst* uiteraard bij de meest bepalende behoren. Daarnaast zijn er tal van systemen en initiatieven die hierbij beschreven en qua aantal gemeten werden. Hierbij een beperkt aantal opmerkelijke vaststellingen.
De gemeentelijke jeugdcentra zetten hun gestage maar duidelijke groei voort. In 2001 zijn er 72 gemeenten met zulk centrum, een groei van 40% t.o.v 1998. Bijna 25% van alle gemeenten beschikt over een - naar eenzelfde en omvattende definitie bepaald - gemeentelijk jeugdcentrum.
Er is een erg opvallende evolutie bij de JIPS (jongereninformatiepunten). Er zijn voor het Vlaams Gewest in 2001 exact 77 JIPS, verspreid over 66 gemeenten. In vergelijking met 1998 betekent dit een groei met 43%.
Van deze JIP's zijn er 54 (70%) op gemeentelijke jeugddiensten gehuisvest.
Voor de subsidiëring van het particulier jeugdwerk in 2001 zijn de koplopers voorspelbaar, nl. kadervorming (quasi verplicht door het decreet), maar ook werkings- en kamptoelagen scoren erg hoog. Bijna 70% van de gemeenten werken ook met projectsubsidies. Naar inwonersklasse scoren de gemeenten tussen 30.000 en 50.000 inwoners erg hoog op bijna alle vormen van subsidiëring. Uit het Cijferboek blijkt in elk geval een grote dadendrang zowel qua aantal als qua variatie subsidiesystemen.
In vergelijking met 1998 zijn er enkele belangrijke veranderingen m.b.t het subsidiëren van het jeugdwerk. De steun aan investeringen neemt toe, ten koste van bijv. kleine herstellingen. Wellicht zijn er ook meer gecombineerde reglementen, waarin een aantal jeugdwerkaspecten tegelijkertijd worden beschouwd. Er is ook meer aandacht voor startende initiatieven en er zijn duidelijk minder nominatimsubsidies.
Ook de gemeentelijke dienstverlening aan het jeugdwerk levert enkele opvallende vaststellingen. Kleine gemeenten scoren in het algemeen lager op dienstverlening. Heeft dit te maken met meer spontane en vrijwillige inzet van middelen? Hoe meer inwoners de

gemeente, hoe meer officiële dienstverlening. Het brengen van systematiek en variatie in dienstverlening neemt dus duidelijk toe naarmate de gemeente meer inwoners telt. In vergelijking met 1998 zijn er opvallende dalers: bijna 15% minder uitleendiensten, 10% minder permanent ter beschikking stellen van infrastructuur, 9% minder vervoer met eigen vrachtwagens, 8% minder druk- en kopieerservice, 18% minder kortingen op retributies. Anderzijds zijn er stijgers, o.a 14% gebruik van informatica, 18% transport kampeermateriaal. Uiteraard kan de materiële dienstverlening voor een gedeelte gecompenseerd worden door een beter subsidiebeleid. In de hypothese dat dit zou gebeuren, mag geopperd worden dat gemeentebesturen langzaam hun inspanningen verschuiven van materiële naar financiële dienstverlening. Dit kan verbonden worden aan een veranderend ambtenarenkorps dat qua loonlast steeds duurder en complexer bestuurbaar wordt. Kortom: het is voor vele gemeentebesturen wellicht gemakkelijker en goedkoper om het transport van kampeermateriaal in een subsidiereglement om te zetten, dan de financiële en organisatorische last om zelf de gemeentelijke vrachtwagens (+chauffeurs) te laten rijden... alhoewel er juist hier een stijging is! Kortom: de cijfers maken een plausibele hypothese onmogelijk. Het zal interessant zijn om op langere termijn deze evolutie te observeren en zeker ook te linken aan de inspanningen die voor bijv. sport- en culturele verenigingen geleverd worden. Een andere vaststelling ten aanzien van het gemeentelijk beleid heeft te maken met het verschil in groei in de verschillende provincies. Blijkt dat zich een inhaaloperatie aftekent: Oost-Vlaanderen haalt het minst goede resultaat, maar blijkt de sterkste aangroei te vertonen; Limburg daarentegen scoort het best, maar vertoont de minste groei. Een aanwijzing voor een convergerend beleid?

Ten slotte

In de grote bescheidenheid van dit vierde cijferboek mogen toch enkele opmerkelijke vaststellingen geduid worden.
Er is in elk geval de grote nood aan meer kwalitatieve analyses van het jeugdverenigingsleven in Vlaanderen. De cijfers doorheen de jaren geven wel wat indicaties, maar ten gronde is er grote behoefte aan meer werkbare en bruikbare gegevens. Zo blijft het begrip 'lidmaatschap' erg weinig geoperationaliseerd. Samen met een aantal andere elementen maakt dit een weging, duiding en daardoor ook toekomstgericht beleid i.f.v het jeugdwerk vaag en gebaseerd op los zand. Dit cijferboek kan daartoe enkel een aantal hypotheses en wat basismateriaal leveren.
Met betrekking tot het gemeentelijk jeugdbeleid valt op dat de gemeenten met relatief weinig inwoners hun achterstand qua jeugdwerkbeleid grotendeels hebben ingehaald. Dit blijkt zowel uit de stijging van de eigen jeugdwerkinitiatieven (toch nog steeds als een element van dynamisch beleid te beschouwen), als qua personeelsleden per 10.000 inwoners. Ze vormen nog steeds de gemeenten met de hoogste jeugdwerkindex, alhoewel het verschil met de grote gemeenten niet toeneemt.
Qua dienstverlening tonen zich een aantal verschuivingen die ook niet zomaar kwalitatief kunnen geduid worden. Men zou kunnen interpreteren dat gemeentebesturen, zeker met grotere inwonersaantallen, meer en meer kiezen voor een subsidiebeleid, ten nadele van de materiële dienstverlening. Maar ook daarvoor zijn er te weinig gegevens beschikbaar.
Op basis van dit cijferboek kan men besluiten dat grotere gemeenten steeds meer kiezen voor een zakelijk en personeelsintensief jeugdbeleid. (Zelfs met het gegeven dat gemeenten eerder kiezen voor een financiële dan een materiële ondersteuning, omwille van het feit dat de personeelskost te hoog ligt.) De gemeentelijke jeugddiensten zijn zeker groter geworden. Er is overduidelijk veel meer gemeentelijk personeel beschikbaar. En hoe meer inwoners een gemeente, hoe meer personeelsleden op de jeugddienst. Maar uitgedrukt per 10.000 inwoners is het verschil tussen kleine gemeenten en grote steden verwaarloosbaar.
Blijkbaar is het als doorsnee burger (of zeker voor een doorsnee jeugdvereniging) nog steeds het best om in de middenmoot van de gemeenten te wonen. Het gemeentelijk jeugdbeleid toont zich het meest dynamisch - gebaseerd op aantallen in dit cijferboek - in de middelgrote gemeenten.
Er mag in elk geval gesteld worden dat de Vlaamse wetgever de plaatselijke realiteit heel sterk beïnvloed heeft. Het decreet gemeentelijk jeugdwerkbeleid (1993 - wijziging 2001) heeft een enorme impact gehad op het gemeentelijk beleid... en behoudt deze ook. De inspanningen juist na de implementatie (1995) zijn nog steeds overduidelijk, maar de spectaculaire groei is - begrijpelijk - gestabiliseerd. Deze impact is eveneens verbonden met het decreet op de gemeentelijke adviesraden inzake cultuurbeleid (1990 -1993). Wijziging van deze decreten spelen sterk in op deze evolutie en zullen dus vooral consolideren. Een volgende Cijferboek zal hiervoor bewijs moeten of kunnen leveren.

Peter VERLUYTEN
VVJ
Vijverlaan, 53
2610 Wilrijk

Het cijferboek is (gratis) te verkrijgen op volgende adressen:

Ministerie Vlaamse Gemeenschap
Afdeling Jeugd en Sport
Markiesstraat 1, 1000 Brussel, 02/553 41 34

Vereniging Vlaamse Jeugddiensten en -consulenten
Vijverlaan 53, 2610 Wilrijk, 03/821 06 06

Bibliografie

- REDIG, G. (2002) *Cijferboek gemeentelijk jeugdwerkbeleid 2002-2004*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Noten

[1] Dit B-niveau kan vergeleken worden met wat vroeger bedoeld werd met een 'A1'. Het takenpakket van de jeugdconsulent heeft een heleboel beleidsmatige aspecten, wat dit niveau zeker vereist. Hij of zij is immers de verantwoordelijke ambtenaar voor het jeugdwerkbeleidsplan. Het eigen-aardige takenpakket van de jeugdambtenaar vraagt een combinatie van een 'denker' en een 'doener'.

DO THE DIP!
Een promotiestunt voor participatief plannen

Maar wat is DIP? Laat ik u meteen geruststellen: dit wordt geen artikel over depressies. DIP staat voor Doelgerichte Interventie Planning. Misschien roept dit bij u ook militaire associaties op zoals bij mij toen ik voor het eerst deze term hoorde. Daarbij komt dat ik altijd nogal sceptisch sta t.a.v. dergelijk indrukwekkende termen. Met dit artikel hoop ik u echter te overtuigen dat mijn scepticisme ongegrond was en te tonen hoe wij in Gent met DIP gewerkt hebben en welke resultaten dit opleverde. Voor alle duidelijkheid: dit artikel werd geschreven door een DIP-leek die echter in de praktijk vaststelde dat "het werkt".

Doelgerichte interventieplanning (verder DIP genoemd) is een methode om in groep participatief tot een analyse te komen van een probleem of uitdaging en met de groep vanuit die analyse tot concrete doelen en acties te komen. Grosso modo bestaat een DIP-sessie uit vier delen: de analyse van de probleemstelling, het ordenen van de verschillende elementen in de analyse tot een probleemboom, het opstellen van een objectievenboom met clustering van objectieven en de selectie van de prioritair aan te pakken objectieven. [1] Over indrukwekkende termen gesproken...

Wat kan DIP voor u doen?

- De DIP is een methode die toelaat de bijdragen van de deelnemers in een denkproces evenwaardig te behandelen. Dit is een van de belangrijkste aspecten. Om het even in een onderwijscontext te plaatsen: of je nu directeur bent, leerling of tot het onderhoudspersoneel behoort, secretariaatsmedewerker bent of leerkracht, ouder of een vrijwilliger in de refter, iedereen heeft evenveel kans zijn visie in te brengen. In die zin is het ook een wervende methode, je herkent in de resultaten elementen die je zelf hebt aangegeven, je bouwt als groep samen een plan op. Je voelt je betrokken.
- De DIP laat toe een probleemstelling van uit diverse hoeken te bekijken. Afhankelijk van de keuze van de deelnemers aan de groep kan je zelf beslissen hoe breed je hierin wilt gaan.
- De DIP laat toe te vertrekken bij een soms uitzichtloze probleemstelling en toch te komen tot een aantal concrete acties. M.a.w. aan het eind van de oefening kan je meteen aan de slag en slaat de aanvankelijke onmacht om in een gevoel van greep te hebben op minstens een deel van de probleemstelling.
- De DIP laat toe realistisch en resultaatsgericht te plannen. Hiermee voorkom je het werken aan zaken waar je geen vat op hebt, wat demotivatie en burn-out vermijdt.

