3000 LEUVEN 1
Verschijnt 4x per jaar,
jaargang 15, nummer 1, maart 2004

Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk

wel wijs

Majona
Maatschappij-
en jongerenproblemen

COLOFON

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

Redactie:
Maria Bouverne-De Bie - Dieter Burssens - Lieve Cattrijsse (voorzitter) - Eef Goedseels - Jan Tallon - Laurent Thys - Greet Van de Water - Bea Vandewiele - Dries Verdonck - Evi Verduyckt - Griet Verschelden - Nicole Vettenburg.

Coördinatie en eindredactie:
Nicole Vettenburg

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

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

Nazicht drukproeven:
Lieve Goris

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

DE OPVOEDINGSWINKEL IN GENK: EEN VLOTTE INSTAP OM HULP TE VRAGEN

Preventie 'in aanbod' of 'te koop'!

Opvoeden is corvée, maar moet leuk blijven

Al eeuwenlang worden er voor ouders en opvoeders raadgevingen bedacht om de kwaliteit van de opvoeding te verbeteren. In boeken en brochures, vanaf preekstoel en kansel en in de moderne tijd vooral via moderne media zoals populaire tijdschriften, radio en TV wordt deze goede raad verspreid. Sinds het begin van de jaren negentig lijken deze activiteiten geïntensifieerd en op een bepaalde manier ingevuld. Het woord opvoedingsondersteuning, dat voordien in geen enkel woordenboek te vinden was, is ingeburgerd geraakt.
Opvoedingsondersteuning stelt zich tot doel in de meest algemene zin 'opvoeders te helpen opvoeden'. De praktijk van de opvoedingsondersteuning richt zich op opvoedingsprocessen, rekening houdend met hun inbedding in een sociale en culturele context.

Het opvoeden van kinderen is vaak een zware taak waarbij sommige ouders steun nodig hebben. Meestal zoeken ze die steun in hun eigen informeel netwerk. Uit onderzoek blijkt dat er heel wat ouders zijn die zich willen laten ondersteunen door een professioneel systeem.
Ze oriënteren zich hierbij steeds meer als kritische consument op wat de samenleving hen aan informatie, steun en zorg kan bieden. Ze doen dit niet enkel vanuit een groeiende onzekerheid; ook vanuit de wens om het zo goed mogelijk te doen.
Het is nog steeds een feit dat er structureel nauwelijks aandacht is om laagdrempelige en gemakkelijk toegankelijke opvoedingsondersteuning te organiseren. Bijkomende moeilijkheid is nog dat de weinige voorzieningen die er zijn voor de 'ouder' bijzonder onoverzichtelijk, grotendeels onbekend, sterk specialistisch opgezet en ontoegankelijk zijn.

Theoretische uitgangspunten gehanteerd door de opvoedingswinkel

Opvoeding wordt gekenmerkt door zelfregulatie en adaptatie (J.Hermanns)

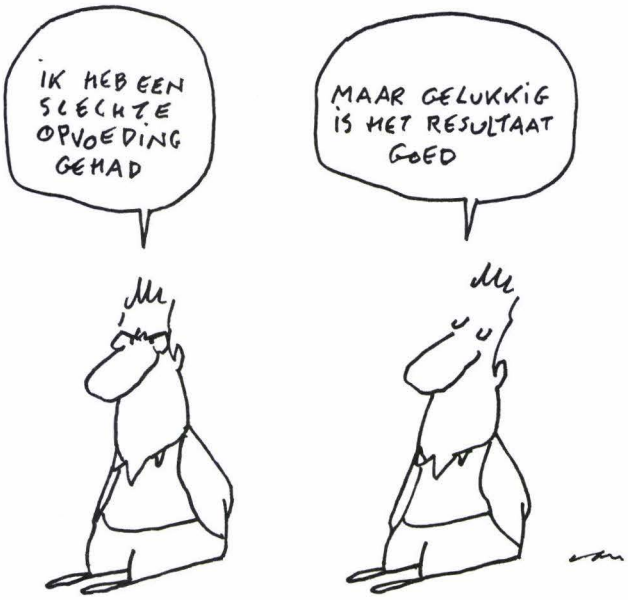
Mensen voeden al duizenden jaren hun kinderen op. Ze doen dat tot nu toe met redelijk succes, want de menselijke soort bestaat nog steeds. Op het individuele niveau betekent dit, dat zich tussen kinderen en opvoeders voortdurend een complex interactief proces afspeelt van opvoeden en opgevoed worden. Men kan opvoeding daarbij zien als een proces dat zich grotendeels zelf regelt. Ouders weten doorgaans intuïtief hoe met kinderen om te gaan. Ze groeien in hun rol als opvoeder en vertonen meestal adequaat gedrag in verschillende opvoedingssituaties. Dit heeft niet alleen te maken met de natuurlijke kwaliteiten die men heeft als 'opvoeder', maar ook met het feit dat kinderen als het ware hun ouders uitdagen om hun aanpak af te stemmen op datgene wat zij kunnen of nodig hebben in een bepaalde ontwikkelingsfase. We komen zo tot een tweede uitgangspunt.

Transactionele visie op opvoeden en ontwikkelen (Vasta)

Er is sprake van een voortdurende wisselwerking tussen de inbreng van het kind en de persoonlijkheid en bagage van de ouder. Centraal begrip is 'wederkerigheid'. Dit transactioneel ontwikkelingsmodel beklemtoont de actieve rol die kinderen zelf spelen in hun eigen ontwikkelingsproces. Opvoeden is echter meer dan een interactieproces tussen ouder en kind. Ook de omgeving heeft een grote invloed op de manier waarop kinderen opgroeien. Er vindt een voortdurende wisselwerking plaats tussen kindgerichte factoren (aanleg, groei, rijping,...) en factoren die ingebracht worden door ouders en omgeving.

De zelfregulatie wordt verstoord of bedreigd door een cumulatie aan risicofactoren

De eerdere beschrijving van de opvoeding roept een beeld op van een vanzelfsprekende en probleemloze opvoeding. De realiteit is echter dat de opvoeding voor een aantal ouders en kinderen spanningsvol en problematisch verloopt en dat het zelfregulatieve me-



chanisme ontregeld kan raken. Gebeurtenissen, condities of eigenschappen van ouders en / of kinderen die de zelfregulatie verstoren, worden risicofactoren of stressoren genoemd. Er zijn 3 groepen factoren te onderscheiden die voor ontregeling kunnen zorgen. De kindgerichte(1) factoren (bv. vroeggeboorte, moeilijk temperament, een licht verstandelijke handicap,...), de risicofactoren die te maken hebben met de persoonlijkheidskenmerken of functioneringskenmerken van ouders(2) (bv. psychische stoornissen, verslaving, overspannenheid, werkloosheid, schulden,...) en ten slotte de groep van factoren die te maken heeft met de context (3)waarin de opvoeding plaatsvindt (bv. wonen in een achterstandswijk, gebrek aan speelruimte, geweld en conflicten, frequente verhuizingen, ingrijpende gebeurtenissen,...). Risicofactoren zijn echter niet zonder meer voorspellers van problemen; er is inmiddels een sterke evidentie voor de stelling dat risicofactoren vooral een negatief effect hebben als ze cumuleren. In een onderzoek in achterstandswijken in Londen (Rutter, M.) stelde men vast dat de aanwezigheid van 2 risicofactoren de kans op problemen verdrievoudigde; bij 4 of meerdere risicofactoren vertienvoudigde het voorkomen van psychische en gedragsproblemen.

Indien de zelfregulatie verstoord wordt, neemt de kans op ernstige en complexe problemen toe. Doorgaans zijn deze problemen meervoudig

Verschillende onderzoeken laten zien dat een opeenstapeling van risicofactoren niet alleen gedragsproblemen, psychische problemen en kindermishandeling voorspelt, maar ook cognitieve problemen en antisociaal gedrag, zoals criminaliteit, alcoholverslaving en drugsverslaving. Steeds bleek het zo te zijn dat het *aantal* factoren en niet de specifieke inhoud daarvan, bepalen hoe groot de kans op problemen is. De kans dat kinderen in de probleemhoek terechtkomen, wordt in dit theoretisch model vooral bepaald door de mate van risicocumulatie.

Welk type probleem of problemen aldus ontstaat, wordt bepaald door specifieke (voor een deel aangeboren) kenmerken van kind, opvoeders en door kenmerken van de sociale en culturele context?

Bij een gelijkblijvende risicocumulatie zullen kinderen met een genetisch bepaald, lager potentieel voor schoolse cognitieve vaardigheden, waarschijnlijk in ieder geval als probleem hebben dat ze op school vastlopen. Overbeweeglijke kinderen zullen wat vaker gedragsproblemen vertonen als onderdeel van hun probleem. Kinderen met een moeilijk temperament laten vaker antisociaal gedrag zien. Kinderen van ouders met een autoritaire opvoedingsstijl zullen eerder problemen hebben met het hanteren van agressieve impulsen en in een wijk waar criminaliteit aan de orde van de dag is, zal delinquentie iets meer onderdeel van het probleem zijn dan in een andere wijk.

De effecten van risicocumulatie worden gecompenseerd door protectieve kenmerken van kind, opvoeders en context

Protectieve factoren zijn die factoren die per definitie bescherming bieden tegen negatieve invloeden. De populariteit van het begrip is ontstaan toen men zich ging realiseren dat veel kinderen evenwichtig en gelukkig opgroeiden, ondanks het feit dat ze in hun leven te maken hadden met een groot aantal risicofactoren. Men ging postieve krachten veronderstellen bij het kind of diens sociale omgeving, waardoor er 'veerkracht' ontstond om een moeilijk leven het hoofd te bieden. Het meest fundamentele kenmerk van een protectieve factor is het 'bufferende effect': bescherming bieden tegen verstoringen van het ontwikkelingsproces zoals dat doorgaans plaatsvindt. Een protectieve factor heeft dus een interactieve werking; het effect ervan is niet zichtbaar in afwezigheid van een risicofactor. Slechts wanneer een risico aanwezig is, verkleint de protectieve factor de kans op nadelige effecten van dat risico. We kunnen ze ook onderscheiden bij het kind (persoonlijke veerkracht, intelligentie, makkelijk temperament, humor, weerstand,...), in het gezin (minstens één energiek en evenwichtig gezinslid, stabiele partnerrelatie, ondersteunende broers of zussen, een geloofs-of levensovertuiging die richtinggevend is,...) en in de context van het gezin (een bevredigende werksituatie van ouders, een wijk met toezicht op kinderen, een school met aandacht voor individuele kinderen, een steunend sociaal netwerk).

Sociale steun is een krachtige protectieve factor

Een van de krachtigste protectieve factoren is 'social support', ofwel sociale steun. Het gaat hier vooral om een ondersteunend netwerk van gezinsleden, familie of vrienden. Deze protectieve factoren kunnen als het ware het opvoedingsproces zo beschermen tegen negatieve invloeden, dat de zelfregulatie zelfs in de aanwezigheid van ernstige bedreigingen toch kan plaatsvinden. Vele onderzoekingen laten zien dat ouders die kunnen terugvallen op een sociaal ondersteunend netwerk het als opvoeder beter doen, zelfs al is de sociale ondersteuning niet op de opvoedersrol gericht.

Wat maakt het shoppen in de opvoedingswinkel nu zo interessant? Onze verkoopstechnieken op een rij

De opvoedingswinkel wil een uitgebreid en divers aanbod opvoedingsondersteuning uitbouwen voor alle Genkse ouders met kinderen tussen 0 en 21jaar en voor beroepsopvoeders.

Laagdrempeligheid en bereikbaarheid: de klant moet je kennen, weten te vinden en daadwerkelijk gebruik maken van het aanbod

Laagdrempeligheid wordt omschreven als 'de mate waarin mogelijke cliënten op een eenvoudige en snelle manier, zonder al te veel hindernissen, toegang kunnen krijgen tot het hulpaanbod'. Via allerlei pr-initiatieven worden mogelijke cliënten op de hoogte gebracht van het aanbod en de werking van de opvoedingswinkel. Op regelmatige basis worden de media ingeschakeld (tv, radio, tijdschriften, streekbladen,...). Anderzijds trachten we door verschillende informa-

tiedragers zoals affiches, folders, stickers en flyers de opvoedingswinkel bekend te maken op plaatsen waar veel opvoeders en kinderen komen (wachtzalen van dokters, consultatiebureaus, stempellokalen, moskees, wijk- en buurthuizen, scholen,...). Sleutelfiguren in een bepaalde wijk of van bepaalde gemeenschappen worden aangesproken als mogelijke toeleiders. Ook is er een website en e-mailadres voor cliënten die zich graag digitaal informeren of hun vraag stellen.

Fysieke bereikbaarheid gaat in eerste instantie over de *plaats* waar het aanbod wordt georganiseerd. We kozen voor de opvoedingswinkel een neutrale ligging in het centrum van de stad en niet voor een standplaats in één van de vele Genkse wijken. We wensen immers een ruime doelgroep te bereiken en tevens anonimiteit van de cliënten te waarborgen. Deze centrale ligging geeft ondanks alles toch nog de mogelijkheid om decentraal (in de wijken) te gaan werken. Niettemin kozen we voor een gunstige ligging: vlot bereikbaar met trein, auto, bus, fiets of te voet. De winkel is gesitueerd in de buurt van bekende referentiepunten voor iedere Genkenaar en omgeving (een grote school, een meubelzaak, het stadhuis,...). Fysieke bereikbaarheid en laagdrempeligheid heeft ook te maken met tijd. Flexibele openingsuren zijn voor ons een must.. De winkel is dagelijks open, ook tijdens de schoolvakanties. Op dinsdag kan je er steeds terecht tot 19.00u en op zaterdagvoormiddag tussen 8.30u en 12.00u. Ouders kunnen ook op andere avonden voor een gesprek terecht in de opvoedingswinkel; dit gebeurt dan op afspraak.

Met het verhogen van de *mentale bereikbaarheid* willen we de wereld van de hulpvrager en hulpverlener zo goed mogelijk op elkaar laten aansluiten. Bewust kozen we voor de naam van 'winkel' in plaats van 'centrum voor opvoedingsvragen'. De inrichting is gezellig, aantrekkelijk en 'warm'. De opvoedingsconsulenten zijn steeds alert voor een sfeer van gastvrijheid en 'veiligheid'. Ouders kunnen zittend hun verhaal doen bij een tasje koffie. Voor de kinderen is er een leuke speelhoek.

Specifieke aandacht werd besteed aan de samenstelling van het team: naast vrouwelijke ook mannelijke opvoedingsconsulenten en de toevoeging van 2 interculturele medewerkers van Marokkaanse en Turkse origine. Algemeen speelt de deskundigheid (kennis, vaardigheden én attitude) van elke medewerker een belangrijke rol. In de opvoedingswinkel is er aandacht voor het bieden van een warm en vriendelijk onthaal waar medewerkers een open houding aannemen en luisteren naar het verhaal van de cliënt en dit zonder te beoordelen of te overproblematiseren. We werken in een setting die gekenmerkt wordt door een attitude van erkenning en gelijkwaardigheid. De vragen van de ouders zijn richtinggevend voor de keuze van ondersteuning of hulp. Bij het zoeken naar een oplossing worden ouders gezien als competente partners en is er voldoende respect voor hun tempo.

Klantvriendelijkheid: klant is koning

Belangrijk is dat ouders rechtstreeks, vrijblijvend en met weinig inspanning gebruik kunnen maken van het aanbod. Ze kunnen zonder enige doorverwijzing of afspraak de opvoedingswinkel binnenstappen of telefonisch contact opnemen om hun verhaal te doen of een vraag te stellen rond de opvoeding, de ontwikkeling of de verzorging van hun kinderen. Op momenten dat de cliënt er nood aan heeft wordt er – bovendien gratis – hulp geboden. Bij het binnenkomen wordt er onmiddellijk tijd vrijgemaakt voor de ouder en geluisterd naar zijn verhaal. Het profiel van de opvoedingsconsulente alias winkeljuf kenmerkt zich als volgt: gastvrij, stelt de ouder op zijn gemak, bezit een grondhouding die respect en erkenning uitstraalt voor de ouder in zijn opvoedersrol, communiceert vlot, geeft van bij het begin precies aan wat de ouder kan of mag verwachten, luistert geduldig naar het verhaal van de ouder, stelt vragen zonder steeds te onderbreken, geeft feedback of emotionele steun waar nodig, sorteert indien mogelijk de thema's uit het verhaal, luistert actief en toetst of men juist zit met een eerste samenvatting van de hulpvraag, overlegt met de ouder in functie van de hulpvraag welke vorm van ondersteuning of hulp het meest adequaat zal zijn. Dit kan een afspraak zijn voor een pedagogisch spreekuur, een kortdurende thuisbegeleiding of informatie over een oudercursus, een training of een programma. Het aanbod wordt op maat van het gezin uitgewerkt. Echter, wanneer we indicaties hebben dat een cliënt specifieke hulp nodig heeft, kan er een doorverwijzing plaatsvinden die al dan niet door de opvoedingsconsulent begeleid wordt. Binnen de opvoedingswinkel wordt er niet gewerkt met een wachtlijst. Algemeen trachten we de tijd tussen het stellen van een vraag en het krijgen van de geschikte ondersteuning zo kort mogelijk te houden. In overleg met de agenda van de ouder en van de opvoedingsconsulent wordt een afspraak gemaakt binnen de week.

Kwaliteit: je moet je klanten verdienen!

We willen toegankelijk zijn voor àlle ouders.