In Gent hebben we deze methode vanuit de cel onderwijs van de stedelijke jeugddienst, onder begeleiding van vzw Balans, gehanteerd om uit te zoeken wat we vanuit een jeugdbeleid kunnen bijdragen aan het realiseren van gelijke onderwijskansen voor kinderen en jongeren. Focus van dit artikel is de manier waarop de methodiek aangewend werd en niet de inhoudelijke resultaten van de oefening. Waar mogelijk heb ik echter de verschillende stappen in de methode geïllustreerd met enkele voorbeelden.

Ik dip, jij dipt, wij dippen... of hoe verloopt een DIP?

De voorbereiding: keuze van de probleemstelling en het samenstellen van de groep

Met de DIP-methode kan je tal van probleemstellingen aanpakken. Een kernachtige formulering van je probleemstelling én een formulering die voor alle groepsleden voldoende éénduidig is, was onze eerste hindernis. De probleemstelling die we uiteindelijk stelden was: het werken aan gelijke onderwijskansen voor alle kinderen en jongeren in Gent.

De samenstelling van de groep is vrij cruciaal. Een groep van een achttal deelnemers blijkt ideaal. Minder mensen hypothekeren de nodige diversiteit in denken, meer mensen maken het proces moeilijker beheersbaar. Opzet in Gent was een analyse te maken die uitging van belangen van kinderen en jongeren [2]. In die zin werden ook deelnemers gezocht. We waren op zoek naar mensen die vanuit hun specifieke deskundigheid kennis hadden van wat leeft bij jongeren in het algemeen en meer specifiek wat betreft onderwijs. We wilden zowel praktijkgerichte als meer theoretische of beschouwende mensen. We wilden diversiteit in ervaringen. Uiteindelijk werd volgende groep samengesteld: twee jeugdwijkwerkers die in diverse wijken van Gent elk op hun manier wat ervaring hadden met concrete projecten i.s.m. scholen, twee jeugdwerker-schoolopbouwwerkers uit twee verschillende wijken waarvan één al heel wat ervaring had als schoolopbouwwerker en één die relatief nieuw was, iemand die ervaring had met beleidswerk maar op een ander terrein dan onderwijs, iemand die vanuit wetenschappelijke hoek (universiteit Gent) een bijdrage kon leveren, en ikzelf als jeugddienstmedewerker.

De analyse en het opstellen van de probleemboom

Fase 1: het verzamelen van wat als probleem ervaren wordt

Een DIP-oefening begint met een analyse van de probleemstelling. Concreet: wat maakt dat er nu in de praktijk geen gelijke onderwijskansen zijn voor kinderen en jongeren, met welke zaken heeft dat allemaal te maken? Iedere deelnemer krijgt een tiental kaartjes waarop hij individueel op elk kaartje een concreet probleem dat verband houdt met de probleemstelling schrijft. Hiervoor wordt een beperkte tijd voorzien waardoor je gedwongen bent de zaken die het eerst bij je opkomen ook te noteren.

Fase 2: het 'checken' van de kaartjes

De kaartjes worden verzameld bij de begeleider. Deze overloopt luidop kaartje per kaartje en checkt of de probleemformulering op het kaartje voor iedereen duidelijk is. Bijvoorbeeld: "druk bij jongeren" wordt "prestatiedruk". Het gaat hier niet om het beoordelen van wat op de kaartjes staat als juist of herkenbaar. In deze fase gaat het om het controleren of iedereen hetzelfde verstaat onder een bepaald begrip. In deze fase worden ook formuleringen 'verengd' of verbreed'. Sommige zaken gelden bijvoorbeeld zowel voor basisonderwijs als voor secundair onderwijs, of gelden voor "sommige jongeren" maar niet voor allemaal. Kaartjes die te onduidelijk blijven, worden opzij gelegd.

Fase 3: het ordenen van de kaartjes

Een volgende stap is het ordenen van de kaartjes in oorzaak-gevolg relaties. Hulpmiddel hierbij is het zinnetje "is het omdat x... dat y..." Een voorbeeld maakt het wellicht duidelijk.

Kaartje 1: "er worden quota gehanteerd voor leerlingen" [3]

Kaartje 2: " de vrije schoolkeuze wordt belemmerd"

'Is het omdat er quota gehanteerd worden voor leerlingen dat de vrije schoolkeuze belemmerd wordt' of "is het omdat de vrije schoolkeuze belemmerd wordt dat er quota gehanteerd worden voor leerlingen"? Wij vinden dat de oorzaak-gevolg relatie in stelling 1 het meest steek houdt.

De kaartjes worden in oorzaak-gevolg relaties opgehangen aan een grote flap op de muur. In ons voorbeeld komt kaartje1 onder kaartje 2 te hangen. Naast kaartje 1 zullen wellicht nog kaartjes komen. Op deze manier bouw je met alle kaartjes die je hebt een schema op dat uiteindelijk best een omvangrijke 'boom' kan worden. Je krijgt een zekere hiërarchie in de problemen. Om probleem A aan te pakken zal je eerst probleem B en C en D moeten aanpakken waarbij het aanpakken van probleem C dan weer het aanpakken van probleem F en G veronderstelt enz.

Het opstellen van de objectievenboom en het clusteren van objectieven

Een volgende stap is het omzetten van de probleemboom in een objectievenboom. Dit betekent dat je het probleem herformuleert in het doel dat zou moeten gehaald worden. Uit die formulering moet blijken wanneer je kan zeggen dat het probleem opgelost is.

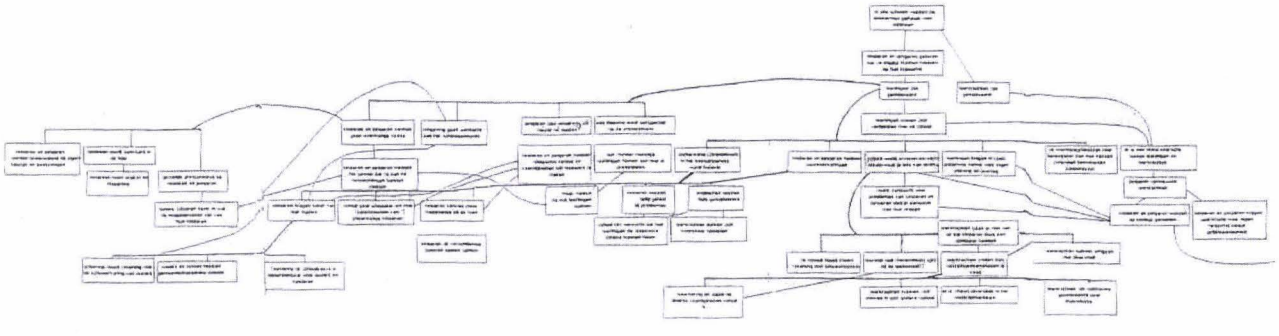
Opnieuw een voorbeeld:

Probleem: "angst voor gezichtsverlies bij leerkrachten"
wordt
Objectief: "leerkrachten durven zich kwetsbaar opstellen"

Probleem: "sommige ouders hebben weinig of andere schoolervaring"
wordt
Objectief: "onderwijs/ de school houdt rekening met de schoolervaringen van ouders"

Eens je deze oefening achter de rug hebt, krijg je een vrij indrukwekkend (tenminste in ons voorbeeld) schema van te behalen doelen (zie figuur [4]). Je overloopt nu best de boom om te zien of de oorzaak-gevolg relaties die je eerder zag, na de omzetting in objectieven, nog kloppen. Soms moet een kaartje van plaats veranderen. In je structuur verschijnen ook clusters: objectieven die zo sterk gelinkt zijn dat het mogelijk wordt om acties of maatregelen uit te werken die op meerdere objectieven invloed hebben of waarbij een gecombineerde aanpak noodzakelijk wordt.

Het wordt ook duidelijk dat je niet alles kan aanpakken. In ons voorbeeld zagen wij meteen een aantal objectieven waar wij vanuit het jeugdbeleid heel weinig



Figuur 1: (deel van) objectievenboom

vat (kunnen) op hebben. Dit werkt enerzijds ontmoedigend maar anderzijds ook bevrijdend omdat we soms, vanuit een sterke bekommernis om de doelgroep waarvoor we werken, de wereld op onze schouders willen nemen.

Het selecteren van de prioritair aan te pakken objectieven.

De laatste stap is een selectie maken van prioriteiten en het verder vertalen van de gekozen objectieven in operationele doelen en acties. Het is goed vooraleer je op bepaalde actie vast te pinnen, eerst met de groep te brainstormen over alle mogelijke acties.
Bij de selectie kan je je door verschillende criteria laten leiden:
- de middelen die beschikbaar zijn (financieel, mankracht...);
- de mate waarin objectieven rechtstreeks met je missie of opdracht als organisatie te maken hebben;
- de actualiteit/ meest dringende noden van kinderen en jongeren;
- de aard van de inspanningen die door andere diensten of organisaties geleverd worden;
- het fundamentele karakter van het objectief/ plaats in het cluster;
- ervaring;
- ...

In ons praktijkvoorbeeld kwamen we tot een boom met in de top twee fundamentele doelstellingen. Eén daarvan was: "scholen zijn toegankelijk voor iedereen"
Eén van de objectieven die vervuld moeten zijn vooraleer bovenstaande doelstelling vervuld kan zijn, is: "er is een adequate aanpak voor 'moeilijke' jongeren in het secundair onderwijs"
Mogelijke acties om hieraan te werken vanuit een jeugdbeleid zijn:
- het oprichten van een commissie (ad hoc werkgroep) binnen het lokale overlegplatform secundair met betrokkenheid van externe deskundigen en de jongeren zelf om tot concrete aanbevelingen/ werkinstrumenten te komen.
- met onderwijs en jeugd(welzijns)werk tot een gezamenlijk product komen waarbij het accent ligt op onderlinge uitwisseling bv. een boek waar goede praktijkvoorbeelden gebundeld worden, uitwisselingsdagen voor leerkrachten en jeugdwerkers in het omgaan met "moeilijke" jongeren, een gezamenlijke vorming voor leerkrachten en jeugdwerkers enz.