Sommige ouders hebben wel vragen maar durven ze niet te stellen, weten niet hoe en waar ze hun probleem kunnen voorleggen of worden tegengehouden door een taalbarrière. Andere ouders zien bepaalde zaken in de opvoeding van hun kinderen niet als een probleem of als een oplosbaar probleem en stellen zich vaak erg wantrouwend op ten aanzien van hulpverlening. Om ook deze ouders te bereiken, wordt er veel belang gehecht aan 'outreaching': het bereikgericht werken voor 'een moeilijk bereikbare' doelgroep. Concreet gebeurt dit op verschillende manieren: een gerichte pr, het aanspreken en ondersteunen van belangrijke sleutel- of contactfiguren, investeren in samenwerking met professionals die wel reeds aansluiting vinden of samenwerken. Vindplaatsgericht werken in de onmiddellijke woon- en leefomgeving van de doelgroep is succesvol en effectief. In functie van de risicofactoren in een bepaalde wijk of buurt organiseren we buurtprogramma's 'op maat'. Speel'wij' is een voorbeeld van een voorschools preventief project voor alle ouders met kinderen tussen 0 en 3 jaar in één van de meest kansarme Genkse buurten, geënt op de aard en de kenmerken van die buurt (veel alleenstaande moeders, een hoog geboortecijfer, een doorgangswijk met veel isolement en anonimiteit, een hoge concentratie van allochtone bewoners, hoge wer-

keloosheid, hoogbouw,...). Opvoedingsondersteuning en ontwikkelingsstimulering staan centraal in dit preventieprogramma en krijgen wekelijks vorm doorheen ontmoeting, gesprek en spel. Vernieuwend voor dit laagdrempelig buurtinitiatief is de voortdurende aanwezigheid van 3 professionals.Er wordt heel ervaringsgericht gewerkt in een sfeer van positief ouderschap: men gaat uit van wat er is, ontkoppeld van vragen of problemen. Bedoeling van heel het opzet is kansen te bieden aan deze ouders met hun jonge kinderen, te verruimen, te verdiepen, te informeren, te duiden en te ondersteunen of door te verwijzen waar nodig. Dit programma is maar mogelijk door de inzet van mankracht, tijd, deskundigheid en infrastructuur van de verschillende netwerkpartners.
Kwaliteit trachten we eveneens te realiseren door de teamsamenstelling. We spraken hierboven al over het belang van een gekleurde teamsamenstelling. Zeker zo belangrijk zijn de verschillende disciplines, competenties en praktijkervaringen die binnen het team aanwezig zijn om de variatie aan opvoedingsondersteunende activiteiten zo optimaal mogelijk te kunnen uitvoeren (individueel gericht aanbod, groepsgericht aanbod, werken met ouders, met kinderen en met beroepsopvoeders, werken met autochtone en allochtone ouders, modale gezinnen en multiproblemgezinnen, twee-oudergezinnen, meergeneratiegezinnen, nieuw samengestelde gezinnen, maatschappelijk kwetsbare ouders,...).
Naast een behoorlijke context- en cultuurgevoeligheid dienen de medewerkers over praktische en theoretische *kennis* te beschikken op het gebied van opvoeding en ontwikkeling van kleuters, schoolkinderen, pubers en adolescenten, ouderlijke vaardigheden, gezinsinteracties en opvoedingspatronen. Verder is de *attitude* van de opvoedingsconsulent van cruciaal belang bij het voeren van gesprekken. Ouders moeten zich op hun gemak voelen en de consulent gaat ervan uit dat ze – mits ondersteuning – weer beroep kunnen doen op hun eigen mogelijkheden en draagkracht om het probleem op te lossen. Het terug hanteerbaar maken van de opvoedingssituatie is de uiteindelijke doelstelling; de focus tijdens de ondersteuning is vooral gericht op problem solving en empowerment. De belangrijkste *vaardigheid* gedurende het totale screeningstraject is het kijken vanuit verschillende invalshoeken (kind, ouder, hulpverlener) en in functie daarvan vragen te stellen. De antwoorden van de ouders, hun beleving, interpretaties en verklaringen zijn van belang om de ernst en de zwaarte van de hulpvraag in te schatten. Een sterk analytisch vermogen naast divergent denken moeten tot de voornaamste vaardigheden van de consulent behoren. Hij moet theoretische kennis kunnen vertalen in praktische en bruikbare adviezen voor opvoeders en dit zo begrijpbaar en concreet mogelijk. Verder zijn een aantal gesprekstechnische en communicatieve vaardigheden onontbeerlijk zoals actief luisteren, vragen stellen, samenvatten, structureren, positief labelen, afronden. Wat betreft de *multidisciplinaire visie* gaat het in mindere mate over de opleidingen van de betreffende medewerkers in de opvoedingswinkel, maar gaat het eerder over de integrale kijk die nodig is op de aangemelde probleemsituatie. De consulenten hanteren een sorteermechanisme: is er in dit verhaal sprake van een intra-individuele problematiek bij de ouder of bij het kind of van een interindividuele problematiek. Een eventueel aanwezige kindproblematiek wordt tegen het licht gehouden van de pedagogische vaardigheden van de ouders. Ook aspecten zoals mogelijke medische problemen bij kinderen, psychologische aspecten, elementen in de maatschappelijke en culturele achtergrond mogen niet uit het oog worden verloren.
Tijdens de supervisie wordt deze multidisciplinaire visie bevorderd door dieper in te gaan op bepaalde casussen. In die zin dient de supervisie als klankbord en geeft het de mogelijkheid om complexe of nieuwe items in kaart te brengen of te bevragen.

Partnership en coproducties: de opvoedingswinkel is een grootwarenhuis waar je alles vindt!

Opvoedingsondersteuning in Genk is een gemeenschappelijk thema en actieradius van ruim 18 organisaties (Kind en Gezin, de CLB's, het CGG, het CKG, een aantal stedelijke diensten, het OCMW, de Jeugd en Sociale Politie, een jongenstehuis, een dagcentrum, het algemeen Welzijnswerk, de Pleeggezinnendienst, Centrum Bethanië, de Justitie-antenne,...)die op een of andere manier iets te maken hebben met kinderen, gezinnen, opvoeding en ontwikkeling in de preventieve of in de curatieve sfeer. Samen engageerden zij zich door middel van een engagementsverklaring actief te willen meewerken en verantwoordelijkheid op te nemen in de uitbouw van allerlei opvoedingsondersteunende activiteiten. Concreet kan dit gaan over inzet van mankracht (beschikbaarheid van personeel), expertise (inzake diagnostiek, inzake specifiek probleemgedrag, psychische problemen,...), middelen en infrastructuur (werkingsmiddelen, locaties, didactisch materiaal,...).Beheersmatig krijgt dit netwerk vorm in de vzw PAS (Pedagogisch Advies en Stimulering). Deze vorm van netwerking veronderstelt heel wat samenwerking en afstemming op niveau van beleid, visie, uitvoering en aanbod. Netwerkvorming en netwerkontwikkeling is een proces van vallen en opstaan. Na ruim drie en een half jaar werken kunnen we ondanks heel wat obstakels en hindernissen trots terugkijken op een waaier van concrete samenwerkingsinitiatieven. Samenwerking kunnen we op 3 verschillende niveaus opsplitsen: op niveau van bekendmaking, toeleiding en doorverwijzing; het niveau van de casusgebonden netwerking (uitvoering spreekuren, aanleveren diagnostiek en specifieke expertise, opvolging, nazorg,..) en ten slotte het niveau van nieuwe PAS-producties: nieuwe programma's en projecten op maat van specifieke doelgroepen, problemen of thema's. Deze coproducties leiden soms tot unieke samenwerkingsrealisaties die voorheen onmogelijk waren.

Drie strategieën als basis voor het concept 'opvoedingswinkel'

De organisatie van de Genkse opvoedingswinkel is gebaseerd op onderzoeksresultaten uit Nederland. Begin jaren '90 startte er op vraag van het ministerie van WVS een grootschalig experiment 'opvoedingsonder-

steuning' in 7 pilootregio's. Parallel startte het wetenschappelijk evaluatie-onderzoek door het Kohnstamm Instituut. Opdracht was om in de verschillende regio's een opvoedingsondersteunend aanbod concreet gestalte te geven aan de hand van volgende criteria:

1. vraaggericht én behoeftedekkend
2. samenhangend én herkenbaar
3. toegankelijk én effectief

Aan de hand hiervan trachtte men te achterhalen waaraan effectieve opvoedingsondersteuning moest voldoen. Aan de hand van de onderzoeksresultaten en een lijst van aanbevelingen komt men tot 3 belangrijke strategieën om tot een effectief aanbod te komen:

1. Netwerkstrategie: deze strategie is het antwoord op het probleem van onvoldoende afstemming en samenwerking. Heldere doorverwijzingslijnen tussen diensten onderling, naadloze overgang tussen hulpmodules, gedeelde verantwoordelijkheid m.b.t. signalering en toeleiding zijn een voorbeeld van werkpunten in deze strategie.
2. Loketstrategie: deze strategie is het antwoord op het probleem van toegankelijkheid en laagdrempeligheid. Men pleit binnen deze strategie voor één duidelijk herkenbaar punt voor ouders waar ze terechtkunnen voor advies, ondersteuning of doorverwijzing naar andere vormen van ondersteuning of meer intensieve hulp.
3. Voorportaalstrategie: deze strategie is het antwoord op het probleem van het niet of moeizaam bereiken van moeilijke doelgroepen. Outreachend werken is de boodschap.

Conclusie is dus dat elke strategie zijn eigen verdienste heeft naargelang de prioriteiten die het beleid stelt.. De onderzoekers pleiten voor een combinatie van de 3 strategieën om te komen tot effectieve opvoedingsondersteuning. Een effectief systeem van opvoedingsondersteuning biedt activiteiten die voor een veelheid aan doelgroepen met verschillende opvoedingsvragen goed toegankelijk zijn. Ouders moeten zich na gebruik van het aanbod gesteund voelen, het aanbod moet in voldoende omvang beschikbaar zijn en er moet een korte weg mogelijk zijn naar andere vormen van ondersteuning of meer intensieve hulp.
In het licht van bovengenoemde aanbevelingen komen we in de opvoedingswinkel/vzw PAS tot een ondersteunings- en hulpaanbod dat kan ondergebracht worden in 6 grote activiteitenclusters.

1. Het realiseren van een vraagbaak en adviesmogelijkheid via de opvoedingswinkel.
2. Het organiseren van een pedagogische adviesfunctie in de vorm van spreekuren, kortdurende thuisbegeleiding en begeleide doorverwijzing naar ander hulpaanbod.
3. Het organiseren van cursorisch opgezette trainingen naar ouders en/of kinderen van primaire, secundaire en tertiaire aard (bv. basispakket opvoeden, omgaan met pubers, sociale vaardigheidstraining, 'ik heb een maatje',...).
4. Het organiseren van buurtgerichte programma's op maat voor moeilijke bereikbare doelgroepen (bv. Speel'wij', Spelregels, Babbel'ma',...).
5. Het installeren van kortdurende ambulante begeleiding van jongeren, hun ouders en hun leerkracht gericht op competentievergroting en netwerkversterking (het project Inpas).
6. Het bieden van intensieve opvoedingsondersteuning via langdurige thuisbegeleiding in multiproblemgezinnen (het project Opzet).

Enkele cijfers

Op jaarbasis bereiken we momenteel ruim meer dan 1000 ouders en beroepsopvoeders die gebruikmaken van onze dienstverlening. In 2003 bedroeg dit aantal 1139, waarvan 422 cliënten via het individueel aanbod en 717 via het groepsaanbod. Een groot percentage cliënten is afkomstig uit het Genkse en omgeving. Heel wat ouders buiten Genk (voornamelijk uit Limburg) maken ook gebruik van de pedagogische adviesgesprekken (ongeveer 4 op 10).

Het bereik van allochtone en maatschappelijk kwetsbare ouders

We bereiken 62% allochtone ouders via het groepsaanbod dat vaak wijk- of buurtgebonden plaatsvindt. Het bereik van allochtone ouders via het individuele aanbod (spreekuren, telefonische adviesgesprekken of gesprekken via e-mail) bedraagt 20%. Het gebeurt frequent dat deze ouders vanuit een oudercursus of themabijeenkomst komen tot het stellen van een individuele hulpvraag. Deze laatste vaststelling gaat dikwijls op voor Italiaanse en Turkse ouders. Marokkaanse ouders maken in onze beleving niet zo snel de overgang naar een individueel ondersteunings- of hulptraject. Mogelijke verklaringen voor dit 'binnenskamers' houden van opvoedingsproblemen bespreken we momenteel met Marokkaanse zelforganisaties en interculturele hulpverleners. Maatschappelijk kwetsbare ouders bereiken we vooral via specifieke projecten zoals Opzet en Inpas en vanuit intensieve samenwerking met organisaties die hen reeds bereiken.
We kunnen na 3 jaar werken stellen dat we congruent werken aan de vooropgestelde doelen van opvoedingsondersteuning: ruim 80% van de individueel gestelde hulpvragen vallen onder de noemer 'alledaagse ' opvoedingsvragen (51,5%) en onder 'opvoedingsspanning (31%); opvoedingsnood en opvoedingscrisis komt slecht in 10% van de gevallen voor. Van al de aangemelde opvoedingsvragen in de opvoedingswinkel worden er 22% doorverwezen naar een andere vorm van ondersteuning of specifieke hulp.

Top 3 van de meest gestelde vragen

Op de eerste plaats staan al de vragen, twijfels en bezorgdheden die te maken hebben met de dagdagelijkse opvoedingsaanpak en het betreffende ouderschap (...hij luistert niet..., ... stoute en ongehoorzame kinderen..., ...we hebben er totaal geen vat meer op..., ...zij wil niet slapen..., ...hij eet zo weinig...., ...hij plast nog in bed..., ...pakken we hem niet te streng aan..., ...mogen we haar dat wel verbieden....).
Op de tweede plaats volgt de categorie van vragen die te maken hebben met 'opvallend gedrag': te druk, te stil, stiekem, liegen, stelen, te veel fantasie, te angstig, te weinig weerbaar, te brutaal en agressief,...

Op de derde plaats situeren zich alle opvoedingsvragen en probleemgedrag rondom 'emotionele ontwikkeling': bv. probleemgedrag in geval van een moeilijke echtscheiding of naar aanleiding van een ingrijpende gebeurtenis of verlies, een problematische schoolcarrière, faalangst, moeilijkheden op vlak van sociale contacten, depressief, een laag zelfbeeld,....

Wie bereiken we?

De twee-oudergezinnen zijn nog steeds de grootste groep van al onze cliënten (62%), gevolgd door de éénoudergezinnen (17%). Ten slotte zijn er 13.5% cliënten die in een andere gezinsvorm leven (nieuw samengestelde gezinnen, meergeneratiegezinnen, pleeggezinnen en adoptiegezinnen). Het lijkt ons nuttig om in de toekomst na te gaan hoe de werkelijke verhoudingen eruit zien tussen de verschillende gezinsvormen in het Genkse en omgeving.

De toekomst

Het netwerk rondom opvoedingsondersteuning (vzw PAS) heeft ertoe geleid dat er reeds een waaier aan opvoedingsondersteunende activiteiten bestaat. Toch blijven er nog heel wat leemtes over. Vroegtijdige signalering en diagnostiek met betrekking tot belangrijke voorspellers van latere opvoedingsproblemen (probleemgedrag, psychische stoornissen, leerproblemen....) vragen om een adequate aanpak zo vroeg, zo jong of zo snel mogelijk, met garantie van continue ondersteuningsmodaliteiten, zeker tijdens de scharniermomenten in de ontwikkeling van kinderen en jongeren.
Er zijn nog heel wat ouders met opvoedingsproblemen die weinig of geen gebruikmaken van opvoedingsondersteuning; veel ouders zijn nog onvoldoende bekend met het aanbod of ervaren drempels om er gebruik van te maken, zelfs als er sprake is van toenemende opvoedingsproblematiek. Het blijft een uitdaging om inhoudelijke en methodische successen te boeken bij de moeilijk bereikbare doelgroepen.
Creatieve samenwerkingsinitiatieven of -projecten blijken succesvol, effectief en financieel haalbaar. De realiteit is echter dat de organisaties meestal reeds te kampen hebben met krappe mankracht voor de kernopdrachten, zodat het 'in te zetten potentieel' beperkt blijft en te fragmentair werk kan leveren. Toch hopen we op een blijvende responsabilisering van uitvoerende partners en toeleiders.
Hiervoor kunnen we zeker niet zonder het beleid.
Het lokaal Stedenbeleid in Genk is reeds overtuigd van het belang van preventie en maakt van opvoedingsondersteuning een lokale beleidsprioriteit. Prioriteiten vertalen zich in middelen. Investeren in de toekomst, is investeren in gezinnen met opgroeiende kinderen! De tijd dringt dat de hogere besturen het lokaal beleid volgen en preventie op de politieke agenda zetten. Inmiddels is duidelijk hoe een effectief systeem van opvoedingsondersteuning eruit zou moeten zien. Ook aan inhoudelijke kennis ontbreekt het niet: er is een redelijke mate van consensus over theoretische uitgangspunten. Buitenlandse longitudinale onderzoeken wijzen uit dat preventie op vlak van opvoeding zich later driemaal terugverdient door besparingen op vlak van werkeloosheidsuitkeringen, behandeling van psychische en psychiatrische aandoeningen, aanpak van criminaliteit en vandalisme...
Waar wachten we op?

Hilde HAERDEN
Coördinator
Opvoedingswinkel/vzw PAS

SAMEN SLEUTELEN AAN EEN ZORGZAME SCHOOL: in kaart brengen van schoolspecifieke doelstellingen inzake "zorgzaam omgaan met kinderen"

Op 1 september 2003 ging er in Vlaanderen in alle scholen basisonderwijs een zorgcoördinator aan de slag. De hoofdopdracht van deze zorgcoördinator bestaat erin de zorginspanningen op school te coördineren; de inspanningen dus die de school zich getroost met het oog op het maximaliseren van de slaagkansen van alle leerlingen waarvoor zij zich via inschrijving heeft geëngageerd. Met het oog op het concreet invulling geven aan deze – op heel wat scholen als volledig "nieuw" ervaren – functie subsidieert de minister van onderwijs tijdens het schooljaar 2003-2004 meteen ook een aantal prioritaire nascholingsprojecten.
Ook het Gentse 'netwerk Nascholing & Educatieve Dienstverlening' (nNED) organiseert een nascholingsproject voor 48 van deze 'nieuwbakken' zorgcoördinatoren in de vorm van een jaartraject, bestaande uit 15 nascholingssessies. Tijdens de startdag van dit jaartraject werden de deelnemende zorgcoördinatoren gevraagd een – door het nNED ontwikkelde – vragenlijst in te vullen ten einde een beter zicht te krijgen op de schooleigen sterke en zwakke punten inzake "zorgzaam omgaan met kinderen".

Bedoeling van dit artikel is tweeledig. Enerzijds wordt de ontwikkelde vragenlijst kort gepresenteerd zodat andere geïnteresseerde zorgcoördinatoren er binnen de eigen school daadwerkelijk ook mee aan de slag kunnen. Anderzijds worden de resultaten van de bevraging – van een weliswaar beperkte "steekproef" van zorgcoördinatoren – op een rijtje gezet, en worden enkele interessante tendensen besproken.

De zorgcoördinator

Sinds 1 september 2003 is in iedere Vlaamse school basisonderwijs [1] een zorgcoördinator aan de slag gegaan. Bedoeling van deze toewijzing van een "extra" functie aan alle schoolteams is dat er – voor die kinderen die nood hebben aan extra aandacht en specifieke ondersteuning teneinde vlot te kunnen vorderen in hun leren – dankzij de inzet van de zorgcoördinator een beleid ter zake uitgestippeld kan worden. Leerlingen met dyslexie, concentratiestoornissen, taalachterstand, een fysieke handicap of andere problemen krijgen zo meer kansen om zich in hun eigen tempo te ontwikkelen temidden hun klasgenoten. Ondanks de verscheidenheid aan ondersteuningsnoden onder de leerlingen is het de bedoeling dat alle leerlingen – via differentiatie en toegespitste begeleiding – zich zo veel mogelijk in gewone onderwijsleersituaties kunnen ontwikkelen.

De persoon die in eerste instantie verantwoordelijk is voor het uittekenen van een schoolspecifiek zorgbeleid is de zorgcoördinator. Om deze opdracht evenwel echt "waar te kunnen maken" is het belangrijk van bij de start in te zien dat er schoolintern best meteen voor geopteerd wordt om te ageren vanuit een "zorgteam". Naast de zorgcoördinator bestaat zo'n team dan bijv. ook nog uit de GOK-begeleider(s), de directeur, een schoolnabije CLB-medewerker, enkele ouders, een medewerker van een bevriende school voor buitengewoon onderwijs, enz. De veelheid aan taken waarvoor een zorgcoördinator zich volgens de richtlijnen van de minister geplaatst ziet, maakt duidelijk waarom het kunnen terugvallen op een heus zorgbeleidsteam voor een school geen overbodige luxe is.