Tot slot: enkele bedenkingen

Werken met de DIP vraagt een tijdsinvestering. In ons praktijkvoorbeeld hebben wij drie dagen besteed aan het volledige proces. Pluspunt is wel dat je een degelijke analyse hebt en echt niet over één nacht ijs gaat in je keuze van acties. Een dergelijke oefening levert materiaal voor een meerjarenplanning.
Bij het doorlopen van de eerste fases is het even doorbijten. Soms begint het er wat oeverloos uit te zien (zeker als je een ruime probleemstelling hebt) of krijg je de indruk dat een pak problemen op je af komen maar door de systematiek in de methode krijg je op het eind - bijna letterlijk - door het bos, de boom te zien.
And last but not least: een goede, degelijke begeleiding bij dergelijke oefening is belangrijk.

Literatuur en meer informatie over DIP kan u vinden bij:
- SOUTH RESEARCH vzw., Leuvensestraat, 5/2, 3010 Leuven - tel. 016/498312.
- VIBOSO, Vlaams Instituut ter bevordering en ondersteuning van samenlevingsopbouw, Vooruitgangstraat 323, 1030 Brussel - tel. 02/ 201 05 65

Voor de begeleiding van de sessie in Gent deden wij beroep op vzw Balans, Antwerpsesteenweg 573, 9040 St. Amandsberg tel: 09/ 229 15 38

Karolien LECOUTERE
P/a Stedelijke jeugddienst Gent
Kammerstraat 10
9000 Gent

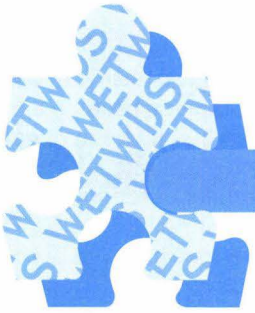
NOTEN

[1] In literatuur i.v.m. de DIP-methodiek zal u misschien andere termen of indelingen vinden. De termen die ik in het artikel gebruik, zijn degene die wij in de praktijk gebruikt hebben. Idem voor het beschreven verloop van de DIP-sessies.

[2] De resultaten van onze DIP-oefening konden we nadien vergelijken met de resultaten van een bevraging bij jongeren zelf. Verrassend (of toch weer niet) was de grote gelijklopendheid van resultaten.

[3] We bedoelen hier de vroeger gehanteerde percentages doelgroepleerlingen of meer recentelijk de verhoudingen tussen aantal leerlingen waarvan de thuistaal niet het Nederlands is en de leerlingen bij wie dit wel het geval is en de percentages die van daaruit berekend worden voor het werkingsgebied van de lokale overlegplatforms gelijke kansenbeleid.

[4] Probeer niet te ontcijferen wat in de hokjes staat want daar is het me niet om te doen. Ik wil enkel illustreren tot welk soort schema een DIP kan leiden. Elk hokje staat voor een kaartje. De lijnen tussen de kaartjes geven de relaties aan.



Nieuwe richtlijnen i.v.m. het voltijds secundair onderwijs voor het schooljaar 2002-2003[1]

Deze omzendbrief bevat de regelgeving rond het voltijds secundair onderwijs steunend op het decreet van 31 juli 1999 en van het uitvoeringsbesluit van 13 maart 1991. Jaarlijks wordt de omzendbrief bijgewerkt. Dit jaar anticipeert hij op een nieuw, nog goed te keuren, uitvoeringsbesluit, dat van kracht zal zijn vanaf dit schooljaar 2002-2003.

In deze tekst wordt enkel stilgestaan bij de nieuwe punten in de omzendbrief. Het betreft de volgende hoofdstukken: de inleiding (1), de onderwijsstructuur (2), de omschrijving van een aantal begrippen en principes (3), de basisvorming (4), het schoolreglement (5), de klassenraad (6), de toelatings- en overgangsvoorwaarden (7), en de evaluatie en de bekrachtiging van de studies (8). Enkel de rubrieken, controversiële beslissingen van de deliberende klassenraad (9) en het bewaren van leerlingdocumenten (10), bevatten geen nieuwe elementen..

1. Inleiding

De inleiding geeft de motivering aan van de wijziging van de omzendbrief en meteen ook de accenten van het nieuw in het vooruitzicht gestelde uitvoeringsbesluit. De klemtoon ligt vooral op de lokale autonomie van de school en de verlaging van de administratieve druk. Maar meer bevoegdheden voor de school houdt ook in dat er meer waarborgen dienen te komen voor de rechtszekerheid van de onderwijsgebruiker. Deze materie zal behandeld worden in twee in het vooruitzicht gestelde decreten: het decreet betreffende de leerlingenrechten en het decreet betreffende de gelijke onderwijskansen.

2. De onderwijsstructuur

De nieuwe elementen zijn hier minimaal gehouden. Vooreerst wordt gesteld dat het onthaaljaar voor anderstalige nieuwkomers in geen enkele graad wordt ondergebracht (2.1). Vervolgens wordt ingegaan op de vrijheid die de school heeft om de eerste graad beperkt of geheel aan te bieden. Zo kan de school zelf beslissen of ze enkel de A- of de B-stroom inricht of beide. In elk geval dienen de beide leerjaarniveaus aangeboden te worden (2.2).

3. Omschrijving van een aantal begrippen en principes

Voor een beperkt aantal begrippen wordt de definiëring nauwkeuriger geformuleerd en bij een aantal principes wordt extra toelichting verstrekt.

- Het voltijds secundair onderwijs (3.1)
  Hieronder wordt verstaan: het onderwijs dat aan regelmatige leerlingen wordt verstrekt op basis van de vastgestelde organisatie van het schooljaar (cfr SO 74) naar rato van ten minste 28 wekelijkse lesuren. Het is dus te onderscheiden van het deeltijds beroepssecundair onderwijs, het deeltijds secundair zeevisserijonderwijs en het secundair volwassenenonderwijs.
- De basisvorming (3.7)
  Aan de definiëring " de basisvorming is opgebouwd uit de vakken die aan elke leerling van een bepaald leerjaar zonder uitzondering dienen te worden onderwezen" wordt toegevoegd: *"tenzij het niet volgen van één of meer vakken van de basisvorming kadert in een van rechtswege gewettigde afwezigheid (SO 65), dient elke leerling de opgelegde basisvorming onverkort te volgen"*[2]
- Overeenstemmende studierichtingen (3.11)
  Deze bepaling wordt als volgt omschreven: *"twee studierichtingen zijn overeenstemmend indien in de ene reeds voldoende leerstof aan bod komt en/of praktische vaardigheden worden verworven, zodat met reële kansen op succes de andere kan worden aangevat en gevolgd"*. Dit begrip was in het verleden vooral van toepassing voor de instroom in het B.S.O. Vanaf dit schooljaar is dit nog uitsluitend van toepassing voor het derde leerjaar van de derde graad B.S.O., ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar.
- Het schoolreglement (3.15)
  Het is een document waarvoor elke inrichtende macht verantwoordelijk is en het dient opgesteld te worden in het kader van de rechtszekerheid van de leerling. De regelgever wijst in dit verband op de drie essentiële componenten ervan (het studiereglement, het ordereglement en het tuchtreglement) en het verband met het pedagogisch project van de school. Hij stelt heel duidelijk dat zowel het schoolreglement als het pedagogisch project de internationaal rechtelijke en grondwettelijke beginselen inzake de rechten van de mens en van het kind in het bijzonder dienen te eerbiedigen.
- Variaties binnen het leerplan/de lessentabel (3.18)
  Iedere inrichtende macht is vrij bij het maken van een keuze voor een goedgekeurd leerplan. Er is één beperking: *"Binnen eenzelfde school zijn m.a.w. per structuuronderdeel geen variaties qua gehanteerde leerplannen toegelaten vermits het anders niet denkbeeldig is dat subopties totstandkomen die indruisen tegen zowel het concept van de eenheidsstructuur als tegen de filosofie van een gerationaliseerd studieaanbod."* Dit neemt niet weg dat een vak kan aangeboden worden met een verschillend aantal wekelijkse uren en dit in functie van het tempo waarin het leerplan wordt afgewerkt. Het hanteren van eenzelfde leerplan is in twee gevallen niet van toepassing:
  1° in het keuze- of complementair gedeelte;
  2° voor de algemene vakken Frans, Engels, Duits, Spaans, Italiaans en/of Russisch in de studierichtingen van het A.S.O. met in de benaming de component 'moderne talen', in de studierichtingen toerisme, toerisme en organisatie, toerisme en recreatie van de derde graad T.S.O., en in de studierichting muziek en woordkunst-drama van de derde graad K.S.O.

4. Het schoolreglement

In deze rubriek wordt vooral ingegaan op de rol van het schoolreglement bij de inschrijving en de procedure van het overmaken van het document aan de onderwijsgebruiker. De regelgever stelt expliciet: *"Voorafgaand aan de eerste inschrijving van een leerling (= de eerste opname van de leerling in het leerlingenbestand van de school of de heropname na een onderbreking van één of meer schooljaren), stelt de inrichtende macht de betrokken personen en de leerling in kennis van het schoolreglement en van het pedagogisch project van de school. De betrokken personen en de leerling krijgen op hun verzoek toelichting bij dit project en reglement. De inschrijving wordt genomen na schriftelijke instemming (= akkoord) van de betrokken personen met dit project en reglement. Ze worden onder geschreven vorm aan de betrokken personen en de leerling overhandigd."* In de omzendbrief wordt ook gesteld dat de leerlingen vanaf 12 jaar mee moeten betrokken worden bij de keuze voor een onderwijsinstelling. Er wordt ook aangegeven dat in het studiereglement melding dient gemaakt te worden van de eventuele stageregeling.

5. De klassenraden

In verband met de functies van de klassenraden zijn er twee bemerkingen te noteren, naast enkele toevoegingen voor de samenstelling van de klassenraden.

Vooral de functie van de toelatingsklassenraad krijgt meer aandacht en dit in de lijn van de grotere lokale autonomie van de school. Zelfs in die mate dat de toelatingsklassenraad kan beschouwd worden als het eerste en belangrijkste instrument om te komen tot een schooleigen studie- en beroepskeuzebegeleiding. De school kan - binnen het raam van de reglementaire toelatings- en overgangsvoorwaarden - meer eigen verantwoordelijkheid nemen voor het toelaten van leerlingen tot bepaalde studies in de eigen onderwijsinstelling. Het is dan ook niet meer dan normaal dat - in het kader van meer rechtszekerheid van de leerling - de procedure meer geëxpliciteerd wordt. Vandaar dat de regelgever stelt dat de adviezen en beslissingen van de toelatingsklassenraden steeds moeten gemotiveerd zijn en dat de genomen beslissing dient toegevoegd te worden aan het dossier van de leerling. De gegevens, waarop de beslissing van de toelatingsklassenraad steunt, hebben voornamelijk betrekking op vroegere studies, op informatie meegedeeld door het C.L.B. of op andere informatieve elementen bijvoorbeeld verkregen door een oriënterend gesprek met de leerling.
Ook voor de adviezen en beslissingen van de begeleidende klassenraad wordt gesteld dat deze steeds moeten gemotiveerd zijn en dat deze dienen toegevoegd te worden aan het dossier van de leerling.
Wat de samenstelling van de klassenraden betreft (zie tabel 1), is het voornamelijk de grotere inbreng van het C.L.B. die dient genoteerd te worden.

Algemene opmerkingen
- De school draagt een grotere verantwoordelijkheid voor de instroom van leerlingen uit het buitengewoon onderwijs. De instroomprocedure voor deze leerlingen wordt administratief vereenvoudigd en gereduceerd tot een interne aangelegenheid.
- De toelatingsklassenraad neemt voornamelijk beslissingen, zeer uitzonderlijk brengt ze advies uit.
- De nieuwe maatregelen gelden in hoofdzaak de regelmatige leerlingen.
- Voor de studierichting wetenschappen-topsport A.S.O./ topsport T.S.O. moeten de leerlingen bovendien voor het betrokken schooljaar een topsportstatuut A of B hebben verkregen van de selectiecommissie voor de betrokken sportdiscipline overeenkomstig het topsportconvenant dat op 25 maart 1998 is gesloten tussen de onderwijs- en sportsector. Deze toekenning houdt geen garantie in dat de topsportrichting het schooljaar nadien verder kan worden gevolgd. Dit geldt voor de volgende instromen: 5 en 7 in de tweede graad (zie tabel 3) en 10, 11, 13 en 14 in de derde graad (zie tabel 4)
- Deze wijzigingen werden per graad in tabel gebracht (Tabel 2, 3 en 4). Het derde leerjaar van de derde graad en de vierde graad van het B.S.O. zijn niet opgenomen in de tabellen, gezien de toelatingsklassenraad op deze niveaus geen tussenkomsten heeft.

Tabel 1: samenstelling van de klassenraden *

Statuut van de leden	Toelatingsklassenraad	Begeleidingsklassenraad	Delibererende klassenraad
Ambtshalve stemgerechtigde personeelsleden	- de directeur of zijn afgevaardigde; - leraars van het leerjaar, de onderwijsvorm en de onderverdeling waarvoor de leerling opteert;	- de directeur of zijn afgevaardigde; - leraars van het leerjaar, de onderwijsvorm en de onderverdeling waarvoor de leerling opteert;	- de directeur of zijn afgevaardigde; - leraars van het leerjaar, de onderwijsvorm en de onderverdeling waarvoor de leerling opteert;
Ambtshalve raadgevende personeelsleden	- desgevallend personeelsleden die in de betrokken onderwijsinstelling betrekkingen bekleden in het ambt van adjunct-directeur, technisch-coördinator en/of technisch adviseur; - desgevallend personeelsleden die in de betrokken onderwijsinstelling bij de psychosociale of pedagogische begeleiding van de leerlingen betrokken zijn;	**- personeelsleden die in de betrokken onderwijsinstelling betrekkingen bekleden in het ambt van adjunct-directeur, technisch-coördinator en/of technisch adviseur of behoren tot het ondersteunend personeel;** - personeelsleden die in de betrokken onderwijsinstelling bij de psychosociale of pedagogische begeleiding van de leerlingen betrokken zijn;	**- personeelsleden die in de betrokken onderwijsinstelling betrekkingen bekleden in het ambt van adjunct-directeur, technisch-coördinator en/of technisch adviseur of behoren tot het ondersteunend personeel;** - personeelsleden die in de betrokken onderwijsinstelling bij de psychosociale of pedagogische begeleiding van de leerlingen betrokken zijn;
Ambtshalve raadgevende personen	**- desgevallend een lid van het technisch personeel van het begeleidend C.L.B.;** - voor wat betreft de studierichtingen wetenschappen-topsport A.S.O. en topsport T.S.O.: desgevallend één of meer lesgevers in de sportspecifieke trainingsarbeid.	- in die onderwijsvormen en leerjaren waar een geïntegreerde proef plaatsvindt, deskundigen die niet tot de betrokken onderwijsinstelling behoren; **- een lid van het technisch personeel van het begeleidend C.L.B.;** - voor wat betreft de studierichtingen wetenschappen-topsport A.S.O. en topsport T.S.O.: desgevallend één of meer lesgevers in de sportspecifieke trainingsarbeid.	- in die onderwijsvormen en leerjaren waar een geïntegreerde proef plaatsvindt, deskundigen die niet tot de betrokken onderwijsinstelling behoren; **- een lid van het technisch personeel van het begeleidend C.L.B.;** - voor wat betreft de studierichtingen wetenschappen-topsport A.S.O. en topsport T.S.O.: desgevallend één of meer lesgevers in de sportspecifieke trainingsarbeid.

* In vet gedrukt: toevoegingen vanaf het schooljaar 2002-2003

6. De toelatings- en overgangsvoorwaarden
De wijzigingen op het vlak van de toelatings- en overgangsvoorwaarden kunnen opgedeeld. Het grootste deel hiervan heeft te maken met het formuleren van de opdrachten voor de toelatingsklassenraad - die dan nog te onderscheiden zijn in het nemen van een beslissing enerzijds en in het toestaan van een afwijking anderzijds - slechts een beperkt aantal nieuwe regels valt buiten de bevoegdheden van de toelatingsklassenraad.

Specifieke opmerkingen
- De toelatingsklassenraad was in het verleden voornamelijk actief in de eerste graad. Nu komen, naast de vroegere opdrachten, de toelatingsprocedure voor de instroom vanuit het buitengewoon onderwijs en de instroom op basis van de leeftijd erbij. Naast de maatregelen voor de regelmatige leerlingen is er éénmaal sprake van 'de leerling' nl. daar waar enkel de leeftijd het instroomcriterium is. Ook in twee gevallen is er sprake van een

advies en niet van een beslissing: bij de instroom in het eerste leerjaar A van een regelmatige leerling zonder getuigschrift BaO en bij de instroom van een 14-jarige in het BVJ.

- Voor de tweede graad zijn er vier nieuwe instroomregels die buiten de bevoegdheid van de toelatingsklassenraad liggen. Het betreft de instroom van regelmatige leerlingen die het onderliggend leerjaar met vrucht hebben beëindigd en de instroom in het tweede leerjaar A.S.O., T.S.O. en K.S.O. na het tweede leerjaar van het B.S.O. De bevoegdheden van de toelatingsklassenraad handelt ook hier in grote mate rond de instroom vanuit het buitengewoon onderwijs en beslissingen in verband met het afwijken van de uiterste datum voor het overschakelen. In twee gevallen dient de klassenraad enkel een gunstig advies uit te brengen: voor de instroom in het eerste leerjaar A.S.O., T.S.O. en K.S.O. vanuit het B.S.O. en bij toepassing van het leeftijdscriterium in het tweede leerjaar B.S.O.
- In de derde graad zijn er geen opdrachten voor de toelatingsklassenraad voor het derde leerjaar, zowel in het A.S.O, T.S.O, K.S.O. en B.S.O. In de geest van de wet zijn er in principe geen overgangen mogelijk tenzij tot 15 januari in het eerste leerjaar en in zeer specifieke en uitzonderlijke gevallen. De regelgever preciseert deze gevallen als volgt: *"De omschrijving 'ernstige medische, psychische, sociale of onderwijskundige redenen' komt in de omzendbrief binnen het raam van studieveranderingen in de derde graad meermaals aan bod. Het is lokaal dat moet worden uitgemaakt of de situatie van de leerling aan deze omschrijving beantwoordt. Dat het om een uitzonderlijke situatie moet gaan is evident, studieveranderingen binnen de derde graad kunnen nooit een automatisme zijn. Alleszins heeft de regelgever zich, bij zijn beslissing, door de volgende niet-limitatieve gevallen laten inspireren: studieverandering ingevolge verhuis naar een regio waar de initieel gevolgde opleiding niet bestaat, ingevolge het uit medisch oogpunt niet langer in contact kunnen komen met bepaalde producten eigen aan de opleiding, ingevolge heroriëntering in functie van hogere studies waarvoor de keuze steeds meer vorm krijgt of ingevolge psychische problemen die duidelijk verband houden met een foute studiekeuze."* (7.2.10.2 van de omzendbrief). De instroom vanuit het buitengewoon onderwijs stelt zich veel minder in deze graad en blijft beperkt tot het eerste leerjaar van alle onderwijsvormen. In vier gevallen volstaat een gunstig advies van de toelatingsklassenraad nl. voor de instroom in het eerste leerjaar voor houders van een getuigschrift uitgereikt door de examencommissie van de Vlaamse Gemeenschappen, voor de instroom in het tweede leerjaar KSO vanuit een andere studierichting van hetzelfde studiegebied, voor de instroom in het tweede leerjaar BSO eveneens vanuit een andere studierichting van hetzelfde studiegebied en tenslotte eveneens voor de instroom in het tweede leerjaar BSO vanuit het TSO. Buiten de bevoegdheden van de toelatingsklassenraad zijn er voor het tweede leerjaar van alle studierichtingen wel nieuwe regels voor de instroom. Deze regels houden in dat een leerling kan doorstromen wanneer de leerling het eerste leerjaar in dezelfde studierichting met vrucht heeft gevolgd.

7. Evaluatie en bekrachtiging van de studies

In dit hoofdstuk wordt toelichting verstrekt bij drie onderwerpen nl. bij de algemene beginselen, bij specifieke bekrachtigingsmodaliteiten en tenslotte bij het overhandigen van studiebewijzen.

- Gezien er regelmatig nog enige discussie ontstaat rond de bepaling een leerjaar beëindigen met vrucht, geeft de regelgever toelichting bij twee knelpunten. Er is vooreerst het probleem van het al dan niet uitstellen van de beslissing en het hieraan verbonden probleem van het geven van een tweede kans en vervolgens de specifieke betekenis die dient toegekend te worden aan 'een leerling beëindigt met vrucht'.
  Wat het eerste probleem betreft stelt de regelgever dat de delibererende klassenraad tot taak heeft om op het eind van het schooljaar de leerling te beoordelen of hij/zij al dan niet met vrucht het leerjaar heeft beëindigd. In principe wordt deze beslissing genomen uiterlijk op 30 juni van het betrokken schooljaar. De regelgever voorziet wel dat de termijn 'uiterlijk op 30 juni' voor uitzonderlijke én individuele gevallen verlengd kan worden tot 'uiterlijk de eerste schooldag van het daaropvolgend schooljaar' De regelgever stelt nu duidelijker: *"Indien daarentegen de eindbeslissing wel uiterlijk 30 juni is genomen, dan kan de leerling vanuit het oogpunt van evaluatie tijdens de zomervakantie niet met extra opdrachten worden belast."* (8.1.2).