Volgens die richtlijnen situeren de taken van een zorgcoördinator zich op volgende domeinen.

1. De coördinatie van zorginitiatieven op het niveau van de school, dit met inbegrip van alle actoren die samen met de school de zorginspanningen kunnen helpen dragen zodat er in en rond de school ook een heus zorgnetwerk kan ontstaan. Eveneens wordt hier aandacht aan de uitwisseling en samenwerking op het niveau van de scholengemeenschap besteed.
2. Het ondersteunen van het handelen van de leerkrachten, dit zowel gericht op individuele professionalisering als op de professionalisering als team, alsook het klasintern en het klasoverstijgend vergroten van de handelingsbekwaamheid van de leraren.
3. Het begeleiden van de leerlingen, waarbij dan o.a. aandacht wordt besteed aan het implementeren van een leerlingvolgsysteem, het werken met individuele handelingsplannen, enz.

De zorginspanningen op deze drie terreinen of niveaus mogen volgens diezelfde richtlijnen niet van elkaar gescheiden worden. De verantwoordelijken voor de zorgcoördinatie dienen de samenhang tussen de niveaus bewust te stimuleren en via concrete initiatieven ook "structureel" in te bedden in het geheel van de schoolwerking. Dit wil zeggen dat een zorgbeleid dat enkel zou focussen op de coördinatie en visieontwikkeling op schoolniveau zonder ondersteunende maatregelen uit te werken naar leerkrachten en leerlingen toe, net zo min te verkiezen is als een zorgbeleid dat alleen wordt gerealiseerd via individuele remediëring van leerlingen of individuele begeleiding van leerkrachten. Het is niet of/of maar en/en [2].
Dat een zorgbeleid vorm moet krijgen via gelijkgerichte acties op de drie bovengenoemde niveaus of terreinen, impliceert dat al deze acties eigenlijk niet gewoon door één persoon gedragen en uitgevoerd kunnen worden. Ook al is het zo dat de zorginspanningen van een school door één persoon worden ge-

coördineerd, dan nog moeten we er onmiddellijk aan toevoegen dat het concreet gestalte geven aan alle voorgenomen zorgbeleidsopties uiteraard een zaak is of moet zijn van het hele schoolteam, inclusief de directeur. Het is aan alle teamleden om er mee voor te helpen zorgen dat alle schooleigen opties daadwerkelijk ook opgenomen zullen worden en het zorgbeleidsplan dus ook echt kan worden uitgevoerd. Daarbij spreekt het voor zich dat de concrete realisatie van zo'n plan altijd ook sterk afhankelijk zal zijn van de specifieke context van de school, de inputkenmerken van de leerlingenpopulatie en de samenstelling van het team.

Prioritair nascholingstraject

Door de Vlaams minister van onderwijs werden 13 prioritaire nascholingsprojecten [3] goedgekeurd waarop zorgcoördinatoren (en zorgteams) tijdens het schooljaar 2003-2004 gratis konden instappen. Eén van deze nascholingsprojecten werd georganiseerd door het Gentse 'netwerk Nascholing & Educatieve Dienstverlening' (nNED) [4]. Het nNED is het nascholingsnetwerk van de Hogeschool Gent en de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent en staat in voor de organisatie van nascholingen voor het basis-, het secundair- en het hoger onderwijs. In het kader van haar prioritair nascholingsproject organiseert het nNED een aantal nascholingsinitiatieven onder de noemer: 'Van zorgcoördinatie naar zorgsysteem: impulsen tot het uitbouwen van een teamgedragen zorgbeleidscontext binnen de eigen school' (voor meer informatie, zie: bijlage 1).
Naast een 10-tal kortlopende nascholingsmodules voor zorgteams, krijgt dit initiatief ook vorm als langer lopend jaartraject voor zorgcoördinatoren dat als titel meekreeg: 'Samen sleutelen aan een zorgzame school'. Dit jaartraject bestaat uit 15 nascholingssessies (van telkens een halve dag), die we alle kunnen situeren op de drie niveaus waarop zorgcoördinatie betrekking dient te hebben (zie Tabel 1).

Tabel 1: Het nNED-jaartraject 'Samen sleutelen aan een zorgzame school'

Sessie 1	Oriëntatie op het jaartraject – Het huidig profiel van de school op vlak van zorgbeleid
Sessie 2	In kaart brengen van schoolspecifieke doelstellingen inzake zorgzaam omgaan met kinderen
Sessie 3	Werking in team en interne communicatie (deel 1)
Sessie 4	Werking in team en interne communicatie (deel 2)
Sessie 5	De zorgcoördinator is een coach in een team van schoolbetrokkenen
Sessie 6	De zorgcoördinator als ondersteuner van het handelen van de groepsleraren
Sessie 7	Terugkoppeling en vooruitblik – intervisiesessie
Sessie 8	Individuele omgang met kinderen – werken met handelingsplannen
Sessie 9	Omgaan met kinderen in groepsverband – klassenmanagement & differentiatietechnieken
Sessie 10	Gezinsgericht werken binnen de school (deel 1)
Sessie 11	Gezinsgericht werken binnen de school (deel 2)
Sessie 12	Achtergronden bij gedragsproblemen
Sessie 13	Achtergronden bij leesproblemen
Sessie 14	Achtergronden bij rekenproblemen
Sessie 15	Terugkoppeling en vooruitblik – intervisiesessie

Gedurende een volledig schooljaar staat tijdens dit traject de verdergaande uitwerking en de implementatie van een schooleigen "zorgsysteem" centraal. Ter illustratie geven we hieronder een beknopt overzicht van de diverse insteken op de verschillende niveaus van zorgcoördinatie.

Heel vroeg in het traject komt *niveau twee* aan bod, want dan spreken we de zorgcoördinator aan in zijn/haar ondersteunende rol naar de collega's en de teamleden toe. Zo wordt in de sessies 3 tot en met 6 de communicatie binnen het team onder de loep genomen en wordt nagegaan hoe de zorgcoördinator een coachende, voorwaardenscheppende rol naar het team toe op zich kan nemen. Daarbij wordt het omgaan met weerstanden en het mobiliseren van motivatie tot vernieuwing niet uit de weg gegaan. Het *derde niveau* komt meer nadrukkelijk aan bod in de sessies 8, 10 en 11, waar het bijvoorbeeld gaat om de samenwerking met deskundigen uit het buitengewoon onderwijs in het kader van het introduceren van een meer handelingsgerichte diagnostiek op school of waar het gaat om de samenwerking met ouders en met schoolgerelateerde externen uit de welzijnssector. *Niveau één* tot slot, – het niveau dat het rijke pallet aan leer- en opvoedingssituaties waarin leerkrachten en kinderen elkaar dagdagelijks ontmoeten omvat – staat meer nadrukkelijk centraal in de sessies 9, 12, 13 en 14 waar we het hebben over klassenmanagement en differentiatietechnieken, alsook over gedrags-, lees- en rekenproblemen.

We starten dit jaartraject evenwel met het opmaken van het *huidige profiel* van de deelnemende scholen op vlak van zorginitiatieven en -beleid in de brede betekenis van het woord (sessie 1), om vervolgens in kaart te brengen welke de schoolspecifieke doelstellingen zijn (of kunnen zijn) inzake het verder uitwerken en implementeren van een *schooleigen zorgbeleidsplan* waarin het zorgzaam omgaan met kinderen centraal staat (sessie 2).
Tijdens het jaartraject worden ook twee sessies uitgetrokken voor *uitwisseling en intervisie* (sessie 7 en 15). Ook in de andere sessies wordt er tijd en ruimte vrijgemaakt voor het afpassen van het aangereikte op de eigen schoolcontext en kunnen er in het kader daarvan schooleigen cases ingebracht worden. Daartoe is de groep van 48 deelnemers onderverdeeld in drie groepen van 16 en kan iedere groep rekenen op ondersteuning vanwege twee vaste trajectbegeleiders.

Voor de inhoudelijke input tijdens de diverse sessies van dit jaartraject werd beroep gedaan op deskundigen ter zake van o.a. de Hogeschool Gent, de Universiteit Gent, Balans: Centrum voor Agogische Vorming en Begeleiding, enz., alsook een tweetal freelancemedewerkers die de link naar het buitengewoon onderwijs verzorgden. De trajectbegeleiding wordt verzorgd door medewerkers van de Pedagogische Begeleidingsdienst van de Stad Gent en door medewerkers van het Departement Lerarenopleiding van de Hogeschool Gent. Tot slot werd een elektronische leeromgeving ontwikkeld waar zorgcoördinatoren tussentijds met elkaar (en met de begeleiders) in contact komen. Dit is meteen ook een forum waar tekst-

materiaal, voorbereidende oefeningen en concrete vragen kunnen worden uitgewisseld.

Instrument

Zoals uit vorige paragraaf blijkt stonden in de eerste twee sessies van het jaartraject het in kaart brengen van schoolspecifieke doelstellingen inzake zorgcoördinatie centraal. Om dit mogelijk te maken werd door de medewerkers van het nNED een instrument ontwikkeld. Dit instrument is bedoeld om scholen voor zichzelf te laten nagaan welke de stand van zaken is op het gebied van zorgzaam omgaan met kinderen en hoe kan gewerkt worden aan een heus schooleigen zorgbeleidsplan. Het instrument is geïnspireerd op het IZES-instrument [5], maar werd inhoudelijk ingevuld met items die relevant zijn met het oog op het creëren van een zorgbeleidscontext op school. Analoog aan het IZES-instrument is het dus ook een soort zelfevaluatie-instrument. De topics uit de vragenlijst werden geselecteerd uit de intakeformulieren die iedere deelnemende school aan de nascholingsmodules georganiseerd vanuit het nNED diende op te maken als instap of als toelatingsvoorwaarde tot het volgen van de nascholing. Er werden ook enkele topics uit bestaande vragenlijsten toegevoegd [6].

De vragenlijst kan ingevuld worden door de zorgcoördinator of kan ook als instrument gebruikt worden om het ganse schoolteam te bevragen. Ze is opgedeeld in drie niveaus. Deze drie niveaus zijn meteen ook de niveaus waarop zorgcoördinatie zich dient te begeven, namelijk:

1. De school in haar samenwerking met allerlei actoren of instanties in haar entourage (ouders, pedagogische begeleiding, CLB, welzijnssector, buitengewoon onderwijs, enz.).
2. De teamleden die individueel en samen instaan voor de zorgzame omgang met kinderen op school.
3. Het rijke palet aan leer- en opvoedingssituaties waarin leerkrachten en kinderen elkaar klasintern ontmoeten.

Voor ieder niveau werden een aantal topics of stellingen geselecteerd. Per topic wordt gevraagd of de stelling al dan niet van toepassing is op de eigen school. Daarna wordt ook gevraagd of er voor de stelling al dan niet actie nodig is. De resultaten van de vragenlijst kunnen onder andere gebruikt worden als insteek tot de opmaak of de aanpassing van een schooleigen zorgbeleidsplan.

De vragenlijst werd opgenomen in bijlage 1.

Verwerking gegevens

Het zelfevaluatie-instrument werd voorgelegd aan alle 48 zorgcoördinatoren die instapten op ons jaartraject. Via de "screening" van de sterktes en de zwaktes van de eigen school op gebied van zorg, werd een eerste opstap gemaakt naar het in groep bespreken van de zorgbeleidscontext die reeds bestond bij de deelnemende scholen. Nadien werden de anoniem ingevulde formulieren verzameld en verwerkt. Op basis van dit laatste kunnen we in wat volgt de resultaten van 44 van de 48 deelnemers aan het jaartraject weergeven.

Ter verduidelijking stippen we graag nog aan dat de 48 zorgcoördinatoren uit het jaartraject hoofdzakelijk afkomstig zijn uit de provincies West- en Oost-Vlaanderen. Het gaat bovendien om 45 vrouwelijke en 3 mannelijke zorgcoördinatoren. Tien personen zijn afkomstig uit scholen van het gemeenschapsonderwijs, 8 uit vrije basisscholen en 30 uit gemeentelijke en stedelijke basisscholen.

In de volgende paragrafen presenteren we voor ieder van de drie niveaus waarop zorgcoördinatoren volgens het beleid actief dienen te zijn de resultaten voor

Tabel 2: Percentages (N=44) per item voor niveau 3

Item	Beschrijving item	*Situatie van toepassing?* Helemaal niet/eerder niet	***Situatie van toepassing?*** Eerder wel/in sterke mate	*Situatie van toepassing?* Weet niet
3.17.	Het MDO werkt in mijn school in functie van het kind	2,44	**97,56**	0,00
3.3.	De samenwerking tussen mijn school en het CLB verloopt vlot	14,63	**90,24**	0,00
3.8.	De ouders worden in mijn school degelijk geïnformeerd wanneer er zorgproblemen zijn met hun kinderen	9,76	**87,80**	2,44
3.11.	De ouders worden op onze school geïnformeerd omtrent de vernieuwingen die we doorvoeren	19,51	**75,61**	4,88
3.14.	Mijn school beschikt over een realistische omgevingsanalyse	7,32	**75,61**	17,07
3.10.	De ouders worden betrokken bij het zoeken naar oplossingen wanneer er problemen zijn met hun kinderen	24,39	**70,73**	4,88
3.2.	Er is een goede samenwerking met de revalidatiecentra in de buurt van de school	21,95	**68,29**	9,76
3.4.	Op mijn school krijgen leraren ondersteuning van het CLB bij de begeleiding van leerlingen in probleemsituaties	29,27	**68,29**	2,44
3.15.	Mijn school voert een beleid inzake overgang van kleuter naar lager onderwijs	21,95	**65,85**	12,20
3.6.	De samenwerking met andere scholen uit de scholengemeenschap verloopt niet stroef	17,07	**60,98**	21,95
3.9.	Ouderparticipatie is op mijn school geen dode letter	36,59	**56,10**	7,32
3.18.	In mijn school is er reeds sprake van een zorgnetwerk	43,90	**56,10**	0,00
3.12.	De stem van de leerlingen telt in mijn school	36,59	**53,66**	9,76
3.13.	Mijn school heeft een duidelijk beeld op de instroomkenmerken van onze leerlingen	39,02	**48,78**	12,20
3.16.	Mijn school voert een beleid inzake overgang van lager naar secundair	19,51	**48,78**	31,71
3.5.	De samenwerking tussen mijn school en de PBD verloopt goed	24,39	**46,34**	29,27
3.7.	Er is een goede informatie-uitwisseling met het MPI en de Bijzondere Jeugdzorg	43,90	**19,51**	36,59
3.1.	Er is een goede samenwerking tussen mijn school en het buitengewoon onderwijs	70,73	**12,20**	17,07

onze beperkte steekproef. Per niveau geven we een tabel weer waarin de gegevens in aflopende volgorde werden gerangschikt volgens de percentages deelnemers die de antwoordcategorieën 'eerder wel' of 'in sterke mate' hebben aangekruist (d.i. de middelste kolom met cijfergegevens in de resp. tabellen). Deze gegevens voor deze twee antwoordcategorieën werden – net als trouwens ook deze voor de antwoordcategorieën 'helemaal niet' en 'eerder niet' – gesommeerd, waarna er percentages voor werden berekend.

Gegevens op niveau 3

De school in haar samenwerking met allerlei actoren of instanties in haar entourage.

Het derde niveau waarop zorgcoördinatoren actief zijn is het meest ruime niveau, namelijk de school in samenwerking met allerlei schoolexterne actoren of instanties die ondersteunend kunnen meewerken als het gaat om zorg voor kinderen. In de vragenlijst werden dan ook een aantal actoren of instanties geïdentificeerd. Voorts was er onder meer ook aandacht voor het als school voorzien in overgangsmaatregelen tussen de diverse onderwijsniveaus en voor het investeren in initiatieven op vlak van leerlingparticipatie.

Uit de tabel lezen we af dat het multidisciplinair overleg (MDO) volgens de bevraagde zorgcoördinatoren een feit is op 97,56% van de scholen. Ook de samenwerking met het CLB scoort heel hoog voor dit niveau (90,24%).

Andere positieve resultaten zijn dat 87,8% van de zorgcoördinatoren aangeven dat ouders geïnformeerd worden als er zich zorgproblemen met hun kinderen voordoen. Ook worden de ouders gebrieft over het invoeren van vernieuwingen (75,61%) en worden ze daadwerkelijk ook betrokken bij het zoeken naar oplossingen voor de problemen van hun kinderen (70,73%). Kijken we even naar de leerlingen zelf, dan zien we dat voor 53,66% van de zorgcoördinatoren de stelling: "De stem van de leerlingen telt in mijn school" van toepassing is.

Zes tot zeven op de tien zorgcoördinatoren geven ook aan dat de school investeert in maatregelen met het oog op een soepele overgang van kleuter naar lager onderwijs (65,85%). Vijf op de tien scholen zorgen ook voor overgangsmaatregelen van lager naar secundair onderwijs (48,78%).