  Voor het met vrucht beëindigen van een leerjaar geeft de regelgever de volgende specificaties:

  "1° het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad, het eerste en tweede leerjaar van de tweede graad en het eerste leerjaar van de derde graad, indien hij bekwaam wordt geacht zijn studies voort te zetten in het volgend leerjaar;
  2° het derde leerjaar van de tweede graad van het beroepssecundair onderwijs, ingericht onder de vorm van een vervolmakingsjaar, het tweede leerjaar van de derde graad van het beroepssecundair onderwijs en het derde leerjaar van de derde graad van het technisch of het kunstsecundair onderwijs, ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar, indien hij voldaan heeft voor het geheel van de vorming van het betreffend leerjaar;
  3° het tweede leerjaar van de derde graad van het algemeen, het technisch of het kunstsecundair onderwijs, indien hij voldaan heeft voor het geheel van de vorming van het betreffend leerjaar en bekwaam wordt geacht zijn studies voort te zetten in het hoger onderwijs;
  4° het derde leerjaar van de derde graad van het beroepssecundair onderwijs, al dan niet ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar, indien hij voldaan heeft voor het geheel van de vorming van het betreffend leerjaar en desgevallend bekwaam wordt geacht zijn studies voort te zetten in het hoger onderwijs;
  5° het eerste leerjaar van de vierde graad van het beroepssecundair onderwijs, indien hij bekwaam wordt geacht zijn studies voort te zetten in het tweede leerjaar van de vierde graad van dezelfde onderwijsvorm en studierichting;
  6° het tweede leerjaar van de vierde graad van het beroepssecundair onderwijs, studierichtingen kleding en plastische kunsten, indien hij voldaan heeft voor het geheel van de vorming van het betreffend leerjaar en desgevallend bekwaam wordt geacht zijn studies voort te zetten in het hoger onderwijs;
  7° het tweede leerjaar van de vierde graad van het beroepssecundair onderwijs, studierichting verpleegkunde, indien hij bekwaam wordt geacht zijn studies voort te zetten in het derde leerjaar van de vierde graad van dezelfde onderwijsvorm en studierichting;
  8° het derde leerjaar van de vierde graad van het beroepssecundair onderwijs, studierichting verpleegkunde, indien hij voldaan heeft voor het geheel van de vorming van het betreffend leerjaar en desgevallend bekwaam wordt geacht zijn studies voort te zetten in het hoger onderwijs." (8.1.3)
- Vanaf dit schooljaar zijn er een viertal wijzigingen in de specifieke bekrachtigingsmodaliteiten. Het betreft voornamelijk het oriënteringsattest B.
  1. het tweede leerjaar van de tweede graad B.S.O.: het oriënteringsattest B, enkel voor bepaalde studierichtingen hetzij tot het eerste leerjaar van de derde graad B.S.O. echter nooit voor het vervolmakingsjaar. (8.2.1.7)
  2. het eerste leerjaar van de derde graad T.S.O.: het oriënteringsattest B, mits de leerling het leerjaar met vrucht heeft beëindigd en tot het volgend leerjaar mag worden toegelaten, behalve in de onderwijsvorm technisch onderwijs. (8.2.1.10)
  3. het eerste leerjaar van de derde graad K.S.O.: wordt het oriënteringsattest B,afgeschaft. (kolom J in tabel 2 wordt: "eerste leerjaar van de derde graad T.S.O." i.p.v. "eerste leerjaar van de derde graad T.S.O. - K.S.O."[3])
  4. het tweede leerjaar van de derde graad A.S.O., T.S.O. en K.S.O.: het diploma van secundair onderwijs: "mits de leerling houder is van het getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs en het eerste en het tweede leerjaar van de derde graad van het A.S.O., T.S.O. of K.S.O. met vrucht heeft beëindigd." (8.2.1.11)

- Overhandigen van studiebewijzen aan de betrokken personen.
  De regelgever stelt zeer duidelijk dat alle studiebewijzen, met uitzondering van de oriënteringsattesten, steeds onmiddellijk dienen overhandigd te worden. "Dit impliceert onder meer dat het niet toegelaten is om studiebewijzen in te houden tot op het ogenblik dat de betrokken personen hun eventuele financiële verplichtingen ten aanzien van de school hebben voldaan." (8.2.4)

Tabel 2: Overzicht over de taken van de toelatingsklassenraad in de eerste graad *

Toelatingsprocedure	Toelatingsklassenraad		Nieuwe voorwaarden voor de instroom zonder de tussenkomst van de toelatingsklassenraad
	Gunstige beslissing	Afwijking bij verandering van onderwijsvorm en/of studierichting binnen hetzelfde leerjaar	
1) Eerste leerjaar A	- gunstig advies voor de regelmatige leerlingen die het 6de lj van het gewoon onderwijs hebben beëindigd doch niet met vrucht; **- voor regelmatige leerlingen van het BLO of BuSO die geen getuigschrift van het basisonderwijs bezitten;**	**van de gestelde uiterste datum van 15 november;**	Nihil
2) Eerste leerjaar B *	**voor de regelmatige leerlingen van het BLO of BuSO die geen getuigschrift BaO bezitten;**	**van de gestelde uiterste datum van 15 januari;**	Nihil
3) Tweede jaar van de eerste graad	- voor de regelmatige leerlingen die het BVJ met vrucht hebben beëindigd; - voor de regelmatige leerlingen van het BuSO;	van de gestelde uiterste datum van 15 januari;	Nihil
4) Beroepsvoorbereidend leerjaar	**- gunstig advies voor de leerlingen die uiterlijk op 31 december volgend op de aanvang van het schooljaar de leeftijd van 14 jaar bereiken;** ***- voor regelmatige leerlingen van het BuSO;***	**van de gestelde uiterste datum van 15 januari;**	Nihil

* De nieuwe regelingen voor de instroom vanaf 2002-2003 staan cursief, nieuwe opdrachten voor de toelatingsklassenraad vanaf 2002-2003 staan in vetjes, de gewone meldingen zijn vroeger reeds toegekende opdrachten voor de toelatingsklassenraad.

Tabel 3: Overzicht over de taken van de toelatingsklassenraad in de tweede graad *

Toelatingsprocedure	Met toelatingsklassenraad		Nieuwe voorwaarden voor de instroom zonder de tussenkomst van de toelatingsklassenraad
	Gunstige beslissing	Afwijking bij verandering van onderwijsvorm en/of studierichting binnen hetzelfde leerjaar	
5) Eerste leerjaar van de tweede graad A.S.O., T.S.O. en K.S.O. (**)	- gunstig advies voor de regelmatige leerlingen die het 1ste lj van de 2de grd van het B.S.O. met vrucht hebben beëindigd; ***- voor de regelmatige leerlingen van het BuSO***	**- van de gestelde uiterste datum van 15 januari;** ***- de overgang gedurende het volledige schooljaar is uitzonderlijk toegelaten voor sportrichtingen (zie***);***	*- de regelmatige leerlingen die het 2de lj van de 1ste grd met vrucht hebben beëindigd;*
6) Eerste leerjaar van de tweede graad B.S.O.	**- gunstig advies voor de leerlingen die uiterlijk op 31 december volgend op de aanvang van het schooljaar de leeftijd van 16 jaar bereiken;** ***- voor regelmatige leerlingen van het BuSO;***	**- van de gestelde uiterste datum van 15 januari voor verandering van onderwijsvorm en/of studierichting binnen hetzelfde leerjaar;**	*de regelmatige leerlingen die het 2de lj van de 1ste grd of het beroepsvoorbereidend leerjaar met vrucht hebben beëindigd*
7) Tweede leerjaar van de tweede graad A.S.O., T.S.O. en K.S.O. (**)	***- voor de regelmatige leerlingen van het BuSO;***	**- van de gestelde uiterste datum van 15 januari;** ***- de overgang gedurende het volledige schooljaar is uitzonderlijk toegelaten voor sportrichtingen (zie***);***	*- de regelmatige leerlingen die het 2de lj van de 2de grd B.S.O. met vrucht hebben beëindigd;*
8) Tweede leerjaar van de tweede graad B.S.O.	***- voor de regelmatige leerlingen van het BuSO;***	**- van de gestelde uiterste datum van 15 januari voor verandering van onderwijsvorm en/of studierichting binnen hetzelfde leerjaar;**	nihil
9) Derde leerjaar van de tweede graad B.S.O. ingericht onder de vorm van een vervolmakingsjaar	***- voor de regelmatige leerlingen van het BuSO, rekeninghoudend met de verwantschap met de vroeger gevolgde opleiding;***	nihil	*- de regelmatige leerlingen die het 2de lj van de 2de grd van het B.S.O. met vrucht hebben beëindigd;*

* De nieuwe regelingen voor de instroom vanaf 2002-2003 staan cursief, nieuwe opdrachten voor de toelatingsklassenraad vanaf 2002-2003 staan in vetjes, de gewone meldingen zijn vroeger reeds toegekende opdrachten voor de toelatingsklassenraad.