Waar we eerder zagen dat de goede samenwerking met het CLB op de meeste scholen al een feit is, ligt dit anders voor wat betreft de samenwerking met andere schoolexterne instanties. In tabel 2 kunnen we aflezen dat er op dit ogenblik slechts sporadisch sprake is van samenwerking met scholen voor buitenge-

Tabel 3: Percentages (N=44) per item voor niveau 3

Item	Beschrijving item	*Situatie van toepassing?* Helemaal niet/eerder niet	***Situatie van toepassing?*** Eerder wel/in sterke mate	*Situatie van toepassing?* Weet niet
2.11	Mijn directeur ondersteunt het zorgzaam omgaan met leerlingen en stimuleert visieontwikkeling op vlak van zorg	4,88	**95,12**	0,00
2.20	De directeur in mijn school ondersteunt de teamwerking	2,44	**95,12**	2,44
2.3	De zorgcoördinator op mijn school staat in voor de zorgzame omgang met kinderen	4,88	**90,24**	4,88
2.14	Het team in mijn school is voldoende aanspreekbaar voor leerlingen en ouders	7,32	**90,24**	2,44
2.26	De beslissingen omtrent het al dan niet uitvoeren van diagnostisch onderzoek worden genomen in overleg	9,76	**87,80**	2,44
2.21	Het werk van de GOK-leerkracht op mijn school is gericht op de zorgzame omgang met kinderen	9,76	**85,37**	4,88
2.27	Op mijn school zijn de leerlingendossiers makkelijk toegankelijk voor de leraren	12,20	**85,37**	2,44
2.12	De directeur van mijn school is op de hoogte van de specifieke noden van zorgkinderen	12,20	**82,93**	4,88
2.19	De leerkrachten uit mijn team zijn alle bezorgd over de zorgzame omgang met kinderen	17.07	**82,93**	0,00
2.17	Leerkrachten kunnen in mijn team nascholingen volgen wanneer daar behoefte aan is	17,07	**78,05**	4,88
2.18	In mijn school is er een cultuur van intervisie en collegiaal omgaan met elkaar	19,51	**78,05**	2,44
2.4	In mijn school zijn er personen aangeduid met interne coördinatietaken	26,83	**70,73**	2?44
2.7	In mijn school is er een duidelijke visie over goed onderwijs	31,71	**65,85**	2,44
2.8	Mijn school beschikt over een schoolwerkplan waarin onze visie op goed onderwijs wordt vertaald	17,07	**65,85**	17,07
2.22	De leraren zijn bereid hun didactisch handelen in de klas te wijzigen in functie van vernieuwingen binnen de school	29,37	**60,98**	9,76
2.15	In mijn school trekt het team aan hetzelfde touw	36,59	**58,54**	4,88
2.24	Mijn school profileert zich als inclusieve school	36,59	**58,54**	4,88
2.13	Mijn directeur onderhoudt contacten met externe partners inzake het zorgzaam omgaan met kinderen	34,15	**56,10**	9,76
2.16	Alle problemen met leerlingen worden besproken in het team	41,46	**53,66**	4,88
2.23	Mijn school voert een professionaliseringsbeleid, er is zicht op de deskundigheid van de collega's	39,02	**51,22**	9,76
2.5	De GON-begeleider op mijn school staat in voor de zorgzame omgang met kinderen	7,32	**48,78**	43,90
2.25	Wij beschikken over een stappenplan om het zorgbeleidsplan in te voeren	43,90	**46,34**	9,76
2.2	De taakleerkracht op mijn school werkt aan de zorgzame omgang met kinderen	9,76	**43,90**	46,34
2.6	Op school kunnen de ambulante leerkrachten gemakkelijk ondersteuning geven aan bepaalde lln. in de klas zelf	29,27	**43,90**	26,83
2.21	De methodes van aanpakken van de leerkrachten in mijn school zijn op elkaar afgestemd	48,78	**41,46**	9,76
2.9	Mijn school beschikt over een goed uitgeschreven zorgbeleidsplan	46,34	**39,02**	14,63
2.10	Het zorbeleidsplan van mijn school is geïntegreerd in het schoolwerkplan	51,22	**29,27**	19,51

woon onderwijs (12,2%). Voor andere schoolexterne instanties zijn de cijfers minder negatief (i.c. 68,29% voor revalidatiecentra, 60,98% voor "gewone" andere scholen uit de scholengemeenschap en 46,34% voor de pedagogische begeleidingsdienst). Tot slot scoren ook de Medisch Pedagogische Instellingen (MPI's) en de Centra voor Bijzondere Jeugdzorg (CBJ's) eerder negatief (19,51%), maar voor deze instellingen dient zeker het relatief hoge percentage 'weet niet'-antwoorden in rekening gebracht te worden.

Tot slot stippen 56,10% van de zorgcoördinatoren aan dat er reeds sprake is van een zorgnetwerk in hun school. Ook stippen 75,61% aan dat hun school beschikt over een realistische omgevingsanalyse.

Gegevens op niveau 2

De teamleden in hun zorgzame omgang met kinderen.

Ook de gegevens op het niveau van de zorgzame omgang van de teamleden met de kinderen, zijn aflopend gerangschikt volgens de kolom die betrekking heeft op de antwoorden 'eerder wel' en 'in sterke mate'.

Uit de tabel leren we dat items die betrekking hebben op de directeur door de bevraagde zorgcoördinatoren zeer hoog scoren. Zo'n 95,12% van de zorgcoördinatoren geven aan dat de directeur het zorgzaam omgaan met leerlingen stimuleert en ook visieontwikkeling aanmoedigt op vlak van zorg.

Eveneens 95,12% van de zorgcoördinatoren stippen aan dat de directeur de teamwerking ondersteunt. In tegenstelling hiermee vindt slechts 56,10% van de zorgcoördinatoren dat de directeur contacten onderhoudt met schoolexterne instanties op gebied van zorg, dit niettegenstaande 82,83% van hen toch ook vindt dat de directeur op de hoogte is van de specifieke noden van de leerlingen. Blijkbaar is er dus toch wel nood aan enige extra omkadering om een heus zorgnetwerk in en rond de school daadwerkelijk gestalte te kunnen geven.

Wanneer we kijken naar de teamwerking dan laat 90,24% van de zorgcoördinatoren ons weten dat hun team voldoende aanspreekbaar is voor ouders en leerlingen. Andere positieve vaststellingen met betrekking tot het team zijn dat:

1) 87,80% van de zorgcoördinatoren vinden dat de beslissingen over het al dan niet uitvoeren van diagnostisch onderzoek gebeurt in overleg;
2) 85,37% van de zorgcoördinatoren aangeven dat de leerlingendossiers makkelijk toegankelijk zijn voor de leerkrachten;
3) 82,93% van de zorgcoördinatoren aanstippen dat leerkrachten uit hun team bezorgd zijn over de zorgzame omgang met kinderen.

Ook de ondersteuning van de teamwerking scoort hoog. Zo geven bijvoorbeeld 78,05% van de zorgcoördinatoren aan dat enerzijds leerkrachten nascholingen kunnen volgen wanneer daar behoefte aan is en anderzijds dat er op school een cultuur van intervisie en collegiale omgang aanwezig is.

Over zichzelf zeggen 90,24% van de zorgcoördinatoren dat zij daadwerkelijk ook instaan voor de zorgzame omgang met kinderen. Dit percentage ligt veel hoger dan hun inschatting voor andere personen die soms wel maar veelal ook niet actief zijn op de scholen waarbinnen de zorgcoördinatoren uit onze beperkte steek-

Tabel 4: Percentages (N=44) per item voor niveau 3

Item	Beschrijving item	*Situatie van toepassing?* Helemaal niet/eerder niet	***Situatie van toepassing?*** Eerder wel/in sterke mate	*Situatie van toepassing?* Weet niet
1.4	In mijn school is er aandacht voor leesstoornissen en leesproblemen	4,88	**92,68**	2,44
1.6	In mijn school is er aandacht voor rekenproblemen en rekenstoornissen	7,32	**90,24**	2,44
1.1	Mijn school werkt remediërend wanneer het om zorgproblemen van kinderen gaat	9,76	**87,80**	2,44
1.20	Er is in mijn school ook aandacht voor het welbevinden van de leerlingen	7,32	**85,37**	7,32
1.8	In mijn school is er aandacht voor gedragsproblemen	14,63	**82,93**	2,44
1.18	Mijn school heeft aandacht voor de noden van kansarme kinderen	19,51	**78,05**	2,44
1.5	In mijn school is er iemand die kinderen met leesstoornissen en leesproblemen helpt	19,51	**75,61**	4,88
1.7	In mijn school is er iemand die kinderen met rekenproblemen en rekenstoornissen helpt	19,27	**65,85**	4,88
1.3	De school houdt regelmatig bij hoe de leerlingen zich ontwikkelen én dit op alle domeinen van de ontwikkeling	34,15	**63,41**	2,44
1.21	Leerlingen worden gestimuleerd om op een positieve manier om te gaan met verschillen en gelijkenissen	26,83	**63,41**	9,76
1.13	Op mijn school hebben de leerkrachten oog voor de verschillende leerbehoeften van leerlingen	34,15	**60,98**	4,88
1.11	Op mijn school werken de leerkrachten gedifferentieerd	36,59	**56,10**	7,32
1.14	Op mijn school wordt er aandacht besteed aan de leerlijnen doorheen de ganse lagere school	31,71	**56,10**	12,20
1.17	Mijn school heeft aandacht voor de noden van allochtone kinderen	24,39	**56,10**	19,51
1.10	Op mijn school worden handelingsplannen opgesteld voor leerlingen met leerbehoeften	36,59	**53,66**	9,76
1.16	Op mijn school zijn er vertrouwenspersonen werkzaam	39,02	**53,66**	7,32
1.2	Mijn school werkt preventief wanneer het om zorgproblemen van kinderen gaat	43,90	**51,22**	4,88
1.15	Op mijn school zijn er speciale leerlingbegeleiders	39,02	**48,78**	12,20
1.19	Mijn school heeft aandacht voor de noden van hoogbegaafden	36,59	**43,90**	19,51
1.22	Het leerlingvolgsysteem in mijn school werkt heel goed	46,34	**41,46**	12,20
1.9	In mijn school is er iemand die kinderen met gedragsproblemen helpt	51,22	**39,02**	9,76
1.12	Op mijn school wordt er gewerkt met klasoverschrijdende niveaugroepen	63,41	**34,15**	2,44
1.23	Op mijn school is er een goed toegankelijke orthotheek, waar diagnostisch en remediërend materiaal voorhanden is	75,61	**19,51**	4,88

proef actief zijn. Zo geven resp. 48,78%, 43,90% en 43,90% van de zorgcoördinatoren aan dat een GON-begeleider, een taakleerkracht en/of een ambulante leerkracht op hun school instaat voor de zorgzame omgang met leerlingen. Dat dergelijke personen lang niet op alle scholen actief zijn, lezen we af uit de relatief hoge percentages 'weet niet'-antwoorden. Veel nieuwer op school, maar ruimer verspreid en minder onbekend zijn dan weer de GOK-leerkrachten. Deze scoren meteen ook veel hoger: 85,37% van de zorgcoördinatoren vinden dat het werk van de GOK-leerkracht gericht is op het zorgzaam omgaan met kinderen.

Tot slot stellen we vast dat slechts 39,02% van de bevraagde zorgcoördinatoren aangeven te beschikken over een goed uitgeschreven zorgbeleidsplan. Bovendien stippen maar 29,27% aan dat dit zorgbeleidsplan ook geïntegreerd is in het schoolwerkplan.
In tegenstelling tot deze – eerder lage – cijfers stellen we wel vast dat enerzijds 46,34% van de zorgcoördinatoren aangeven dat hun school beschikt over een stappenplan om het eigen zorgbeleid daadwerkelijk te implementeren en dat 65,85% van de zorgcoördinatoren ook aanstippen dat hun school beschikt over een schoolwerkplan waarin hun visie over goed onderwijs wordt verduidelijkt. Eenzelfde percentage zorgcoördinatoren onderschrijven de stelling dat hun school een duidelijk visie heeft over wat goed onderwijs is.

Gegevens op niveau 1

Het rijke palet aan leer- en opvoedingssituaties.

Tot slot werden ook voor niveau 1 – het niveau waarin de relatie tussen leerkracht en leerling centraal staat – de antwoorden van de zorgcoördinatoren aflopend gerangschikt voor de antwoordcategorieën 'eerder wel' en 'eerder niet'.

Een eerste vaststelling uit bovenstaande tabel is dat bijna alle zorgcoördinatoren aangeven dat er in hun school aandacht is voor leesstoornissen/leesproblemen en rekenstoornissen/rekenproblemen (respectievelijk 92,68% en 90,24%). Wanneer er gekeken wordt of naast de aandacht voor bovenstaande problemen er binnen de school daadwerkelijk ook iemand aanwezig is die kinderen die te kampen hebben met deze problemen helpt, dan antwoorden 75,61% van de zorgcoördinatoren positief voor leesstoornissen/leesproblemen en 65,85% voor rekenstoornissen/rekenproblemen. Naast aandacht voor deze eerder cognitieve problemen is er ook aandacht voor niet-cognitieve problemen, zoals welbevinden (85,37%), gedragsproblemen (82,93%), kansarme kinderen (78,05%) en allochtone kinderen (56,10%).

Wanneer we het preventief en remediërend werken van scholen tegenover elkaar afzetten, dan zien we dat de zorgcoördinatoren aangeven meer remediërend dan preventief te werken (87,80% tegenover 51,22%). Ook stippen 63,41% van de zorgcoördinatoren aan dat hun school regelmatig bijhoudt hoe de leerlingen zich ontwikkelen én dit op alle domeinen. Zo'n 56,10% van de zorgcoördinatoren geven bovendien aan dat er op hun school aandacht besteed wordt aan de leerlijnen die leerlingen doorheen de ganse lagere school uitzetten.

Een aantal instrumenten kan scholen helpen bij het uitbouwen van zorgcoördinatie en het zorgzaam werken ten aanzien van de leerlingen. Van de bevraagde deelnemers aan het jaartraject geven 53,66% aan dat handelingsplannen worden opgesteld voor leerlingen met leerbehoeften, onderstrepen 41,46% dat het leerlingvolgsysteem goed werkt in hun school en is er volgens 19,51% een goed toegankelijke orthoteek aanwezig op hun school waar diagnostisch en remediërend materiaal voorhanden is.

Tot slot stellen we ook vast dat de meeste zorgcoördinatoren aangeven dat leerlingen gestimuleerd worden om op een positieve manier om te gaan met verschillen en gelijkenissen (63,41%) en dat de leerkrachten oog hebben voor de verschillende leerbehoeften van leerlingen (60,98%). Verwant hieraan is ook nog dat ongeveer de helft van de leerkrachten gedifferentieerd werkt (56,10%).

Besluit en vooruitblik

De concretisering van zorgcoördinatie binnen een school dient zich volgens de richtlijnen van de overheid te situren op drie niveaus, in concreto het niveau van de school, het niveau van de teamleden en het niveau van de leerlingen. Deze drie niveaus hebben wij in ons zelfevaluatie-instrument geconcretiseerd in een aantal stellingen. In het kader van ons jaartraject voor zorgcoördinatoren werd dit instrument ingevuld door 48 zorgcoördinatoren.

In het voorgaande presenteerden we de samenvatting van de antwoorden van 44 van deze 48 zorgcoördinatoren. Zodus kregen we een eerste, zeer tijdsgebonden beeld van hoe ver scholen reeds staan in de realisatie van hun zorgbeleidsplan(nen). De resultaten leren ons dat scholen en zorgcoördinatoren op een aantal punten reeds heel ver staan, maar ook dat ze voor heel wat andere zaken nog flink wat stappen dienden te zetten op het ogenblik van de bevraging. Wat betreft het eerste verwijzen we bijvoorbeeld. naar de belangrijke rol die het multidisciplinair overleg op school krijgt toebedeeld, naar de zeer directe manier waarop ouders worden betrokken, naar de stuwende rol die de directeur opneemt op vlak van visieontwikkeling, enz. Bij het laatste denken we onder meer aan de intensivering van de samenwerking met het buitengewoon onderwijs, de overslag van remediërend naar preventief handelen als team, het op school kunnen beschikken over een goed ingerichte orthotheek, enz. Meteen wordt ook duidelijk welke richting(en) we kunnen of moeten inslaan bij de verdergaande professionalisering van zorgcoördinatoren en ruimer van zorgteams. Dat we hier staan voor een boeiende en uitdagende opdracht is eveneens duidelijk.

Ruben VANDERLINDE & Dirk GOMBEIR
Coördinatoren werkzaam voor het 'netwerk Nascholing & Educatieve Dienstverlening'
nNED@UGent.be

NOTEN

[1] Voor alle beleidsinformatie ter zake, zie: *http://www.ond.vlaanderen.be/basisonderwijs/zorg/default.htm*

[2] Cfr.: *http://www.ond.vlaanderen.be/basisonderwijs/zorg/default.htm*

[3] Voor een overzicht van alle goedgekeurde projecten, zie: *http://www.ond.vlaanderen.be/nascholing/default.htm*

[4] Zie: http://hier.is/nNED – Naast informatie over het lopende nascholingsaanbod, vindt u op de website ook presentaties en teksten terug over de vanuit het nNED georganiseerde studiedagen "Bezorgd om zorg?" (Brussel, 18 november '03) en "Naar meer gelijke kansen in en door onderwijs" (VFO-studiedag, Gent, 24 oktober '03).

[5] Van Petegem, P., Cautreels, P. & Deneire, A. (2003). *IZES Basisonderwijs: Instrument voor zelfevaluatie van scholen.* Leuven: Acco.

[6] O.a.: Vandenberghe, R., Ghesquière, P., Maes, F. & Luyckx, E. (1997). *Vragenlijst: Zorg voor leerlingen met onderwijsproblemen in het lager onderwijs.* Leuven: K.U.Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing; Steunpunt NT2, Steunpunt ICO, CEGO. *Instrument voor de analyse van de beginsituatie van de school betreffende gelijke onderwijskansen.*

[7] Wenst u verder op de hoogte te blijven van de activiteiten van het nNED, dan kan u zich inschrijven op onze elektronische nieuwsbrief door een mailtje te sturen naar ***nNED@UGent.be*** **met als mededeling 'inschrijven nieuwsbrief'.**

BIJLAGE 1: overzicht prioritair nascholingsproject nNED [7]

2. Nascholingsmodules Zorgcoördinatie	
Ondersteuning geven bij de implementatie van een zorgbeleidsplan op school: gethematiseerde supervisie voor zorgcoördinatoren en zorgteams	6 sessies
Teampeergroepen en samenwerkingscultuur: teamcoaching als 'motor' tot de zorgzame school	6 sessies
Met een zorgteam sleutelen aan een schooleigen zorgbeleid:	Samenwerken aan een zorgzame school 4 sessies
3. Nascholingsmodules Zorgcoaching	
Consultatief coachen van leraren: planmatig verfijnen van het eigen denken en handelen als zorgzaam leraar	8 sessies
Motiveren en stimuleren tot zorgzaam omgaan met leerlingen: omgaan met weerstanden en aangrijpingspunten tot vernieuwing	6 sessies
4. Nascholingsmodules Specifieke Zorgaspecten	
Gezinsgericht werken binnen de basisschool: de zorgcoördinator als bruggenbouwer tussen leraren, leerlingen en ouders	6 sessies
Zorg voor het groepsdynamische gebeuren in klas en op school: leerlingen socio-emotioneel helpen 'aarden' in klasgroep en schoolcontext	4 sessies
Werken met handelingsplannen voor kinderen met bijzondere onderwijs- en opvoedingsbehoeften	8 sessies
Een voorwaardenscheppend taalbeleid opzetten: taalverwerving en taalbegrip	4 sessies
5. Schooloverstijgende & schoolinterne nazorgsessies	
Dit kan op aanvraag van een schoolteam of in samenspraak met een deelnemersgroep en steeds in opvolging van een afgeronde nascholingsmodule.	

BIJLAGE 2: Vragenlijst

Niveau 3: de school in haar samenwerking met allerlei actoren in haar entourage (ouders, PBD, CLB, welzijnssector, buitengewoon onderwijs, etc).

	Beschrijving situatie van toepassing? 1 helemaal niet 2 eerder niet 3 eerder wel 4 in sterke mate 0 weet niet					Actie nodig? 1 geen actie nodig Actie nodig: 2 geen prioriteit 3 prioriteit		
1. Er is een goede samenwerking tussen mijn school en het buitengewoon onderwijs	1	2	3	4	0	1	2	3
2. Er is een goede samenwerking met de revalidatiecentra in de buurt van de school	1	2	3	4	0	1	2	3
3. De samenwerking tussen mijn school en het CLB verloopt vlot	1	2	3	4	0	1	2	3
4. Op mijn school krijgen leraren ondersteuning van het CLB bij de begeleiding van leerlingen in probleemsituaties	1	2	3	4	0	1	2	3
5. De samenwerking tussen mijn school en de PBD verloopt goed	1	2	3	4	0	1	2	3
6. De samenwerking met andere scholen uit de scholengemeenschap verloopt niet stroef	1	2	3	4	0	1	2	3
7. Er is een goede informatie-uitwisseling met het MPI en de Bijzondere Jeugdzorg	1	2	3	4	0	1	2	3
8. De ouders worden in mijn school degelijk geïnformeerd wanneer er zorgproblemen zijn met hun kinderen	1	2	3	4	0	1	2	3
9. Ouderparticipatie is op mijn school geen dode letter	1	2	3	4	0	1	2	3
10. De ouders worden betrokken bij het zoeken naar oplossingen wanneer er problemen zijn met hun kinderen	1	2	3	4	0	1	2	3
11. De ouders worden op onze school geïnformeerd omtrent de vernieuwingen die we doorvoeren	1	2	3	4	0	1	2	3
12. De stem van de leerlingen telt in mijn school	1	2	3	4	0	1	2	3
13. Mijn school heeft een duidelijk beeld op de instroomkenmerken van onze leerlingen	1	2	3	4	0	1	2	3
14. Mijn school beschikt over een realistische omgevingsanalyse	1	2	3	4	0	1	2	3
15. Mijn school voert een beleid inzake overgang van kleuter naar lager onderwijs	1	2	3	4	0	1	2	3
16. Mijn school voert een beleid inzake overgang van lager naar secundair	1	2	3	4	0	1	2	3
17. Het MDO werkt in mijn school in functie van het kind	1	2	3	4	0	1	2	3
18. In mijn school is er reeds sprake van een zorgnetwerk	1	2	3	4	0	1	2	3
19. Andere	1	2	3	4	0	1	2	3
20. Andere	1	2	3	4	0	1	2	3

Niveau 2: de teamleden die samen schoolintern instaan voor de zorgzame omgang met kinderen

	Beschrijving situatie van toepassing? 1 helemaal niet 2 eerder niet 3 eerder wel 4 in sterke mate 0 weet niet					Actie nodig? 1 geen actie nodig Actie nodig: 2 geen prioriteit 3 prioriteit		
1. Het werk van de GOK-leerkracht op mijn school is gericht op de zorgzame omgang met kinderen	1	2	3	4	0	1	2	3
2. De taakleerkracht op mijn school werkt aan de zorgzame omgang met kinderen	1	2	3	4	0	1	2	3
3. De zorgcoördinator op mijn school staat in voor de zorgzame omgang met kinderen	1	2	3	4	0	1	2	3
4. In mijn school zijn er personen aangeduid met interne coördinatietaken	1	2	3	4	0	1	2	3
5. De GON-begeleider op mijn school staat in voor de zorgzame omgang met kinderen	1	2	3	4	0	1	2	3
6. Op school kunnen de ambulante leerkrachten gemakkelijk ondersteuning geven aan bepaalde leerlingen in de klas zelf	1	2	3	4	0	1	2	3
7. In mijn school is er een duidelijke visie over goed onderwijs	1	2	3	4	0	1	2	3
8. Mijn school beschikt over een schoolwerkplan waarin onze visie op goed onderwijs wordt vertaald	1	2	3	4	0	1	2	3
9. Mijn school beschikt over een goed uitgeschreven zorgbeleidsplan	1	2	3	4	0	1	2	3
10. Het zorgbeleidsplan van mijn school is geïntegreerd in het schoolwerkplan	1	2	3	4	0	1	2	3
11. De directeur van mijn school ondersteunt het zorgzaam omgaan met leerlingen en stimuleert visieontwikkeling op vlak van zorg	1	2	3	4	0	1	2	3
12. De directeur van mijn school is op de hoogte van de specifieke noden van zorgkinderen	1	2	3	4	0	1	2	3
13. De directeur van mijn school onderhoudt contacten met externe partners inzake het zorgzaam omgaan met kinderen	1	2	3	4	0	1	2	3
14. Het team in mijn school is voldoende aanspreekbaar voor leerlingen en ouders	1	2	3	4	0	1	2	3
15. In mijn school trekt het team aan hetzelfde touw	1	2	3	4	0	1	2	3
16. Alle problemen met leerlingen worden besproken in het team	1	2	3	4	0	1	2	3
17. Leerkrachten kunnen in mijn team nascholingen volgen wanneer daar behoefte aan is	1	2	3	4	0	1	2	3
18. In mijn school is er een cultuur van intervisie en collegiaal omgaan met elkaar	1	2	3	4	0	1	2	3
19. De leerkrachten uit mijn team zijn alle bezorgd over de zorgzame omgang met kinderen	1	2	3	4	0	1	2	3
20. De directeur in mijn school ondersteunt de teamwerking	1	2	3	4	0	1	2	3
21. De methodes van aanpakken van de leerkrachten in mijn school zijn op elkaar afgestemd	1	2	3	4	0	1	2	3
22. De leraren zijn bereid hun didactisch handelen in de klas te wijzigen in functie van vernieuwingen binnen de school	1	2	3	4	0	1	2	3
23. Mijn school voert een professionaliseringsbeleid, er is zicht op de deskundigheid van de collega's	1	2	3	4	0	1	2	3
24. Mijn school profileert zich als inclusieve school	1	2	3	4	0	1	2	3
25. Wij beschikken over een stappenplan om het zorgbeleidsplan in te voeren	1	2	3	4	0	1	2	3
26. De beslissingen omtrent het al dan niet uitvoeren van diagnostisch onderzoek worden genomen in overleg	1	2	3	4	0	1	2	3
27. Op mijn school zijn de leerlingendossiers makkelijk toegankelijk voor de leraren	1	2	3	4	0	1	2	3
28. Andere	1	2	3	4	0	1	2	3
29. Andere	1	2	3	4	0	1	2	3

Niveau 1: het rijke palet aan leer- en opvoedingssituaties waarin begeleiders en kinderen elkaar ontmoeten

	Beschrijving situatie van toepassing? 1 helemaal niet 2 eerder niet 3 eerder wel 4 in sterke mate 0 weet niet					Actie nodig? 1 geen actie nodig Actie nodig: 2 geen prioriteit 3 prioriteit		
1. Mijn school werkt remediërend wanneer het om zorgproblemen van kinderen gaat	1	2	3	4	0	1	2	3
2. Mijn school werkt preventief wanneer het om zorgproblemen van kinderen gaat	1	2	3	4	0	1	2	3
3. Op school wordt regelmatig bijgehouden hoe de leerlingen zich ontwikkelen én dit op alle domeinen van de ontwikkeling	1	2	3	4	0	1	2	3
4. In mijn school is er aandacht voor leesstoornissen en lees-problemen	1	2	3	4	0	1	2	3
5. In mijn school is er iemand die kinderen met leesstoornissen en leesproblemen helpt	1	2	3	4	0	1	2	3
6. In mijn school is er aandacht voor rekenproblemen en rekenstoornissen	1	2	3	4	0	1	2	3
7. In mijn school is er iemand die kinderen met rekenproblemen en rekenstoornissen helpt	1	2	3	4	0	1	2	3
8. In mijn school is er aandacht voor gedragsproblemen	1	2	3	4	0	1	2	3
9. In mijn school is er iemand die kinderen met gedragsproblemen helpt	1	2	3	4	0	1	2	3
10. Op mijn school worden handelingsplannen opgesteld voor leerlingen met leerbehoeften	1	2	3	4	0	1	2	3
11. Op mijn school werken de leerkrachten gedifferentieerd	1	2	3	4	0	1	2	3
12. Op mijn school wordt er gewerkt met klasoverschrijdende niveaugroepen	1	2	3	4	0	1	2	3
13. Op mijn school hebben de leerkrachten oog voor de verschillende leerbehoeften van leerlingen	1	2	3	4	0	1	2	3
14. Op mijn school wordt er aandacht besteed aan de leerlijnen doorheen de ganse lagere school	1	2	3	4	0	1	2	3
15. Op mijn school zijn er speciale leerlingbegeleiders	1	2	3	4	0	1	2	3
16. Op mijn school zijn er vertrouwenspersonen werkzaam	1	2	3	4	0	1	2	3
17. Mijn school heeft aandacht voor de noden van allochtone kinderen	1	2	3	4	0	1	2	3
18. Mijn school heeft aandacht voor de noden van kansarme kinderen	1	2	3	4	0	1	2	3
19. Mijn school heeft aandacht voor de noden van hoogbegaafden	1	2	3	4	0	1	2	3
20. Er is in mijn school ook aandacht voor het welbevinden van de leerlingen	1	2	3	4	0	1	2	3
21. Leerlingen worden gestimuleerd om op een positieve manier om te gaan met verschillen en gelijkenissen	1	2	3	4	0	1	2	3
22. Het leerlingvolgsysteem in mijn school werkt heel goed	1	2	3	4	0	1	2	3
23. Op mijn school is er een goed toegankelijke orthotheek, waar diagnostisch en remediërend materiaal voorhanden is	1	2	3	4	0	1	2	3
24. Andere	1	2	3	4	0	1	2	3
25. Andere	1	2	3	4	0	1	2	3

JEUGDONDERZOEK IN VLAANDEREN
Het waarom, wat, wie en hoe van het JOP alias Jeugdonderzoeksplatform

Waarom een JOP?

Er wordt heel wat kennis verzameld over kinderen en jongeren in Vlaanderen.
Er is kennis uit wetenschappelijk onderzoek verricht door universiteiten, hogescholen en private ondernemingen. Daarnaast is er kennis over jeugd vanuit beleidsgericht onderzoek in opdracht van overheden, zoals onderzoek van het Kinderrechtencommissariaat en van de Afdeling Jeugd en Sport van de Vlaamse Gemeenschap. Verder is er ook heel wat kennis over jeugd aanwezig in het werkveld zelf, zowel op Vlaams als op lokaal niveau: verschillende organisaties uit de jeugdsector verzamelen kennis over jeugd via de eigen werking en in functie van hun eigen jeugdbeleid. Deze diverse onderzoekingen kunnen ons enorm veel kennis en inzichten leveren over kinderen en jongeren. Toch komt die informatie niet bij alle geïnteresseerden terecht. Dit heeft vooral te maken met de versnippering in opzet en uitvoering van het jeugdonderzoek en het gebrek aan een overzicht van het uitgevoerd jeugdonderzoek.

Versnippering jeugdonderzoek

Alle kennis over jeugd wordt verzameld op verschillende manieren en in functie van verschillende doelen. In wetenschappelijk jeugdonderzoek zijn de verschillende invalshoeken om naar jeugd te kijken o.m. duidelijk door de opdeling in disciplines: een socioloog doet op een andere manier aan onderzoek dan een pedagoog; een interview levert andere informatie op dan een vragenlijst; men kan praten met of over kinderen en jongeren. Het onderzoek kan ook worden bekeken volgens thema: gaat het over gezin, wonen, vrije tijd, werk of opvang van kinderen en jongeren of nog iets anders?
Iedere onderzoeker bekijkt m.a.w. kinderen en jongeren vanuit zijn/haar invalshoek en interesse.
Hierdoor wordt het Vlaamse jeugdonderzoek gekenmerkt door een grote veelheid en diversiteit en heeft het een multidisciplinair karakter. Er gebeurt veel onderzoek m.b.t. jeugd, vanuit diverse instituten en disciplines, met uiteenlopende methodes, gefinancierd door verschillende opdrachtgevers die vaak de belangen van jeugdigen t.a.v. andere maatschappelijke belangen weten af te wegen.

Gebrek aan overzicht van bestaand jeugdonderzoek

Heel wat onderzoeksrapporten liggen verspreid over tal van kleine databanken voor eigen gebruik. De resultaten zijn onderling zeer moeilijk vergelijkbaar. Overlappingen en leemtes worden vastgesteld.

Er bestond totnogtoe geen structuur die al het verrichte jeugdonderzoek tracht te verzamelen. Er zijn uiteraard databanken en bibliotheken die één en ander op een rijtje zetten en er zijn ook de Steunpunten voor Beleidsrelevant onderzoek erkend door de Vlaamse Regering, maar het geheel aan onderzoek met betrekking tot jeugd is niet gemakkelijk terug te vinden. Er is wel veel netwerking tussen onderzoeksgroepen en organisaties die met jeugd bezig zijn. Deze samenwerkingsverbanden zijn echter vaak toevallig en georganiseerd rond een bepaald thema of vanuit een specifieke discipline.

Beide problemen worden aangehaald in het Vlaamse Jeugdbeleidsplan (2002) van de Vlaamse Regering: "Eén van de voornaamste pijnpunten in Vlaanderen is het gebrek aan voldoende jeugdonderzoek en het gebrek aan afstemming tussen de verschillende onderzoeksprojecten die lopen. Ook met de communicatie over de onderzoeksresultaten schort er iets."

Op 1 april 2003 startte het JeugdOnderzoeksPlatform (JOP) op initiatief van de Minister van Cultuur, Jeugd en Sport. Het JOP is een interdisciplinair en interuniversitair samenwerkingsverband tussen drie onderzoeksgroepen: de onderzoeksgroep TOR vanuit de VUB, de vakgroep sociale agogiek vanuit de UGent en de onderzoeksgroep jeugdcriminologie vanuit de K.U.Leuven. Op dit moment is de JOP-equipe als volgt samengesteld:
- *TOR (VUB): Frank Stevens (onderzoeker), Marc Elchardus (Promotor)*
- *Vakgroep Sociale Agogiek: Leen Schillemans en Karen Van Nuffel (onderzoekers), Maria De Bie en Nicole Vettenburg (Promotoren)*
- *OGJC (K.U.Leuven): Kobie Ceustermans en Dieter Burssens (vanaf 1/4/04) (onderzoekers), Lode Walgrave (Promotor).*

Coördinator JOP: Nicole Vettenburg, Vakgroep Sociale Agogiek, UGent, H. Dunantlaan 2, 9000 Gent, tel. 09/264.64.02, e-mail: Nicole.Vettenburg@UGent.be

Het JOP en zijn opdrachten

In antwoord op deze bekommernis ontwikkelt het Jeugdonderzoeksplatform (JOP) initiatieven om aandacht voor jeugdonderzoek systematisch te voorzien. Het JOP werd opgericht op 1 april 2003 op initiatief van de minister van Jeugd Van Grembergen. Het JOP werkt momenteel met medewerkers van 3 onderzoeksgroepen die een traditie in jeugdonderzoek hebben: de onderzoeksgroep TOR van de vakgroep sociologie VUB, de Vakgroep Sociale Agogiek van de UGent en de OnderzoeksGroep JeugdCriminologie (OGJC) van de K.U.Leuven.

In de eerste maanden van onze werking was vooral voorbereidend denkwerk aan de orde. Er moest een *referentiekader* worden opgezet dat onze opdrachten zou sturen en waarmee we aan de slag zouden kunnen. Daartoe gingen we eens kijken hoe gelijkaardige buitenlandse jeugdinstituten en onderzoeksnetwerken functioneren. Verder gingen we in literatuur op zoek welke definitie van jeugd we best konden hanteren en hoe jeugdonderzoek zoal wordt benaderd. We besloten om jeugd af te bakenen van 0 tot 25 als richtlijn, maar de afbakening wordt niet zeer strikt gehanteerd, omdat het ook in de praktijk en in het jeugdonderzoek niet zo is. Jeugdonderzoek werd gedefinieerd als: onderzoek dat de leefwereld en levensomstandigheden van jeugdigen, hun visies, overtuigingen en denkbeelden of de wisselwerking tussen beleid, maatschappelijke instituties en jeugdigen, in beeld brengt. Er werd ook een analyse gemaakt van theoretische en methodologische problemen verbonden aan jeugdonderzoek en ten slotte werd kennis gemaakt met de beleidscontext en het werkveld met betrekking tot jeugd.

Concreet neemt het JOP de volgende *taken* op: inventariseren van jeugdonderzoek, synthetiseren en analyseren van jeugdonderzoek, opzetten van nieuw onderzoek en uitbouwen van een platformfunctie. Deze taken worden toegelicht in wat volgt.

Inventariseren van jeugdonderzoek

Het JOP **inventariseert** in eerste instantie jeugdonderzoek. Er wordt gestart met recent Nederlandstalig onderzoek (2000-2004), wat gaandeweg zal uitgebreid worden naar Frans- en Engelstalig onderzoek en naar onderzoek van vóór 2000. De inventarisatie wordt erg ruim opgevat. Alle onderzoek dat op één of andere manier betrekking heeft met jeugd wordt opgenomen, vanuit verschillende disciplines (sociologie, pedagogie, criminologie, psychologie, economie, recht, etc.) en m.b.t. zoveel mogelijk thema's en levensdomeinen (gezin, onderwijs, vrije tijd, werk, wonen, kinderopvang, etc.). Het kan zowel gaan om onderzoeksrapporten, tijdschriftartikels, boeken, etc. In eerste instantie richten we ons op louter wetenschappelijk materiaal. Niet dat we beleidsdocumenten, werkingsverslagen en andere praktijkkennis (bv. uit vakbladen) niet relevant achten, integendeel. Deze kennis over jeugd is echter veel moeilijker in beeld de brengen, zeker voor een buitenstaander. Als wetenschappelijk platform wordt voor de keuze van het materiaal dan ook gestart bij het eigen vak, nl. wetenschappelijk jeugdonderzoek.
We gaan zelf op zoek naar dit materiaal via websites, bibliotheken, etc., maar we weten dat er ook heel wat onuitgegeven onderzoeksrapporten te velde blijven liggen. Om ook dat materiaal te kunnen inventariseren, zetten we een grootschalige rondvraag op. Heel wat onderzoekers uit verschillende disciplines kregen een brief toegestuurd waarin hen gevraagd wordt materiaal te bezorgen dat voldoet aan de criteria uit het referentiekader van het JOP.
Voor de keuze van het materiaal richten we ons dus in de eerste plaats tot onderzoekers. Dit is niet het geval wat de ontsluiting van het materiaal betreft. De bedoeling is dat het geïnventariseerde materiaal niet enkel wordt ontsloten voor andere onderzoekers, maar ook door beleids- en praktijkactoren wordt gebruikt. Concreet wordt elk onderzoek op een fiche weergegeven. Een fiche vermeldt basisgegevens over een bepaald onderzoek, zoals de referentie, onderzoeksvragen en hypotheses, onderzoeksmethoden, thema's en trefwoorden, alsook een samenvatting. Een fiche vervangt dus geenszins het rapport, boek of artikel waarover het gaat, maar geeft wel een goed beeld van de essentie van het onderzoek. Op basis van de fiches kunnen de gebruikers uitmaken welke onderzoeken er eventueel interessant zijn om te raadplegen vanuit de eigen vragen. Deze fiches zullen binnenkort (juni 2004) via een toegankelijke website kunnen geraadpleegd worden [1].
Naast de inventarisatie van jeugdonderzoeksrapporten, -artikels en boeken worden ook lijsten bijgehouden met interessante tijdschriften en websites.