** "Voor de studierichting wetenschappen-topsport A.S.O./ topsport T.S.O. moeten de leerlingen bovendien voor het betrokken schooljaar een topsportstatuut A of B hebben verkregen van de selectiecommissie voor de betrokken sportdiscipline overeenkomstig het topsportconvenant dat op 25 maart 1998 is gesloten tussen de onderwijs- en sportsector.
Deze toekenning houdt geen garantie in dat de topsportrichting het schooljaar nadien verder kan worden gevolgd."
(7.2.5.1 van de omzendbrief)

*** "Eveneens in afwijking van voornoemde datum is ernerzijds de overgang van de studierichting wetenschappen-topsport A.S.O. naar wetenschappen (met variant sport) A.S.O. of omgekeerd en anderzijds de overgang van studierichting topsport T.S.O. naar lichamelijke opvoeding en sport T.S.O. of omgekeerd, gedurende het volledig schooljaar van rechtswege toegelaten." (7.2.5.2 van de omzendbrief)

Tabel 4: Overzicht over de taken van de toelatingsklassenraad in de derde graad*

Toelatingsprocedure	Met toelatingsklassenraad		Nieuwe voorwaarden voor de instroom zonder de tussenkomst van de toelatingsklassenraad
	Gunstige beslissing	Afwijking bij verandering van onderwijsvorm en/of studierichting binnen hetzelfde leerjaar	
10) Eerste leerjaar van de derde graad A.S.O. (**)	- gunstig advies voor de houders van het getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs, uitgereikt in het algemeen, het technisch of het kunstonderwijs door de examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap; ***- voor de regelmatige leerlingen van het BuSO ***;***	***- afwijken van de gestelde uiterste datum van 15 januari voor de verandering van onderwijsvorm en/ of studierichting onder zeer strikte voorwaarden;*** *(°)* ***- gedurende het hele schooljaar is de overgang mogelijk van de studierichting wetenschappen-topsport A.S.O. naar sport-wetenschappen /wetenschappen-sport A.S.O. of omgekeerd.***	nihil
11) Eerste leerjaar van de derde graad T.S.O. en K.S.O.(**)	- voor de houders van het getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs, uitgereikt in het algemeen, het technisch of het kunstonderwijs door de examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap; ***- voor de regelmatige leerlingen van het BuSO ***;***	***- afwijken van de gestelde uiterste datum van 15 januari voor de verandering van onderwijsvorm en/ of studierichting binnen hetzelfde leerjaar onder zeer strikte voorwaarden (°)*** ***- gedurende het hele schooljaar is de overgang mogelijk van de studierichting topsport T.S.O. naar lichamelijke opvoeding en sport T.S.O. of omgekeerd***	nihil
12) Eerste leerjaar van de derde graad B.S.O. (****)	***- voor de regelmatige leerlingen van het BuSO;***	***- afwijken van de gestelde uiterste datum van 15 januari voor de verandering van onderwijsvorm en/ of studierichting binnen hetzelfde leerjaar onder zeer strikte voorwaarden (°);***	nihil
13) Tweede leerjaar van de derde graad A.S.O.(**)	***- voor de regelmatige leerlingen die het 1ste lj van de 3de grd van het A.S.O. met vrucht hebben beëindigd in een andere studierichting van hetzelfde studiegebied;*** ***- voor de regelmatige leerlingen die het 1ste lj van de 3de grd van het A.S.O., T.S.O. of K.S.O. met vrucht hebben beëindigd in een andere studierichting van een ander studiegebied (°) en (**);***	***Overgangen gedurende het schooljaar zijn in beginsel niet toegelaten;*** ***Afwijkingen: (°) en (***)***	*De regelmatige leerlingen die het 1ste lj van de 3de grd van het A.S.O. met vrucht hebben beëindigd in dezelfde studierichting*
14) Tweede leerjaar van de derde graad T.S.O.(**)	***- voor de regelmatige leerlingen die het 1ste lj van de 3de grd van het T.S.O. met vrucht hebben beëindigd in een andere studierichting van hetzelfde studiegebied;*** ***- voor de regelmatige leerlingen die het 1ste lj van de 3de grd van het A.S.O., T.S.O. of K.S.O. met vrucht hebben beëindigd in een andere studierichting van een ander studiegebied (°) en (**);***	***Overgangen gedurende het schooljaar zijn in beginsel niet toegelaten;*** ***Afwijkingen: (°) en (***)***	*De regelmatige leerlingen die het 1ste lj van de 3de grd van het T.S.O. met vrucht hebben beëindigd in dezelfde studierichting.*
15) Tweede leerjaar van de derde graad K.S.O.	***- gunstig advies voor de regelmatige leerlingen die het 1ste lj van de 3de grd van het K.S.O. met vrucht hebben beëindigd in een andere studierichting van hetzelfde studiegebied;*** ***- voor de regelmatige leerlingen die het 1ste lj van de 3de grd van het A.S.O., T.S.O. of K.S.O. met vrucht hebben beëindigd in een andere studierichting van een ander studiegebied (°)***	***Overgangen gedurende het schooljaar zijn in beginsel niet toegelaten;*** ***Afwijkingen: (°) en (***)***	*De regelmatige leerlingen die het 1ste lj van de 3de grd van het K.S.O. met vrucht hebben beëindigd in dezelfde studierichting.*

16) Tweede leerjaar van de derde graad B.S.O. (****)	***- gunstig advies voor de regelmatige leerlingen die het 1ste lj van de 3de grd van het B.S.O. met vrucht hebben beëindigd in een andere studierichting van hetzelfde studiegebied;*** ***- gunstig advies voor de regelmatige leerlingen die het 1ste lj van de 3de grd van het T.S.O. met vrucht hebben beëindigd in een studierichting van hetzelfde studiegebied (met B-attest in het 1ste lj van de 3de grd T.S.O.);*** ***- de regelmatige leerlingen die het 1ste lj van de 3de grd van het A.S.O., T.S.O. of K.S.O. met vrucht hebben beëindigd in een andere studierichting, onder voorwaarden (°)***	***overgangen gedurende het schooljaar zijn in beginsel niet toegelaten;*** ***Afwijkingen: (°)***	*de regelmatige leerlingen die het 1ste lj van de 3de grd van het B.S.O. met vrucht hebben beëindigd in dezelfde studierichting.*

* De nieuwe regelingen voor de instroom vanaf 2002-2003 staan cursief, nieuwe opdrachten voor de toelatingsklassenraad vanaf 2002-2003 staan in vetjes, de gewone meldingen zijn vroeger reeds toegekende opdrachten voor de toelatingsklassenraad.

** "Voor de studierichting wetenschappen-topsport A.S.O./ topsport T.S.O. moeten de leerlingen bovendien voor het betrokken schooljaar een topsportstatuut A of B hebben verkregen van de selectiecommissie voor de betrokken sportdiscipline overeenkomstig het topsportconvenant dat op 25 maart 1998 is gesloten tussen de onderwijs- en sportsector.
Deze toekenning houdt geen garantie in dat de topsportrichting het schooljaar nadien verder kan worden gevolgd."
(7.2.5.1 van de omzendbrief).

*** "De overgang van de studierichting wetenschappen-topsport A.S.O. naar sport-wetenschappen/wetenschappen-sport A.S.O. of omgekeerd gedurende het volledig schooljaar is toegelaten" (7.2.13.2 van de omzendbrief) en "De overgang van de studierichting topsport T.S.O. naar lichamelijke opvoeding en sport T.S.O. of omgekeerd is gedurende het volledig schooljaar van rechtswege toegelaten" (7.2..14.2 van de omzendbrief)

**** Voor de studierichting vrachtwagenchauffeur moeten de leerlingen bovendien medisch geschikt zijn bevonden voor de uitoefening van het beroep. Daartoe dient een arts, aangesteld door de onderwijsinstelling, voor 1 oktober van het betrokken schooljaar of onmiddellijk indien de inschrijving op een later tijdstip plaatsvindt, een verklaring van lichamelijke geschiktheid uit te reiken.

° "a) gunstige beslissing van de toelatingsklassenraad na kennisname van advies van de begeleidende klassenraad van de studierichting die de leerling tot dan volgt;
b) bedoelde gunstige beslissing is gebaseerd op ernstige medische, psychologische, sociale of onderwijskundige redenen" (7.2.10.2 van de omzendbrief)

Jan TALLON
jan.tallon@pandora.be

NOTEN

[1] SO 64 van 25/06/1999 Structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs, http://edulex.vlaanderen.be/cgi-bin/omcgi-r.exe/wet2html?docid=9418

[2] Wetwijs, Afwezigheden in het voltijds gewoon en in het deeltijds beroepssecundair onderwijs, Welwijs, 2000 (11), nr 1, 34.

[3] Wetwijs, Studiebewijzen in het secundair onderwijs, 1997 (8), nr 1

AGENDA EN DOCUMENTATIE

Cultuur en vorming in Europa: een Vlaams-Nederlandse dialoogdag in Brugge

Op woensdag *20 november 2002* vindt de elfde dialoogdag van de vzw DIROO plaats. Thema van de studiedag is 'Cultuur en vorming in Europa op het niveau van universiteit en hogeschool'.
De studiedag richt zich tot studenten, docenten, professoren en rectoren van de universiteiten en hogescholen uit Vlaanderen en Nederland, de beleidsverantwoordelijken van de beide onderwijsdepartementen, leraren en directies van het secundair of voortgezet onderwijs, geïnteresseerd in de aansluitingsproblematiek SO-HO en belangstellenden uit de socio-culturele sector van de beide landen.
Belangstellenden kunnen hun naam doorgeven via e-mail *diroo.bornem@pi.be* of per brief: vzw DIROO, Vitsdam 6, 2880 Bornem (België). Zij ontvangen dan de folder met een inschrijvingsformulier. Meer info op de website: *www.diroo.be*

Ontmoetings- en conferentiedag werkgroep nabestaanden na zelfdoding

Op *16 november 2002* organiseert de werkgroep nabestaanden na zelfdoding de 'dag van de nabestaanden'. In de voormiddag vinden enkele korte lezingen plaats en in de namiddag zijn er verschillende workshops en themagroepen voorzien, o.a. rond de thema's achtergronden van zelfdoding, kinderen als rouwenden, omgaan met het verlies van een kind door zelfdoding, de hulpverlener als nabestaande, enz. Doorlopend zal een stille ruimte open zijn.
Deze ontmoetingsdag vindt plaats in het Elewijtcenter te Elewijt-Zemst. De deelnameprijs als nabestaande of individueel persoon bedraagt 10 euro, als hulpverlener 25 euro. Vooraf inschrijven is noodzakelijk. Voor meer informatie kan u terecht bij Karl Andriessens, UDGGZ-CGGZ, Triomflaan 74, 1160 Brussel, tel.: 02/640 93 02 of e-mail *udgg@belgacom.net*.