Analyseren en synthetiseren van jeugdonderzoek

In tweede instantie **analyseert** en **synthetiseert** het JOP het geïnventariseerde jeugdonderzoek.
Het JOP zoekt een antwoord op vragen als: hoe kijkt men naar kinderen en jongeren? Welke situaties brengt men in beeld? Op welke vragen zoekt men een antwoord? Op welke manier verzamelt men kennis over kinderen en jongeren? En belangrijk, wat is eigenlijk de kennis over kinderen en jongeren?
De resultaten van deze analyse en synthese worden gerapporteerd en we plannen regelmatig zulke rapporteringen over jeugdonderzoek.
Een eerste rapportering van deze analyse- en syntheseopdracht wordt voorgesteld op een studiedag eind 2004. In 2005 zullen de resultaten van een analyse vanuit de invalshoek 'diversiteit en uitsluiting' worden gepubliceerd.
De bedoeling van de rapportages over jeugd is na te gaan wat het betekent jong te zijn in onze huidige samenleving, hoe jong zijn door verschillende kinderen en jongeren ervaren wordt en hoe de betekenis van jong zijn in de samenleving verschuift. Als deze analyse regelmatig gebeurt, wordt het duidelijk waar zich eventueel tekorten bevinden, bijvoorbeeld of er thema's of benaderingen zijn die nooit aan bod komen. Ook wordt zichtbaar waar elke onderzoeksploeg mee bezig is, waardoor contacten en samenwerking tussen ieder die zich voor jeugdonderzoek interesseert meer gericht kunnen worden gezocht. We hopen dat de synthese ook de theorievorming binnen het

jeugdonderzoek stimuleert en dat het een inspiratiebron vormt voor andere onderzoekers, jeugdbeleidsmakers en praktijkwerkers.

Uitvoeren van (nieuw) onderzoek

In een latere fase plant het JOP ook **nieuw onderzoek** en analyses op bestaande databanken. Ten eerste leidt de analyse van jeugdonderzoek wellicht tot nieuwe vragen die een antwoord behoeven. Als bijvoorbeeld doorheen verschillende onderzoeksresultaten een bepaalde maatschappelijke trend duidelijk wordt, kan nieuw onderzoek worden opgezet om een verklaring voor die trend proberen te vinden.
Ten tweede is ook verder uitdieping – **secundaire analyse** – van bestaande databanken mogelijk. Heel wat databanken werden geanalyseerd vanuit een beperkt aantal onderzoeksvragen, terwijl deze heel wat meer informatie bevatten. Om die gegevens niet verloren te laten gaan, is er verdere analyse en reflectie nodig.
Ten derde ontwikkelt het JOP een **monitor**. Dat is een onderzoek waarmee de leefwereld, levensomstandigheden en activiteiten van kinderen en jongeren periodiek in beeld gebracht worden. Bij de opzet van de monitor gaan we interdisciplinair te werk en trachten we ondermeer aan te sluiten bij vragen die uit het verzamelde jeugdonderzoek voortkomen. Belangrijk aandachtspunt hierbij is dat de monitor feiten moet blootleggen die voor kinderen en jongeren werkelijk van belang zijn en niet alleen de bezorgdheden van volwassenen ten aanzien van kinderen en jongeren.

Uitbouwen van de platformfunctie

Tijdens deze verschillende activiteiten bouwt het JOP zijn **platformfunctie** uit. Dit wil zeggen dat er een forum gecreëerd wordt waarin communicatie over jeugdonderzoek plaatsvindt met iedereen die hier op één of andere manier mee bezig is. De bedoeling is in eerste instantie het toegankelijk maken van jeugdonderzoek, zowel voor onderzoekers, als voor beleidsmakers en praktijkwerkers. In tweede instantie is communicatie ook in de andere richting mogelijk, zodat vragen die leven bij beleidswerkers en praktijkwerkers ook het JOP en andere jeugdonderzoekers bereiken.
Het forum krijgt vorm via verschillende kanalen: via de website, de publicaties en de studiedagen. Een eerste contact vond plaats op de workshop van 16 december, waar de partners binnen het JOP en de eerste verkennende zoektocht naar een referentiekader werden voorgesteld. Om de platformfunctie mee vorm te geven, wordt een reflectiegroep samengesteld. De reflectiegroep is een vaste groep mensen die vertrouwd zijn met jeugdthematieken die minder aansluiten bij het werk van de JOP-leden. De reflectiegroep zal voornamelijk worden ingeschakeld om de geplande jeugdmonitor mee vorm te geven. Momenteel is er alvast een uitgebreid adressenbestand opgemaakt van jeugdonderzoekers en relevante beleids- en praktijkactoren.

Leen SCHILLEMANS
leen.schillemans@ugent.be

Het JOP organiseert een internationaal seminarie over jeugdonderzoek.
Op 26 en 27 april komen buitenlandse jeugdinstituten zich voorstellen in Gent. Verantwoordelijken van het Deutsche Jügendinstitut, het Catalaanse Jeugdobservatorium en het Deense Youth Centre (Roskilde) bevestigden reeds hun komst. Verder werd ook het Nederlandse Sociaal Cultureel Planbureau uitgenodigd.
De presentaties worden gespreid over maandag 26 april (avondprogramma) en dinsdag 27 april (namiddagprogramma).
Meer details over het programma, de concrete locatie en de precieze uren zijn verkrijgbaar bij Leen Schillemans, Leen.Schillemans@UGent.be.

NOOT

[1] De website is momenteel in constructie. Meer concrete gegevens hierover worden opgenomen inhet volgend Welwijsnummer.

EEN VLAAMS ONDERZOEK NAAR DE REALITEIT VAN HET INCLUSIEF ONDERWIJS: BESPREKING VAN DE EERSTE RESULTATEN [1]

Inclusief Onderwijs blijft zowel in Vlaanderen als in andere landen de onderwijskundige wereld beroeren. Velen blijven discussies aangaan over voor- en nadelen van deze onderwijskeuze. In deze discussies worden partijen die achter het inclusie-ideeëngoed staan door sommigen verweten dat ze een 'strijd' voeren die louter op 'ideologie' en niet op onderzoeksgegevens is gesteund. (Fuchs en Fuchs, 1994; Kauffman, 1999, Kauffman en Hallahan, 1995, Kavale en Forness, 2000; McMillan, Gresham en Forness, 1999; Sasso, 2000)

Vlaams onderzoek waarvan we hier een eerste verslag neerleggen kiest er uitdrukkelijk voor om zich niet te verliezen in discussies over 'voor' of 'tegen'. Er wordt geen antwoord gezocht op de vraag of inclusief onderwijs nu al dan niet een goede keuze is. We gaan uit van inclusief onderwijs als een gegeven, in ons onderzoek staat vooral de 'hoe-vraag' centraal.

Bovenstaande keuze wordt geëxpliciteerd in één ruime onderzoeksvraag: "... hoe werkt de dagelijkse praktijk van inclusief onderwijs voor een kind in Vlaanderen...?".

Het Vlaamse onderzoek beoogt met haar werkzaamheden 4 onderzoeksdoelstellingen:

- het verzamelen en ontsluiten van beschikbare informatie over inclusie;
- het ondersteunen van het beleid in haar zoektocht naar kritische factoren voor succes of falen van inclusieprojecten;
- het ondersteunen van ouders in hun zoektocht bij de keuze voor inclusie;
- het opbouwen van materiaal ter ondersteuning van lerarenopleiding en -vorming.

Om deze doelstellingen te realiseren wordt de ruime eerder geciteerde overkoepelende onderzoeksvraag geëxpliciteerd in vragen over:

- de faciliterende factoren en barrières voor inclusie
- de bedoelingen van inclusie
- de sociale component van inclusie (bvb. vriendschappen / bvb. de situatie van de brussen)
- de tijds- en financiële investering bij inclusie
- de aanpassingen en ondersteuning
- de schoolcultuur
- de participatie van kinderen met speciale noden in de ruimere gemeenschap
- het effect van inclusie op de beeldvorming ten aanzien van kinderen met speciale noden
- de toekomstperspectieven van de leerlingen.

Met dit geheel aan vragen proberen we een dieper inzicht te verwerven in processen die aan de basis van inclusieprojecten in Vlaanderen werkzaam zijn.

Onderzoeksopzet

Om dit onderzoek tot een goed einde te brengen werd van bij het begin besloten om een onderzoekssteungroep samen te stellen die moest zorgen voor een wakend oog. Bij de samenstelling van de groep werd vooral gezocht naar mensen en organisaties die vanuit zeer verscheiden perspectieven de onderzoekers konden steunen én kritisch bevragen. Deze groep bestaat uit vertegenwoordigers van: Ouders voor Inclusie - de Gezinsbond vzw - vzw Gezin en Handicap - vzw Stap voor Stap - Vakgroep Sociale Agogiek, Universiteit Gent - Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent - Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Gent - Hoge School Gent, Departement Lerarenopleiding - Hoge School Gent, Departement Sociaal-Agogisch Werk - Katholieke Hoge School Leuven, Departement Lerarenopleiding en Voortgezette Opleiding Buitengewoon Onderwijs - Artevelde Hoge School Gent, Departement Lerarenopleiding en Voortgezette Opleiding Buitengewoon Onderwijs/Zorgverbreding - de Pedagogische Begeleidingdienst van de Stad Gent.
De onderzoekers zijn ervan overtuigd dat dit onderzoek meer kansen op slagen heeft op het moment dat

er met een duidelijke definitie van inclusief onderwijs wordt gewerkt. Om dit te realiseren bewerkten we de definitie van Giangreco en Cloninger (1998, p.8)

Inclusief onderwijs wordt in dit onderzoek dan ook als volgt gedefinieerd:
- ALLE kinderen zijn welkom in het regulier onderwijs. De gewone klas mét ondersteuning is de eerste optie ongeacht de speciale noden van de betrokken kinderen;
- kinderen volgen lessen in groepen met een proportioneel goed overwogen verhouding tussen het aantal kinderen mét en zonder speciale noden (bv. 10 à 12% van de bevolking in onze Westerse samenleving worden geïdentificeerd als 'personen met een handicap');
- kinderen vormen een klassengroep met leerlingen van dezelfde leeftijd;
- leerlingen met een zeer diverse waaier aan mogelijkheden participeren aan projecten die ze delen met medeleerlingen terwijl ze (met de nodige individuele aanpassingen en ondersteuning) werken aan een goed uitgestippeld geheel van individuele (leer)-doelen;
- deze gedeelde projecten kennen hun uitwerking in omgevingen die door de doorsnee leerlingen worden gebruikt
- de gedeelde ervaringen zo zijn uitgewerkt dat de kinderen daardoor kunnen werken aan een (lange termijn) perspectief van door iedereen gewaardeerde levensdoelen. Daarom moet er een gezond evenwicht gezocht worden tussen cognitieve doelen en sociale doelen.

Als alles wat hierboven werd opgesomd zich iedere dag weer voordoet kunnen we over inclusief onderwijs spreken.

Naast bovenstaande elementen werd van bij het begin van het onderzoek ook veel energie geïnvesteerd in het samenstellen van de onderzoekspopulatie. Het is de bedoeling dat deze populatie een zo representatief mogelijk beeld kan vertegenwoordigen van de inclusie-initiatieven zoals die zich nu in Vlaanderen ontwikkelen. Zo werden 30 kinderen in het onderzoek betrokken die ons door verschillende partners uit de steungroep werden aangebracht. De proefgroep werd samengesteld via een DOELGERICHTE SELECTIE (Bogdan en Biklen, 1998) op variabelen zoals daar zijn:
- leeftijd
- geslacht
- geografische spreiding
- socio-economische positie van ouders
- gezinssamenstelling
- onderwijsnet
- ondersteuningsstrategieën
- inclusie-ervaring
- label

Om het onderzoek concreet uit te werken werd naar een onderzoeksstrategie gezocht die recht deed aan de complexiteit van de alledaagse realiteit van het inclusief onderwijs.

Zo werd van vier kinderen (volgens de traditie van degelijk ethnografisch (Ellis en Bochner, 1996) onderzoek een volledige 'levensweek' gecoverd. Verspreid over verschillende weken werden activiteiten thuis en op school geobserveerd. Op deze manier werd de link tussen de thuiscultuur en het schoolgebeuren onderzocht. De betrokken partijen werd een realistische plaats in het proces gegeven. Overgangen tussen verschillende situaties en sferen werden in beeld gebracht,... om uiteindelijk te komen tot een aantal "prehypothesen" die verder in de grotere onderzoeksgroep zullen getoetst worden.
Van 17 kinderen werd een case studie uitgewerkt m.b.v. studenten orthopedagogiek die een schooljaar lang het kind en zijn/haar situatie gevolgd hebben in en rond de klas. In deze case studies werd meer gefocust op het proces van ondersteunen en aanpassen van kinderen in de school-/klasssituatie.

Er wordt met veel deelonderzoeken gewerkt. Gezien de intensiteit van dit werk worden een aantal onderzoeksactiviteiten niet altijd voor de totale onderzoeksgroep georganiseerd. Zo wordt er bijvoorbeeld gewerkt aan:

- het verzamelen van goede praktijk voorbeelden
- het opbouwen van een dialoog met 24 kinderen
- onderzoek naar de positie van brussen
- onderzoek van vriendschapsbanden
- onderzoek van schoolculturen
- onderzoek bij de leerkrachten en hun verhouding tot de kinderen in hun klas
- onderzoek over de financiële implicaties van inclusieprojecten
- de rol van de CLB's in het gehele traject
- de vraag wat de plaats van therapie is in het gehele gebeuren
- ...

Enkele eerste lijnen uit het onderzoek

Wetende dat het onderzoek pas midden oktober 2004 wordt afgerond, nadien nog gevolgd door een toepassingsfase en verspreiding van de gegevens, zullen we ons hier beperken tot enkele grote lijnen.

1. Uit het onderzoek blijkt dat inclusie van kinderen met speciale noden - hier vooral onderzocht vanuit het fenomeen 'handicap' - veel meer raakt dan eerst gedacht. Kinderen met speciale noden confronteren scholen soms met een extreme verschijning van diversiteit. Er kunnen uit deze situaties dan ook conclusies getrokken worden die ook bruikbaar zijn voor de aanpak van andere uitdagingen of zoals één van onze buitenlandse collega's stelt: "...Even if there were no students with disabilities, the culturing of inclusive schools would still be important because the entrance of students with disabilities into general education classes does not signify the presence of diversity in the school; it recognises and affirms the diversity that has always existed..."(Grenot-Scheyer et. al., 2001, p. 8).

2. Inclusief onderwijs anno 2004 is in Vlaanderen nog altijd geen recht, families blijven afhankelijk van de goodwill van schoolteams. Veel ouders vertellen verhalen over het grote aantal scholen dat ze moesten aanspreken vooraleer ze een school vonden die open stond voor hun kinderen. Veel scholen maken melding van de soms moeilijke voorbereidingsgesprekken met families. Sommige leerkrachten maken gewag van het feit dat ze terugkijkend op inclusie-ervaringen niet altijd het gevoel hebben gehad dat ze écht inspraak kregen bij het al dan niet aanvaarden van een kind met speciale noden in hun klas. Deze vaststellingen tonen aan dat sommige scholen al in hun 'inschrijvingsbeleid' tonen dat ze een inclusieve schoolcultuur belichamen.

3. Inclusief onderwijs heeft minstens evenveel met waarden en een overtuiging te maken dan met bewezen feiten uit onderzoek. In de meeste familieverhalen en schoolrealiteiten die doordrongen zijn van inclusie komen vier grote waarden boven drijven (Brendtro, Brokenleg en Van Bockern, 1992):

a. 'belonging': kinderen willen erbij horen;
b. 'mastery': kinderen willen graag leren en tonen dat ze zaken beheersen;
c. 'generosity': kinderen willen graag inbreng hebben, ze willen iets bijdragen aan een groter geheel;
d. 'interdependence': mensen zijn afhankelijk van elkaar bij het aanpakken en oplossen van problemen.

Culturen doordrongen van deze waarden vormen een oefenterrein voor 'participatie': kinderen met speciale noden zitten niet zomaar in een klas of school, er worden paden geopend (door henzelf of anderen) om écht mee te doen ('membership') en zich verbonden te voelen ('connectedness')

4. De ouders of familie zijn een belangrijke steunpilaar bij inclusieprocessen.

Bij geslaagde inclusiepogingen worden ze gezien als ervaringsdeskundigen, informanten, lid van het team (er wordt door collega's naar dit fenomeen verwezen als 'collaborative teaming' (Snell en Janney, 2000)). Verwijzen naar 'collaborative teaming' gaat verder dan het rondstrooien van verhalen over inclusie als louter een zaak van rijke, goed geïnformeerde, ouders die een voorrecht hebben. Veel meer gaat het om het aangaan van een dialoog met gezinnen, rekening houdende met hun draagkracht, om te komen tot een gedeelde definitie van 'una vida normal' voor hun kind (Coates en Harry, 2001) en alles wat daarbij van belang zou kunnen zijn.

5. De kinderen die we in het onderzoek ontmoeten zijn enorm veerkrachtig (De Belie en Van Hove, 2003). Kinderen met speciale noden en hun klasgenoten kunnen gezien worden als belangrijke probleemoplossers. Op veel geslaagde inclusiemomenten nemen kinderen zonder speciale noden de positie in van poortwachters die de kinderen met speciale noden toelaten, betrekken, laten overnemen. Sommige kinderen met speciale noden blijken '...het beste in de andere kinderen boven te halen...' (dixit één van de leerkrachten): ze confronteren de groep met nieuwe problemen, ze verenigen onvermoede krachten.

6. Op dit moment manifesteert inclusief onderwijs in Vlaanderen zich in zeer verscheiden vormen. Er zijn de inclusieprojecten (waarbij één kind in een school wordt aangeduid als 'ons inclusiekind'). Er zijn scholen die zichzelf (bv. op hun website) profileren als 'inclusieve school'; hierbij wordt dikwijls zeer creatief omgesprongen met de beschikbare middelen. Af en toe zien we in deze scholen toch nog grenzen en voorwaarden gesteld worden. Tenslotte zijn er ook projecten waarbij gewerkt wordt op veel échelons tezelfdertijd (CLB-werking, schoolversterking, lerarenopleiding, communicatie met ouders, definiëring van leerproblemen,...); hierbij kan van een aanzet tot systemische veranderingen gesproken worden. Om van inclusie in Vlaanderen meer te maken dan een tijdelijk fenomeen kan best gewerkt worden aan iets dat vooral kan begrepen worden door gebruik te maken van de metafoor van de 'chunnel'. Aan de ene kant 'graven' ouders voor hun kind aan de tunnel naar een betere toekomst. (daarbij wordt vooral gebruik gemaakt van middelen die dit individuele kind ten goede komen: Persoonlijk AssistentieBudget, Gon-begeleiding, stageairs, vrijwilligers, privé-therapeuten,...) Anderzijds zijn scholen (aan de andere kant van de tunnel) bezig met het graven aan een weg naar een vertaling van het gelijke kansen beleid van hun school. Het wordt in de loop van het onderzoek steeds duidelijker dat er alleen van een blijvend karakter voor inclusie zal kunnen gesproken worden als beide 'gravende groepen' elkaar ontmoeten en samen bouwen aan een stevige basis voor veel leerlingen.

7. We ontdekken tijdens het onderzoek dat er écht twee manieren zijn om naar kinderen te kijken: ofwel legt men de nadruk op datgene wat kinderen niet (goed) kunnen {DEFICIETMODEL}- en scheidt men ze af van de gemeenschappelijke stroom -. Ofwel gaat men op zoek naar het beste in het kind {POTENTIEMODEL]}- en wordt de kans groter dat participatie kan bevorderd worden. In het onderzoek leren we dat geslaagde inclusiepogingen altijd samengaan met het werken vanuit het potentiemodel.