Brochure permanente vorming 2002-2003 Sociale School Heverlee

In de brochure permanente vorming 2002-2003 bundelt de KHLeuven, departement Sociale School Heverlee, een gamma van opleidingsinitiatieven voor beroepskrachten of vrijwilligers in de social-profit of werknemers in de profitsector. Sommigen ervan maken deel uit van een langlopende opleiding, andere staan als losstaande initiatieven geprogrammeerd. De programma's zijn geordend volgens de thema's: personeel en organisatie, management, informatisering, sociaal-juridische dienstverlening, interculturele bijscholing, werken met laaggeschoolden, methodisch werken in het sociaal werk, proceduregebonden familiale bemiddeling en nieuwe programma's. Alle programma's hebben plaats in de gebouwen van de Sociale School in Heverlee. Voor meer info kan u steeds terecht bij de Sociale School Heverlee, Groeneweg 151, 3001 Heverlee, tel.: 016/20 58 95, fax: 016/31 93 45 of *www.ssh.be*

Opleidingsaanbod Karel de Grote-Hogeschool

De Karel de Grote-Hogeschool organiseert een voortgezette lerarenopleiding voor educatieve medewerkers in de basiseducatie. Deze deeltijdse opleiding loopt over 2 academiejaren. De opleiding richt zich tot educatieve werkers van de centra basiseducatie, afgestudeerden van het hoger onderwijs die in de sector basiseducatie willen gaan werken en die gedurende de opleiding op vrijwillige basis voldoende praktijkervaring willen realiseren of andere belangstellenden die ervaring hebben met laaggeschoolden en houder zijn van een diploma hoger onderwijs. De opleiding kan integraal gevolgd worden of er kan een keuze gemaakt worden van enkele modules. De vijf modules zijn: algemene kennis van de basiseducatie, Nederlands als moedertaal, Nederlands als tweede taal, rekenen en sociale kennis en vaardigheden. Een uitgebreid programma kan aangevraagd worden bij de Karel de Grote Hogeschool -VOBE -OPLA, Amerikalei 182, 2000 Antwerpen, tel.: 03/260 89 52 of e-mail *vobe.saw@kdg.be*

Vormingsaanbod Beroepsvervolmaking Leraren

Het Centrum voor Beroepsvervolmaking Leraren (Universiteit Antwerpen, RUCA, UIA) organiseert de volgende maand een aanbod voor leerkrachten die zoeken naar geschikte nascholingscursussen om hun lessen actueler en interessanter te maken, of om problemen die ze ontdekken adequater te kunnen aanpakken. Het gaat hierbij zowel om vakspecifieke als vakoverschrijdende cursussen: o.a. basiscursus socio-emotionele begeleiding, het zelfevaluatieproces als hefboom voor interne kwaliteitszorg in het secundair onderwijs, socio-emotionele begeleiding van allochtone leerlingen, welbevinden van leerlingen secundair onderwijs op school en in de klas, faalangstbegeleiding, omgaan met agressie op school, omgaan met pesten, enz. Het ganse aanbod is online beschikbaar op *http:cbl-www.uia.ac.be/*. Voor aanvullende informatie kan u steeds bij het CBL terecht op het nummer 03/820 29 61.

Vormingsaanbod SIG vzw

Vormingsdienst SIG vzw wil de maatschappelijke integratie van personen met een handicap bevorderen. Personen met een handicap zien zij als mensen van wie de stoornissen of beperkingen een belemmering zijn om zich vlot in de maatschappij te integreren, zowel personen met een mentale, sensorische, motorische of meervoudige handicap als personen met ontwikkelingsstoornissen of leermoeilijkheden, stotteraars, afasiepatiënten, enz. De vormingsdienst organiseert vorming en bijscholing voor personen met een handicap en voor hun ruime omgeving (de familie, de buurt, de hulpverleners, de maatschappij). Dat gebeurt ofwel op eigen initiatief, ofwel op aanvraag (en op maat) van andere organisaties. Voor een overzicht van geplande studiedagen Herfst 2002 en de workshops reeks 1 (september-december 2002), alsook reeds een greep uit het programma van de studiedagen Krokus en Pasen 2003 en de workshops reeks 2 (februari-maart 2003) kunt u terecht bij SIG-Vormingsdienst vzw, Kerkham 1 bus 2, 9070 Destelbergen, tel.: 09/238 31 25, fax 09/238 31 40 of e-mail: vormingsdienst.sig@skynet.be. Meer info ook op de website: www.sig-net.be.

Vormingsaanbod VIBEG

Het vormingsinstituut voor begeleiding van gehandicapte personen stelt een aantal lezingen, studiedagen en workshops voor in het najaar 2002. De bijscholingen richten zich voornamelijk tot professionelen die in de gehandicaptensector werken. Naast een le-

zingencyclus over visies en methoden in de gehandicaptenzorg, worden ondermeer workshops georganiseerd rond haptonomisch werken, palliatieve zorgen, je lichaamstaal als begeleider en werken aan een sociaal netwerk van personen met een verstandelijke handicap. Vooraf inschrijven is steeds verplicht. Uitgebreide informatie is verkrijgbaar bij VIBEG, M. Theresiastraat 114, 3000 Leuven, tel.: 016/23 51 21, fax: 016/23 09 93 of e-mail *vzw.vibeg@pandora.be*.

Vormingsaanbod VIBOSO

VIBOSO, het Vlaams Instituut ter Bevordering en Ondersteuning van de Samenlevingsopbouw in Vlaanderen, plant dit najaar opnieuw een aantal cursussen met bijzondere aandacht voor de volgende thema's: leefbaarheid in de buurten, huisvesting van maatschappelijk kwetsbare groepen, tewerkstelling van laaggeschoolde langdurig werklozen en onderwijs van maatschappelijk kwetsbare groepen. VIBOSO werkt daarbij nauw samen met de Regionale Instituten voor Samenlevingsopbouw en andere organisaties die actief maatschappelijke problemen willen aanpakken. Alle info kan u vinden op *www.viboso.be*. Voor meer info: VIBOSO, Vooruitgangstraat 323, 1030 Brussel, tel.: 02/201 05 65, fax: 02/201 05 14 of e-mail *info@viboso*.be.

Nieuwe posthogeschoolopleiding 'kind, maatschappij en opvoeding: een psychoanalytische benadering'

De hogeschool Gent (departement SOAG) start met medewerking van Hogeschool West-Vlaanderen en de Universiteit Gent een nieuwe posthogeschoolopleiding met als thema: 'kind, maatschappij en opvoeding: een psychoanalytische benadering'. Deze loopt van 25 oktober tot mei 2003. De opleiding richt zich tot alle professionelen die beroepsmatig direct of indirect met kinderen in contact komen en heeft als bedoeling een initiatie te bieden in het psychoanalytische denkkader en de praktische toepassing ervan. De 8 sessies bestaan telkens uit een lezing, een discussie en cartelwerking. Het is tevens mogelijk zich in te schrijven voor een afzonderlijke lezing. Voor meer inlichtingen: *http:soag.hogent.be/*. of bij Agnes Biltris, Departement SOAG, Voskenslaan 362, 9000 Gent, tel.: 09/242 42 82 of e-mail *agnes.biltris@hogent.be*.

Opleiding counselor

De Faculteit voor Mens en Samenleving organiseert een 2-jarige opleiding tot counselor vanuit de ervaringsgerichte benadering die begeleiders in staat stelt in hun dagelijkse praktijk precies datgene te doen wat mensen nodig hebben om hun problemen te verkennen en beter passende antwoorden te vinden in hun situatie. De opleiding richt zich tot leerkrachten, vormingswerkers, sociaal werkers, pastoraal werkers, psychologen, psychologisch assistenten, pedagogen, orthopedagogen, opvoeders, artsen, verplegers, fysiotherapeuten, ergotherapeuten, logopedisten, lekeraadgevers, e.a.
Deze opleiding start in oktober 2003. Voor meer informatie: Faculteit voor Mens en Samenleving, Stationsstraat 82, 2300 Turnhout, tel. 014/41 53 98, fax. 014/41 84 48 of e-mail: *fms@aula*.

Voortgezette opleiding 'orthopedagogisch werker'

In oktober 2002 start het departement SAW van de KHLIM voor de derde maal met een voortgezette opleiding 'orthopedagogisch werker'. Deze opleiding wordt gespreid over 3 jaar, hetgeen de combinatie werken-studeren makkelijker maakt. De opleiding beoogt én verbreding én verdieping en wil een meerwaarde bieden aan groepsleiding, hulpverleners, stafmedewerkers en (toekomstig) leidinggevenden in het ortho(ped)agogisch werkveld. Opvoeders en begeleiders die zich inhoudelijk willen versterken, hun kennis willen updaten of hun profiel op de arbeidsmarkt willen verscherpen, zitten in deze opleiding op de juiste plaats. Praktijkervaring is een absolute noodzaak. Voor meer info kan u terecht bij het Departement Sociaal - Agogisch Werk, voortgezette opleiding 'orthopedagogisch werker', Oude Luikerbaan 79, 3500 Hasselt, tel.: 011/28 82 70 of raadpleeg *www.khlim.be/saw/*.

Voortgezette opleiding 'social-profit management'

Het voeren van een goed management werd tot voor kort grotendeels beschouwd als inherent aan de profitsector. Deze nood wordt meer en meer aangevoeld in de social-profit organisaties.
De Hogeschool West-Vlaanderen (departement HIEPSO) en de Hogeschool Gent (departement HABE en SOAG) organiseren in dit perspectief de voortgezette opleiding 'social profit management'. Deze opleiding bestaat uit 6 modules die het volledige gamma aan managementactiviteiten in een organisatie bestrijken. De voortgezette opleiding richt zich zowel tot leidinggevenden die reeds werkzaam zijn, als tot afgestudeerden met een specifieke interesse in het management van social-profit organisaties. Voor meer inlichtingen kunt u altijd contact opnemen met Hogeschool West-vlaanderen: Karin Lecluyzek (056/23 98 89 of e-mail *lecluyzek.hiepso@hogeschool-wvl.be*) of Hogeschool Gent: Jean Van Handenhoven (09/242 42 83 of e-mail *Jean.Vanhandenhoven@hogent.be*).

Wereld Aids Dag 2002, wie loopt er mee?

'Leven en laten leven', zo luidt de slogan die Unaids (een bundeling van organisaties die binnen de Verenigde Naties werken rond de aids-problematiek) lanceert als slagzin voor Wereld Aids Dag 2002. Ook Vlaanderen plant acties in diverse steden. Sensoa roept alle organisaties die mee willen werken aan de strijd tegen aids op om contact op te nemen. Net als vorig jaar willen zij op zaterdag 30 november in een aantal grote Vlaamse steden de winkelstraat vullen met een optocht met zoveel mogelijk mensen. Gewapend met een 'Reuze Rood lint', gedragen door lokale politici en vergezeld van BV's, muzikanten en vrijwilligers willen ze zowel de shoppende dagjesmensen als de pers ervan bewust maken dat aids nog steeds bestaat en solidariteit nog steeds nodig is. Leden van plaatselijke verenigingen in Gent, Antwerpen, Leuven, Brussel of Oostende, of van een andere stad maar gemotiveerd om met zijn allen naar één van die steden af te zakken op 30 november, kunnen contact opnemen. Meer informatie, campagnemateriaal en rode lintjes kan u aanvragen bij Sensoa via mail naar sabrina.dom@sensoa.be of saskia.gijsels@sensoa.be of door te bellen naar 03/238 68 68. Informatie over de internationale campagne: www.unaids.org.