8. Inclusie is onlosmakelijk verbonden met ONDERSTEUNING en AANPASSINGEN. Vlaamse gezinnen/scholen zijn zeer creatief in het uitwerken van ondersteuningssystemen, màar er doemen heel wat valkuilen op. Er kan pas over geslaagde inclusie gesproken worden op het moment dat de ondersteuningsen aanpassingsacties zich integreren in een proces waarbij:

- de leerkracht de eindverantwoordelijkheid moet blijven dragen
- de contacten met medeleerlingen niet mogen verstoord worden
- ze niet leiden tot afhankelijkheid
- er moet gewaakt worden over het gemeenschappelijk project, de participatie van het kind met speciale noden
- de ondersteuners moeten een volwaardige plaats krijgen
- ...

We ontdekken dat de manco's ooit vastgesteld in het onderzoek van Ghesquière (1999) een stuk kunnen

verholpen worden door het systematisch gebruik van het model van Janney en Snell (2000) om zowel ecologische - curriculum en didaktische/instructieaanpassingen te introduceren. Inclusie gaat op die manier niet over het toevoegen van iemand bij een onveranderbaar geheel, maar over een totaal herdenken van het schoolgebeuren.

9. Net als in veel ander internationaal onderzoek (Scruggs en Mastropieri, 1996) blijven ook in Vlaanderen leerkrachten zeggen dat ze niet genoeg/goed zijn opgeleid om kinderen met speciale noden als volwaardige participanten in hun klas te verwelkomen. Het is duidelijk dat we deze stelling van de leerkrachten ernstig moeten nemen; het zou een motiverende factor kunnen worden bij het permanent herdenken van scholing en bijscholing. Deze uitspraak kan ook niet los gezien worden van de vraag om ondersteuning bij het aangaan van de inclusie-uitdaging.

10. In ons onderzoek menen we een bevestiging te ontdekken van onderzoek van Cook (2001). Deze onderzoeker stelt vast dat voor kinderen met minder indringende speciale noden op cognitief vlak de voordelen van inclusie minder makkelijk te bereiken zouden zijn dan voor kinderen met opvallende beperkingen. Het aanpassingsvermogen en het differentiatievermogen van leerkrachten staat hierbij centraal: zo zouden leraars het beter aankunnen om hun verwachtingen naar de kinderen bij te stellen op het moment dat de kinderen verder buiten de range van het gewone handelen van de leerkracht vallen. Deze gegevens dreigen in tegenspraak te komen met de route zoals uitgewerkt in de discussienota 'Maatwerk in samenspraak' waarbij vooral in eerste instantie aan kinderen uit het type 1, 3 en 8-onderwijs werd gedacht als potentiële kandidaten voor inclusie. Mocht men deze weg opgaan dan willen we vanuit ons onderzoek wijzen op de noodzaak aan ondersteuning en aanpassing ook voor deze kinderen.

11. Uit ons onderzoek blijkt dat inclusief onderwijs duidelijk voordelen biedt voor de kinderen zonder speciale noden. Het inbrengen van kinderen met speciale noden in een groep heeft o.a. effecten op:
- het bespreekbaar maken van knelpunten van andere kinderen (die anders niet zo makkelijk aan bod komen);
- de groepsvorming en de mogelijkheden van sociale uitwisseling;
- het werken aan eindtermen met vakoverschrijdend karakter;
- de beeldvorming van medeleerlingen op diversiteit;
- de dialoog tussen leerkrachten en leerlingen.

Tot slot

Het onderzoek 'Inclusief onderwijs in Vlaanderen' toont een Vlaamse schoolrealiteit waarbij karikaturen over scholen, leerkrachten, ouders en leerlingen dikwijls over boord kunnen gegooid worden. Inclusie toont een andere school waar 'competitie en concurrentie' in evenwicht gehouden worden door 'het gezamenlijk oplossen van problemen' en het werken aan gemeenschappelijke projecten vanuit de voordelen van diversiteit. Dat er zich daarbij geen problemen zouden voordoen is een fabel. Het is een strijd van alledag met valkuilen die verder strekkende gevolgen hebben dan de beperkte materie waarover wij ons hier in dit artikel hebben gebogen.

Geert VAN HOVE, Kathleen MORTIER, Elisabeth DE SCHAUWER
Vakgroep Orthopedagogiek
Universitair Centrum voor Inclusie en Disability Studies
Universiteit Gent.

Bibliografische verwijzingen.

- Bogdan, R., Biklen, S. (1998). *Qualitative Research in Education. An introduction to Theory and Methods,* Allyn and Bacon: Boston.
- Brendtro, L., Brokenleg, M., Van Bockern, S. (1992). (1992). *Reclaiming youth at risk: Our hope for the future.* Bloomington: National Education Service.
- Coates, R., Harry, B. (2001). *Carissa's Story: Looking Ahead and Standing Firm,* p.19-26, in: Grenot-Scheyer, M. e.a.
- Cook, B. (2001). A comparison of Teachers' Attitudes Toward Their Included Students with Mild and Severe Disabilities, *The Journal of Special Education,* vol.34, 4, 203-213.
- De Belie, E., Van Hove, G. (2003). Kwetsbaarheid en veerkracht van mensen met een verstandelijke beperking, *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische kinderpsychologie*, 28, 1, 2-17.
- Ellis, C., Bochner, A. (1996). *Composiong Ethnography*, Walnut Creak: Altamira Press.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60 (4), 294-309.
- Ghesquière, P. (1999), *Inclusief onderwijs als innovatieproces. Analyse van de succesfactoren in 10 praktijkvoorbeelden*. Garant: Leuven.
- Giangreco, M., Cloninger, C., Iverson, V. (1998). *Choosing Outcomes and Accomodations for Children: A guide to educational planning for students with disabilities (2nd ed.)* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Grenot-Scheyer, M., Fisher, M., Staub, D. (2001). *At the end of the day. Lessons learned in Inclusive Education,* Paul Brookes Publishing: Baltimore.
- Janney, R., Snell, M. (2000). *Teachers' Guides to Inclusive Practices. Modifying Schoolwork*. Paul Brookes Publishing: Baltimore.
- Kauffman, J.M. (1999). Commentary: Today's special education and its messages for tomorrow. *Journal of Special Education*, 32(4), 244-254.
- Kauffman, J.M., Hallahan, D.P. (eds.) (1995). *The illusion of full inclusion: A comprehencive critique of a current special education bandwagon.* Austin, TX: Pro-Ed.
- Kavale, K.A., Forness, S.R. (2000). History, rhetoric and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education,* 21(5), 279-296.
- MacMillan, D.L., Gresham, F.M., Forness, S.R. (1996), Full Inclusion: An empirical perspective. *Behavioral Disorders,* 21 (2), 149-159.
- Sasso, G.M. (2000). The retreat from inquiry and knowledge in special education. *Journal of Special Education*, 34 (4), 178-193.
- Scruggs, T., Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion. 1958- 1995: a research synthesis, *Exceptional Children*, 63, 1, 59-74.
- Snell, M., Janney, R. (2000). *Teachers' Guides to Inclusive Education. Collaborative Teaming* .Paul Brookes Publishing: Baltimore.

NOOT

[1] Dit artikel werd mogelijk gemaakt via onderzoekssubsidies van de Vlaamse Gemeenschap, meer in het bijzonder het onderzoeksproject: 'Inclusief Onderwijs in Vlaanderen' (oktober 2002- oktober 2004) zoals gesubsidieerd door de Cel Gelijke Kansen.

PROFIEL EN ERVARINGEN VAN WEGLOPERS

In opdracht van Child Focus en de Koning Boudewijnstichting werd tussen oktober 2002 en september 2003 onderzoek verricht naar het fenomeen 'Weglopers in België'. Het onderzoek werd uitgevoerd binnen de vzw Majong en de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie (K.U.Leuven) en in samenwerking met de Universiteit van Luik. In dit artikel overlopen we enkele belangrijke resultaten; voor een meer uitgebreide beschrijving van onderzoeksresultaten verwijzen we naar Van de Water, G., & Vettenburg, N. (2004). Weglopen: weg...van wat? Studie over het profiel en de ervaringen van weglopers in België. Brussel: Child Focus en Koning Boudewijnstichting [1].

Een recente bevraging van bijna 5000 Vlaamse jongeren toont dat jaarlijks 6,5% van de jongeren tussen 12 en 18 jaar in Vlaanderen wegloopt (De Witte, Hooge en Walgrave, 2000). Andere onderzoeken in diverse landen schatten het percentage jongeren dat jaarlijks wegloopt tussen 1,1% en 8,7%. Weglopen kan in zeker opzicht positief worden geduid. Jongeren leggen zich niet passief neer bij de situatie, maar willen door hun gedrag een signaal geven over de onhoudbaarheid van de situatie thuis of in de instelling; de crisissituatie die weglopen teweegbrengt, kan een aanknopingspunt zijn om dieperliggende en manifeste problemen binnen het gezin aan te pakken. Maar weglopen gaat ook gepaard met problemen in verband met onderdak, geld, kleding en voeding. Hierdoor komen weglopers vaak in risicovolle situaties terecht: zij worden slachtoffer of verzeilen in een deviante subcultuur.

Het project 'Weglopers in België' beoogde een profielbeschrijving van de weglopers en wilde de bestaande hulpverleningsorganisaties waar weglopers aankloppen voor, tijdens of na de ontvluchting in kaart brengen. Op basis hiervan werden knelpunten en noden gedetecteerd en mogelijke oplossingen voorgesteld. Om dit te realiseren werden volgende onderzoeksactiviteiten uitgevoerd:
- *een verkennende literatuurstudie;*
- *secundaire analyses op gegevens uit het Vlaamse jeugdonderzoek (een recent grootschalig onderzoek waarin enkele levensdomeinen en -perspectieven van 4829 jongeren werden bevraagd);*
- *een kwantitatieve analyse op 2177 Child Focus-dossiers over weglopers en een kwalitatieve analyse op 10% van deze dossiers;*
- *diepte-interviews met 27 weglopers (15 uit Wallonië en 12 uit Vlaanderen);*
- *gesprekken met deskundigen gevolgd door een schriftelijke en/of telefonische bevraging van diverse hulpverlenende instanties;*
- *twee rondetafels met personen uit de praktijk-, beleids- en onderzoekswereld waarop de voorlopige bevindingen werden besproken.*

Waarom lopen jongeren weg?

De oorzaken van weglopen zijn complex. Ze gaan vaak schuil achter een directe aanleiding, waardoor het weglopen soms 'minder ernstig' lijkt. Literatuurgegevens wijzen erop dat de directe aanleiding tot weglopen meestal een concrete gebeurtenis of omstandigheid is, zoals angst voor straf, een crisisgebeuren of een ruzie. Dat wordt geïllustreerd door de diepte-interviews met weglopers.

> *'We hadden die avond ruzie omdat mijn rapport heel slecht was en die ruzie is uit de hand gelopen. Mijn vader gaf me een pak rammel en dat was erover.' (jongen van 16 jaar)*

De meeste jongeren weten niet op voorhand waar naartoe; slechts een enkeling heeft een alternatief.

> *'Ik liep weg omwille van conflicten met vooral mijn vader, omdat die mijn vriend afkeurde, hij wilde niet dat ik een vriend had. Ik ben dan thuis weggelopen en naar mijn vriend gegaan die toen op vakantie naar Turkije ging en we hebben dan besloten dat ik mee zou gaan. We wilden daar verlost zijn van de afkeuring van mijn vader en een nieuw leven beginnen.' (meisje van 17 jaar)*

Vrijwel alle jongeren geven aan dat zij de eerste keer wegliepen zonder de minste voorbereiding vooraf. Bij enkele jongeren die meerdere keren wegliepen, werd de 'langste' wegloopperiode wel enigszins voorbereid.

> *'Mijn zak stond steeds klaar (...). Dat is niet van willen weglopen en dat voorbereiden, neen, op een bepaald moment is dat sterker dan uzelf, je wilt daar even weg.' (meisje van 16 jaar)*

Bij de dieperliggende problematiek onderscheiden we vier groepen: gezinsproblemen, persoonlijke problemen, problemen op school en redenen in verband met vrienden en vrijetijdsbesteding. Meestal gaat het om problemen op verschillende domeinen en vormen gezinsproblemen de basis voor de complexe problematiek en voor het weglopen.

Gezinsproblemen worden door jongeren zelf aangegeven als de belangrijkste reden om weg te lopen. Onder de noemer gezinsproblemen noemen weglopers gezinsconflicten, overdreven streng toezicht en mishandeling.

> *'A cause de ma belle-mère qui me frappait tout le temps. Je ne voulais plus que mon père reste avec elle, je n'en pouvais plus.' (meisje van 16 jaar)*
> *'Voornamelijk omwille van conflicten met mijn vader: ik mocht geen vriend hebben, ik mocht hem niet zien of spreken.' (meisje van 17 jaar)*

Negatieve relaties met hun ouders of een onvermogen tot communiceren binnen het gezin escaleren tot een onhoudbare situatie voor de jongere. Door weg te lopen wil de jongere aan zijn ouders en omgeving deze onhoudbaarheid signaleren. Deze bevinding wordt bevestigd in alle ondernomen onderzoeksactiviteiten.

Uit empirisch onderzoeksmateriaal blijkt dat weglopers meer afkomstig zijn uit gebroken en eenouder-

gezinnen. Bij de weglopers die deelnamen aan het Vlaamse jeugdonderzoek hebben 35,7% gescheiden ouders, ten opzichte van 15,3% van de niet-weglopers; in de analyses op de Child Focus-dossiers komt 30,0% uit een gebroken of eenoudergezin. Van de helft van de jongeren waarmee we een gesprek hadden, zijn de ouders gescheiden. Literatuurgegevens en de secundaire analyse op data van het Vlaamse jeugdonderzoek tonen dat weglopers doorgaans opgroeien in grotere gezinnen dan niet-weglopers. Ook in de gesprekken valt op dat deze jongeren vaak vele broers en zussen hebben: gezinnen met zes kinderen vormen geen uitzondering. De verklaring voor deze onderlinge relatie vraagt nog verder onderzoek. Verder zijn er verschillen in het opvoedingsmodel dat gehanteerd wordt binnen het gezin. Ouders van weglopers blijken minder gericht op de signalen die hun kinderen geven, zijn minder emotioneel betrokken bij het doen en laten van hun kinderen, geven hen minder aandacht en bekommeren zich minder om hun handel en wandel in vergelijking met ouders van kinderen die niet weglopen. Een groot aantal (50 à 70% volgens literatuurgegevens) weglopers werd slachtoffer van een vorm van mishandeling in het gezin. Vooral bij meisjes hangt weglopen samen met mishandeling en seksueel misbruik.

Vaak gaan deze negatieve gezinsrelaties gepaard met problemen van persoonlijke aard en met problemen op school. Ook de relaties met vrienden en de vrijetijdsbesteding blijken een bescheiden rol te spelen. Met betrekking tot **persoonlijke problemen** wordt in de literatuur vooral gewezen op identiteitsproblemen, lage zelfwaardering en depressieve gevoelens bij weglopers. De secundaire analyse op data van het Vlaamse jeugdonderzoek en de kwalitatieve analyse op de Child Focus-dossiers wijzen in dezelfde richting: weglopers voelen zich meer depressief dan andere jongeren en denken ook vaker aan zelfmoord plegen, zij hebben een minder sterke identiteit gevormd en worden gekenmerkt door een minder positief zelfwaarderingsgevoel. Een aanzienlijk aantal van de jongeren waarmee we een gesprek hadden, heeft een zelfmoordpoging achter de rug. De meesten hebben één of meerdere keren aan zelfmoord gedacht; meer dan de helft voelt zich niet goed in zijn vel.

> *'Nu ik alleen woon, gaat het stilaan beter met mij. In de periode dat ik ben weggelopen was dat een pak minder: ik voelde mij ongeveer één of twee op tien, niet goed dus.' (jongen van 17 jaar)*
>
> *'Je suis souvent triste, souvent cafardeuse, pessimiste. J'ai fait deux tentatives de suicide.' (meisje van 16 jaar)*

Op **school** volgen weglopers meer het beroepsonderwijs dan het technisch en het algemeen vormend onderwijs. Uit de literatuurgegevens en de secundaire analyse op het Vlaamse jeugdonderzoek blijkt dat ze slechtere prestaties leveren en ook meer problemen hebben op school dan niet-weglopers. De kwalitatieve analyses op de Child Focus-dossiers bevestigen deze bevindingen en uit de gesprekken met weglopers blijkt dat veel weglopers lage cijfers behalen, weinig inspanningen voor hun studie leveren en één of meerdere keren blijven zitten. Hun losse band met de school blijkt onder meer uit het meermaals veranderen van school en spijbelen.

> *'Je brossais les cours et tout cela. Enfin, tu vois quand tu es tout le temps enfermé chez toi, tu vois à la fin ça te prend la tête. Tu as envie de partir. Je trouvais toujours une excuse.' (meisje van 16 jaar)*

De oorzaken van de vele schoolveranderingen moeten vaak gezocht worden in conflicten op school, dat blijkt uit het grote aantal uitsluitingen en schorsingen. Weglopers hebben dikwijls problematische relaties met leerkrachten; alle jongeren waarmee we een gesprek hadden, zeggen zich lastig te gedragen in de klas. Ook hun relaties met medeleerlingen zijn niet positief. Weglopers nemen op school en in de klas vaak een geïsoleerde positie in en hebben relatief veel conflicten met medeleerlingen. Al met al hebben deze jongeren het niet erg naar hun zin op school en zien ze veelal het nut van de school niet in.

> *'C'est pas important car à l'école on apprend les maths, le français et c'est tout. Mais on n'apprend pas à se débrouiller. Quand tu serras dans la rue, tu ne sauras pas te débrouiller.' (meisje van 14 jaar)*

Meestal vormen problemen op school niet de enige reden om weg te lopen; zij enten zich als het ware op de problemen thuis:

> *'Je n'ai pas des problèmes avec les profs franchement. Les seules fois où j'ai eu des notes c'est quand cela n'allait pas chez moi. Je pétais une casse sur tout le monde et partout.' (meisje van 17 jaar)*

Het voor weglopers typische relationele patroon dat tot uiting komt in – vaak – negatieve relaties met ouders en leerkrachten, zet zich ook verder in hun relaties met **vrienden en leeftijdgenoten**. Uit de diepteinterviews komt naar voren dat heel wat weglopers leeftijdgenoten moeilijk in vertrouwen nemen en dat ze in vergelijking met niet-weglopers minder deelnemen aan het verenigingsleven.