Oproep vzw SOS Schulden op School

De vzw SOS Schulden op School, een samenwerkingsverband van verscheidene sociale organisaties en scholen met de ondersteuning van de Stad Aalst, wil in het voorjaar een ideeënbeurs organiseren waar allerlei organisaties (waaronder ook scholen, Bloso, Klasse,...) hun ideeën aan elkaar en het onderwijspubliek kunnen voorstellen. Bedoeling is dat alle initiatieven die nu reeds genomen worden om "schulden op school" te vermijden een kans krijgen om uit te waaien.
Doen jullie op school alternatieve uitstappen die niet veel kosten maar wel waardevol zijn? Heb jij weet van organisaties die aan scholen interessante aanbiedingen doen? Heeft jouw school een welbepaald schoolbeleid om schoolkosten binnen de perken te houden? Heb jij ideeën of een visie omtrent schoolkosten? Laat het weten aan de contactpersoon van de vzw SOS schulden op school Peter Dauwe op het nummer 053/78 95 58.

Elfde editie sociale kaart van Gent

Op *24 mei 2002* verscheen de elfde editie van de sociale kaart van Gent. Door de jaren heen is de sociale kaart geëvolueerd naar een doorverwijsgids waarin alle voorzieningen uit verschillende sectoren en doelgroepen vermeld worden. In de nieuwe gids worden ongeveer 1500 verschillende werkingen vermeld. Aangevuld met een gedetailleerde inhoudstafel, indexlijst en trefwoordenlijst maakt dit

de sociale kaart tot een gebruiksvriendelijk instrument voor iedereen, zowel professionelen als geïnteresseerden.
De sociale kaart kan opgehaald worden tijdens de kantooruren op het secretariaat van de Welzijnsraad, Residentie Servaes, Martelaarslaan 204 B, 9000 Gent (de kostprijs bedraagt 13 euro), of verkregen worden door overschrijving van 15 euro (incl portkosten) op rekeningnummer 880-4172451-43 van de Welzijnsraad met vermelding sociale kaart Gent 2002.

Den Vrijen Courant

Dit magazine creëert een medium voor jongeren om zich in het maatschappelijk discours rond relaties en seksualiteit te mengen en hun eigen gezondheidspromotie ter harte te nemen. De thema's veilig vrijen, seksualiteit en relaties worden door jongeren zelf aangepakt. Den Vrijen Courant is een initiatief van In Petto, Jeugddienst Informatie en Preventie in samenwerking met tientallen organisaties en met de financiële steun van het Pluralistisch Overleg Welzijnswerk en de Minister van Jeugd.
Het magazine is gratis te krijgen bij onder andere de Jongerenadviescentra, de Centra voor Algemeen Welzijnswerk, de stedelijke en gemeentelijke jeugddiensten, in vele jeugdhuizen en jongerencafés. Ook na de zomer duikt Den Vrijen Courant op: o.a. op de schoolbanken, tijdens vormingen en in de wachtkamers van de Centra voor Leerlingenbegeleiding.
Voor grote en kleine bestellingen van Den Vrijen Courant (gratis maar exclusief verzendingskosten). In Petto, Diksmuidelaan 50, 2600 Berchem, tel.: 03/366 15 20, fax 03/366 11 58, of e-mail: *mailbox@inpetto-jeugddienst.be*.

Nieuwe website kinderrechtencoalitie

Alles over kinderrechtenbeleid en praktijk in Vlaanderen en daarbuiten vind je voortaan op *http:www.kinderrechtencoalitie.be*, de nieuwe website van Kinderrechtencoalitie Vlaanderen vzw. Op de nieuwe website vind je naast een voorstelling van de organisatie en haar leden de laatste nieuwtjes uit de kinderrechtenactualiteit, activiteiten en publicaties, mogelijkheid tot inschrijven op de maandelijkse nieuwsbrief en niet te missen: een uitgebreide kinderrechten-informatiedatabank met massa's persberichten, rapporten, verslagen en links. De website wil via het aanbieden van actualiteit en achtergrondinfo de informatieuitwisseling over kinderrechten bevorderen en het debat erover aanzwengelen. Ook u kan er uw activiteiten, publicaties, standpunten en reacties kwijt.

VRIND 2001

Administratie Planning en Statistiek, Departement Algemene Zaken en Financiën, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel, 2002, 400p., gratis.
Sinds 1994 schetst VRIND aan de hand van talrijke beleids- en omgevingsindicatoren een zo volledig mogelijk beeld van de Vlaamse samenleving. Jaar na jaar werden de cijferreeksen bijgeschaafd en verfijnd om uiteindelijk uit te groeien tot reële beleidsindicatoren die het bestuur opvolgen.
In de publicatie komen onderwerpen aan bod als de sociaal-culturele context, de macro-economische context en de demografische context. Daarnaast zijn er ondermeer hoofdstukken over mobiliteit, gezondheid en welzijn, cultuur, onderwijs en vorming, werkgelegenheid, leefmilieu, stedenbeleid en levenslang leren.

BOEKEN

Diploma's en goed gedrag II. Preventie van antisociaal gedrag in het onderwijs. JUNGER-TAS, J.
Ministerie van Justitie, Directie Jeugd en Criminaliteitspreventie, 2002, 87p.

In het eerste rapport is door prof. Junger-Tas omstandig beargumenteerd dat onderwijs van oudsher twee functies heeft die nauw met elkaar samenhangen. Deze kunnen op verschillende manieren worden benoemd: kwalificatie en socialisatie, onderwijs en pedagogiek, diploma's en goed gedrag. Deze functies zijn niet los van elkaar te zien. Toch zijn ze in deze tijd minder vanzelfsprekend te integreren dan destijds het geval was. Spijbelen, schooluitval, geweld en wangedrag zijn actuele problemen waar scholen speciale aandacht aan dienen te besteden.
Zowel binnen als buiten de muren van de school is zoveel veranderd dat speciale aandacht moet worden besteed aan het aanpakken en, bij voorkeur, voorkomen van gedragsproblemen.
In dit tweede deel gaat prof. Junger-Tas daarom na welke speciale preventie- en interventieprogramma's in het onderwijs in Nederland en in de Verenigde Staten succesvol en effectief zijn gebleken.

De schok van de herkenning. Basisscholen leren van elkaar over diversiteit.
Rapport Koning Boudewijnstichting, 2002, 90 p., gratis.

Met 'De Basisschool Uitgedaagd' wou de Koning Boudewijnstichting leerkrachten, directie en andere betrokken actoren van het basisonderwijs over de eigen schoolmuren laten kijken. Aanvankelijk was kansarmoede het gezichtspunt, later is dit verbreed naar 'hoe omgaan met de diversiteit in je klas en school?' De praktijk van de school stond centraal, de leerkracht als ervaringsdeskundige, geen top-downaanpak maar een procesbegeleiding.
'De schok van de herkenning' maakt een balans op van twee projectjaren. Concrete schoolvoorbeelden worden afgewisseld met analyses over het projectmodel en visieteksten over netwerkleren en omgaan met diversiteit.
Deze publicatie zal inspirerend werken voor ieder die verder wil kijken dan de eigen school lang is.

De armoede uitgedaagd.
BRUMAGNE, A. e.a.
ACCO, Leuven, 2002, 142p., 24,69 euro.

De journalisten Anne Brumagne, Jacques Dewulf, Johan Rasking, John Vandaele en Marc Van de Looverbosch interviewden in de periode juist voor en na 11 september o.a. volgende bevoorrechte getuigen: Frank Vandenbroucke, Anne Provoost, Bea Cantillon, Mong Rosseel, Dirk Sterckx, Paul Jambers, Marc Justaert, Christian Leysen, Mia De Vits, Mark Elchardus, Walter Van den Broeck, Jan De Smet en Godfried Danneels.
In achttien interviews getuigt deze bonte maar sterk geëngageerde groep Vlamingen - een bijna toevallige mix - over armoede en sociale uitsluiting. Ze leggen hun hart op de tong en geven hun visie op een succesvolle strijd tegen onrechtvaardigheid, onbillijkheid en achterstelling.
Hierbij staat de toekomst centraal, want de interviews peilen naar de grote uitdagingen op termijn. Ze bevatten geen concrete voorstellen of wetenschappelijke analysen, maar ze onthullen grote bekommernissen, twijfels en soms ook verrassende suggesties.
Daarom vormen deze interviews een prikkeling, een inspiratie, een uitnodiging en een uitdaging aan ieder actief lid van onze welvaartssamenleving.

Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen.
TIMMERMAN, K.
ACCO, Leuven, 2002, 118p.(+ bijlagen), 19,80 euro.

Dit boek biedt theorie en praktijk alsook oefenmateriaal gebaseerd op meer dan tien jaar ervaring in de therapie van kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen. Aan de hand van voorbeelden en tips krijgt de lezer een concreet beeld van de problematiek. Het voornaamste doel van de auteur is een werkdocument te leveren voor de begeleiding van aandachts- en werkhoudingsproblemen, zowel in individuele therapie als in klasverband. De methode is een praktische herwerking van de zelfinstructiemethode van Meichenbaum en andere cognitieve theorieën zoals Feuerstein, aangevuld met eigen therapie-effecten.

In deze herwerkte uitgave is het tweede hoofdstuk 'Het ADHD-syndroom' geactualiseerd en werd een hoofdstuk 'Pubers en adolescenten met ADHD' toegevoegd.
Het boek blijft een handig instrument zowel voor orthopedagogen, logopedisten, psychomotorisch therapeuten en huisartsen, als voor kleuterleid(st)ers, leerkrachten lager en secundair onderwijs én ouders.

MAJONG

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

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

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

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

MAJONG v.z.w.
Hooverplein 10 - 3000 Leuven. Tel. 016/32.52.37.
ASLK: 001-2064133-49.

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. (250 BEF/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 leerlingsituaties (1993), 139 p. (350 BEF/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. (350 BEF/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. (400 BEF/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 1.100 BEF of 27,27 €

INHOUD

Gezondheidsgerelateerd gedrag van schoolgaande jongeren p. 3
Een kwestie van gezond verstand?
S. Van den Broucke, O. Van den Bergh en A. Victoir

Opvattingen over 'welzijn' en 'begeleiding' p. 9
Een bespreking van de studie naar leerlingenbegeleiding
N. Vackier

België rapporteert over kinderrechten in Genève p. 11
A. Vandekerckhove

Van bijzondere noden naar gelijke kansen p. 13
M. D'Aes

Katern
Gelijke onderwijskansen: een uitdaging p. 18
G. Thys
Het dagelijks leven in twee secundaire scholen p. 24
K. Delrue

Het jeugdwerk in cijfers p. 31
Het nieuwste cijferboek Gemeentelijk Jeugdwerkbeleid is zopas verschenen
P. Verluyten

Do the Dip! Een promotiestunt voor participatief plannen p. 35
K. Lecoutere

Wetwijs
Nieuwe richtlijnen i.v.m. het voltijds secundair onderwijs p. 38
voor het schooljaar 2002-2003
J. Tallon

Agenda en documentatie p. 44
E. Verduyckt