> *'Ik doe alles zelf, je kan toch niemand vertrouwen (...). Je kan op niemand rekenen, vroeg of laat steken ze een mes in je rug.' (meisje van 16 jaar)*

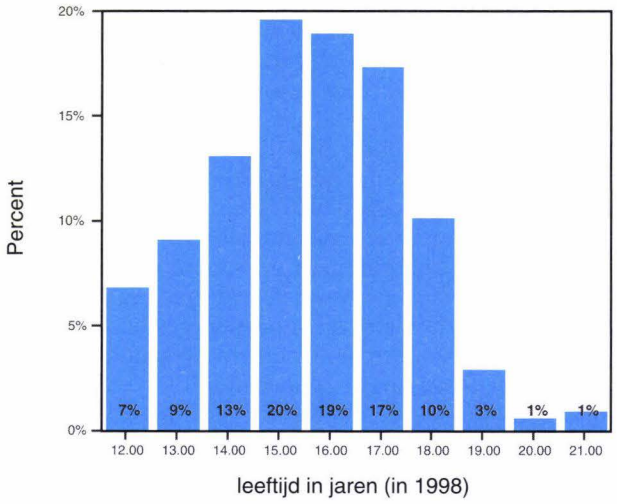
Het aantal jongeren dat louter onder invloed van vrienden wegloopt is beperkt, zo blijkt uit de literatuur en uit de gesprekken. Het is vooral in combinatie met negatieve gezinsomstandigheden dat vrienden en leeftijdgenoten een rol kunnen spelen. Ze kunnen het weglopen ook stimuleren of vergemakkelijken door advies en informatie te geven, door geld te lenen of door in onderdak te voorzien. Alle jongeren waarmee we een gesprek hadden, vonden hun eerste onderdak, voeding en kledij bij vrienden.

Wie zijn de weglopers?

Weglopers worden omschreven als 'minderjarigen die vrijwillig hun domicilie, instelling of opvanggezin hebben verlaten en dit zonder de toestemming van de ouders of plaatsvervangende opvoeders'. Deze definitie suggereert een eenheid die in de praktijk niet aanwezig is. 'De' wegloper bestaat niet. Het betreft in tegendeel een vrij heterogene groep jongeren.

Vooreerst toont empirisch onderzoeksmateriaal dat weglopen gespreid is over de adolescentieperiode. Tussen 12 à 15 jaar neemt het weglopen toe, daarna wordt een geleidelijke daling vastgesteld. Onderstaande figuur geeft een overzicht van de leeftijd van weglopers in het Vlaamse jeugdonderzoek.

Figuur 1: leeftijd (in jaren) van weglopers in het Vlaamse jeugdonderzoek (N=305)



Vraagt men het aan de jongeren zelf (Vlaamse jeugdonderzoek), dan blijkt dat meisjes en jongens ongeveer evenveel weglopen. Uit geregistreerde gegevens blijkt echter dat meisjes ongeveer twee keer meer worden gemeld (bij politie, Child Focus) dan jongens en – zo blijkt uit de rondetafelgesprekken – dat ze ook meer in de hulpverlening terechtkomen.
Inzake origine en sociale herkomst zijn de bevindingen niet eenduidig. Hulpverleners die deelnamen aan de rondetafelgesprekken ervaren een – verhoudingsgewijs – hoger aantal weglopers van allochtone origine; deze ervaring wordt echter niet gesteund door onderzoeksresultaten.
Wat sociale herkomst betreft, wijzen literatuurgegevens, gesprekken met hulpverleners en andere sleutelfiguren in de richting van de afwezigheid van een verband tussen sociale herkomst en weglopen. De secundaire analyse op gegevens van het Vlaamse jeugdonderzoek en de diepte-interviews met weglopers wijzen daarentegen wel op een kwetsbaardere arbeidsmarktpositie (onder andere werkloosheid) van ouders van weglopers.

Hoe ziet de wegloopperiode eruit?

Een ruim aantal weglopers recidiveert (bijna de helft volgens literatuurgegevens; 31,9% volgens de secundaire analyses op het Vlaamse jeugdonderzoek). Van de jongeren waarmee we een gesprek hadden, liep de meerderheid meer dan één keer weg. Deze groep jongeren is depressiever, ervaart thuis minder aandacht en emotionele betrokkenheid bij hun doen en laten en stelt ook meer delinquent gedrag dan eenmalige weglopers.
De meerderheid van de weglopers loopt alleen weg (ongeveer de helft volgens literatuurgegevens; 76,2% volgens de secundaire analyses op het Vlaamse jeugdonderzoek) en ongeveer de helft van de weglopers is dezelfde dag nog terecht. In totaal blijft ongeveer drievierde maximum een week weg; toch is een kleine 10% van de weglopers uit de Child Focus-dossiers langer dan een maand onvindbaar. Dit laatste gegeven vraagt extra aandacht. Uit de gesprekken met weglopers blijkt dat hoe langer de wegloopperiode duurt, hoe meer verschillende verblijfsplaatsen worden opgezocht en hoe meer vraagtekens kunnen worden geplaatst bij de veiligheid ervan.
De meerderheid van de weglopers (in het Vlaamse jeugdonderzoek 59,6%; in de diepte-interviews aanvankelijk alle jongeren) kan terecht bij vrienden, familieleden of kennissen. Een minderheid overnacht op straat, in een park of 'ergens buiten' (16;8% in het Vlaamse jeugdonderzoek; in de diepte-interviews bracht een vijftal jongeren wel eens de nacht buiten door).
Minstens driekwart van de weglopers keert terug. Dat vertellen ons de literatuurgegevens en de analyses op de Child Focus-dossiers. In de diepte-interviews betreft het bijna alle jongeren, waarvan de helft vrijwillig terugkeert. Dat het niet steeds om een vrijwillige terugkeer gaat, blijkt ook uit de analyses op de Child Focus dossiers: 32,7% van deze jongeren wordt opgespoord en teruggebracht door de autoriteiten, 12,4% wordt teruggevonden door derden en 42,5% keert vrijwillig terug. Vaak worden na terugkeer van de wegloper de problemen niet echt uitgepraat. Ze blijven in dat geval ten minste op de achtergrond aanwezig. De grote meerderheid van de jongeren waarmee we een gesprek hadden, zegt dat er na het weglopen niets gebeurde aan de eigenlijke oorzaken. Dat verklaart mogelijk voor een stuk dat een aantal weglopers herhaaldelijk wegloopt.

Hoe ervaren jongeren het weglopen?

Een aantal jongeren ervaart het weglopen van een onhoudbare situatie positief; ze zijn opgelucht omdat de druk, uitgaande van strenge ouders, wegvalt en/of omdat ze tijd kregen om na te denken.

> *'Ik voelde voornamelijk de rust verlost te zijn van alles.' (jongen van 17 jaar)*
> *'J'ai trouvé la liberté de penser et de parler, d'être un peu heureuse. Pouvoir passer du temps avec la personne avec qui j'ai envie d'être (...) Dommage que cela n'a pas continué.' (meisje van 17 jaar)*

Bij de meeste jongeren die we spraken, overwegen evenwel negatieve ervaringen: eenzaamheid, heimwee, honger en angst. Een aantal staat tijdens deze periode bloot aan allerlei risico's zoals geen plaats weten om te slapen, risicovol druggebruik en fysiek geweld.

> *'Ik had veel ruzie met mijn vriend, ik zat onder de coke om mijn problemen te vergeten.' (meisje van 16 jaar)*
> *'Des hommes essayaient de me toucher. Ils voulaient coucher avec moi. Le frère de la fille a essayé de sortir avec moi alors je suis partie.' (meisje van 16 jaar)*

Hoe slagen jongeren erin te overleven tijdens de wegloopperiode? Uit onze gesprekken blijkt voor de meeste weglopers, namelijk zij die hooguit één nacht wegbleven, dat overleven geen probleem was. Deze jongeren vonden de vraag ofwel niet relevant of zeiden dat ze genoeg hadden aan het geld of het voedsel dat ze van thuis uit hadden meegenomen of dat ze kre-

gen van vrienden of familieleden. Deze bevinding bevestigt de literatuurgegevens. Voor de weglopers die twee nachten of langer wegbleven, werd de situatie complexer. Enkelen onder hen zoeken hun toevlucht tot riskante overlevingsstrategieën: stelen, drugs verkopen, bedelen.

'L'argent, je le trouvais en faisant la manche.' (meisje van 17 jaar)

'Na een paar dagen had ik geld tekort en moest ik karweien doen. Dat was vooral drugs brengen.' (jongen van 17 jaar)

Deze riskante overlevingsstrategieën overschrijden soms de grens van het toelaatbare en kunnen als delinquent gedrag worden omschreven. Zowel de literatuur, als de secundaire analyse op het Vlaamse jeugdonderzoek geven aan dat weglopers oververtegenwoordigd zijn bij meerdere vormen van delinquent gedrag (niet noodzakelijk gepleegd tijdens de weglooppeiode). De diepte-interviews met weglopers bevestigen deze bevinding. De meeste van de 27 jongeren waarmee we praatten, hadden in het verleden wel eens verboden drugs gebruikt en hadden zich ook al eens schuldig gemaakt aan zwartrijden, stelen en vandalisme. Voor andere feiten, namelijk slagen met verwondingen, verboden wapendracht en drugverkoop, is het verschil tussen weglopers en niet-weglopers minder uitgesproken.

De meeste jongeren die tijdens het weglopen wel eens een delict pleegden, deden dat al voor het weglopen; bij enkele jongeren neemt het delinquente gedrag toe tijdens de weglooppeiode en een minderheid experimenteert voor het eerst met normoverschrijdend gedrag tijdens het weglopen (zoals druggebruik).

In de literatuur vonden we ook aanwijzingen dat weglopers, meer dan andere jongeren, risico lopen om slachtoffer te worden van delinquent gedrag, zoals seksuele aanranding, diefstal en geweld. In onze gesprekken met weglopers vonden we hiervoor ondersteuning. Een groot aantal jongeren vertelde dat ze in het verleden slachtoffer werden van diefstal, beroving, geweld of bedreiging. Enkele meisjes maken melding van seksueel misbruik; geweld thuis (door ouders of stiefouders) fungeert voor enkele jongeren als directe aanleiding om te vluchten.

'Ma mère m'a frappé. La punition de ma mère c'est que je sois partie. Cela l'a fait réfléchir.' (meisje van 17 jaar)

Kloppen weglopers aan bij bestaande hulpverleningsinstanties?

Weglopers maken weinig of geen gebruik van de bestaande hulpverleningsvoorzieningen tijdens de weglooppeiode (ongeveer één op tien gezinsweglopers en één op vijf tehuisweglopers volgens literatuurgegevens en de secundaire analyse op het Vlaamse jeugdonderzoek). Opmerkelijk is dat alle jongeren die we

spraken in het verleden al eens in contact kwamen met psychologische of psychiatrische hulpverlening. Over deze contacten met hulpverlening zijn ze allemaal, zonder uitzondering, negatief.

'Ze zijn er zeker niet in geslaagd mij te helpen, ze hebben het nog erger gemaakt!' (meisje van 16 jaar)
'Ik vertrouwde haar niet, dus ik ben maar vier keer geweest en dat haalde uiteindelijk ook niets uit' (meisje van 16 jaar)

Meermaals benadrukken deze jongeren de onmacht van hulpverleners om een problematische situatie ten goede te keren. We kunnen ons dan ook de vraag stellen in welke mate deze negatieve ervaringen meespelen tijdens de weglooppeiode.

Om een zicht te krijgen op de voorzieningen die door weglopers worden gecontacteerd, gingen wij als volgt te werk. Via gesprekken met deskundigen vernamen wij welke voorzieningen daadwerkelijk hulp en ondersteuning verlenen aan weglopers. Vervolgens werden de relevante hulpverleningsorganisaties schriftelijk en/of telefonisch bevraagd. Deze bevraging leverde maar een geringe respons op, waardoor de hieronder beschreven resultaten niet mogen veralgemeend worden. In wat volgt, bespreken we enkel de resultaten voor de Vlaamse Gemeenschap; voor een uitgebreidere beschrijving verwijzen we naar Van de Water en Vettenburg (2004).
Weglopers spreken in eerste instantie hun directe sociale netwerk van vrienden, familieleden, leerkrachten en kennissen aan en doen slechts beperkt beroep op officiële hulpverleningsinstanties. Binnen het meer officiële hulpverleningscircuit in Vlaanderen worden volgende hulpverleningsinstanties het meest gecontacteerd door weglopers.

- **Centra voor Leerlingenbegeleiding** (CLB). Vier van de 18 CLB's die reageerden op onze bevraging, hebben geen contact met weglopers; bij een ander CLB komen meer dan tien weglopers jaarlijks aankloppen en de overige 13 CLB's bereiken jaarlijks één à tien weglopers. Weglopers vragen aan een CLB advies, psychosociale begeleiding, bemiddeling en steun in crisissituaties. In het kader van de weglooppproblematiek werken de CLB's voornamelijk samen met de Jeugddienst van de lokale politie, het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg, de Jongerenadviescentra, de Centra voor Geestelijke Gezondheidszorg en met de Crisisopvangcentra. De knelpunten in de hulpverlening aan weglopers die de CLB-medewerkers signaleren, zijn de moeilijkheid om binnen de grenzen van het wettelijk toelaatbare te blijven en het gebrek aan mogelijkheden inzake crisisopvang.
- De **Kinder- en Jongerentelefoon** (KJT) bereikt jaarlijks ongeveer 75 weglopers. Zestig jongeren nemen contact via de telefoon en 15 jongeren doen dat via e-mail. Driekwart van hen is tussen de 12 en 18 jaar; meer dan tweederde zijn meisjes. Weglopers bellen naar de KJT om een luisterend oor te vinden en om advies en informatie te vragen. Doorverwijzing is mogelijk naar lokale crisisopvang, hulpverlening en begeleiding (bijvoorbeeld Jongerenadviescentra, Centrum voor Geestelijke Gezondheidszorg, enz.).
- **Jongerenadviescentra** (JAC). Twee JAC's van de 18 die reageerden op onze bevraging, antwoordden dat nog geen enkele wegloper hen contacteerde en één JAC wordt jaarlijks door een dertigtal weglopers gecontacteerd. De overige 15 JAC's bereiken jaarlijks tussen één en tien weglopers. Naast jongeren die effectief weglopen, worden JAC's meer geconfronteerd met jongeren die de intentie hebben om weg te lopen. Deze jongeren vragen vooral advies en kunnen meestal – eventueel na een bemiddeling tussen de jongere en diens ouders – weerhouden worden van weg te lopen. Weglopers willen van de JAC-medewerker advies en informatie over hun rechten en plichten en over hun mogelijkheden qua verblijfplaats. Daarnaast willen deze jongeren dat de JAC-medewerker bemiddelt en/of onderdak voor hen zoekt. JAC's werken samen met de Jeugddienst van de lokale politie en verwijzen eventueel door naar onder meer Crisisopvangcentra, een Comité voor Bijzondere Jeugdzorg, enz.
- De vijf **Crisisopvangcentra** (COC's) die we contacteerden, vangen regelmatig weglopers op, maar slechts weinig weglopers zoeken rechtstreeks contact met deze centra; meestal worden ze verwezen door bijvoorbeeld een JAC. Een enkele keer gebeurt het toch dat een jongere die reeds in contact kwam met een COC er later opnieuw rechtstreeks contact mee zoekt.
- De respons van het **Straathoekwerk** was zeer laag. De ene dienst die reageerde, bereikt jaarlijks een tiental weglopers. Deze jongeren vragen voornamelijk advies, geld, onderdak en bemiddeling. Het Straathoekwerk kan ingaan op de vraag naar advies en bemiddeling, maar verschaft geen geld noch onderdak. Wel wordt samengewerkt met of doorverwezen naar Crisisopvangcentra, Centra voor Geestelijke Gezondheidszorg, Comités voor Bijzondere Jeugdzorg, enz.

Naast deze hulpverleningsorganisaties waar jongeren zelf aankloppen, bestaat er in Vlaanderen nog een brede waaier aan instanties met een aanbod voor weglopers. Dat blijkt uit onze studie van, onder meer, de sociale kaart van Vlaanderen. We denken dan aan de Centra voor Geestelijke Gezondheidszorg, Tele-Onthaal, de Vertrouwenscentra Kindermishandeling, de diverse diensten binnen de Bijzondere Jeugdbijstand met de Comités voor Bijzondere Jeugdzorg, de diensten voor Begeleid Zelfstandig Wonen, enz. Ook deze hulpverlenende instanties hebben een opdracht en een aanbod naar weglopers toe, toch worden ze door weglopers zelf weinig of niet opgezocht. Daarnaast zijn er ook CLB's, JAC's, enz. die niet in aanraking komen met weglopers. Hoe komt dat? Waarom vinden weglopers zo moeilijk hun weg naar hulpverlening? De weglopers zelf geven in de diepte-interviews drie belangrijke redenen om geen beroep te doen op de bestaande hulpverleningsinstanties. Ten eerste zijn de meeste weglopers niet op de hoogte van het bestaande hulpverleningsaanbod en onbekend maakt onbemind.

'Er moet toch zo een instantie zijn, maar ik ken ze niet. Ik weet niet naar waar ik zou moeten gaan.' (jongen van 17 jaar)

'J'aurais bien voulu savoir qu'il y avait des organismes qui étaient là pour t'écouter. A ce moment-là j'étais pas au courant qu'il y avait un Centre d'Aide à la Jeunesse. Si j'avais été là, cela ne serait pas passé comme maintenant. J'aurais été voir.' (meisje van 17 jaar)

Ten tweede zijn de meeste weglopers niet op zoek naar allerlei verwikkelingen met hulpverlenende instanties noch willen zij een plaatsing. Hun enige doel is aan hun ouders of opvoeders duidelijk maken dat de bestaande situatie voor hen onhoudbaar is. Deze doelstelling kunnen ze gemakkelijker bereiken via een kort verblijf bij vrienden of kennissen.

'J'ai eu tout ce qu'il me fallait. Je n'ai manqué de rien. J'aurais voulu que l'on me dise: voilà, on voit que cela ne va pas chez toi et que tu sais bien te débrouiller. Je n'ai pas eu besoin d'aide particulière.' (meisje van 17 jaar)

Ten derde staan hulpverleners vaak voor het dilemma de ouders te verwittigen of het vertrouwen van de wegloper te behouden. Vele jongeren wensen het risico dat hun schuilplaats wordt onthuld, niet te nemen.

'Ik wilde geen hulp want die hulpverleners klikken u toch.' (meisje van 16 jaar)

Wat kan er preventief en curatief worden gedaan?

Reflectie op deze onderzoeksresultaten en brainstorming met een aantal sleutelfiguren op de rondetafelgesprekken leidden tot tien adviezen. Sommige ervan beogen vooral preventie van weglopen (zowel voor er sprake is van enig probleem als ter voorkoming van recidive), andere hebben betrekking op de opvang en de hulp aan weglopers, nog andere adviezen zijn geformuleerd uit preventief en curatief oogpunt. Dit onderscheid is niet altijd zuiver te maken, daarom loopt de nummering overheen de opdeling door.

Algemeen

1. een belangrijke vaststelling, zowel van belang voor preventie als voor curatie, betreft de nood aan gemakkelijk toegankelijke informatie over hulpverlenende organisaties waartoe deze jongeren (en hun ouders, hun omgeving) zich kunnen wenden. Vandaar het belang van het ontwikkelen van initiatieven om de kennis van bestaande voorzieningen te bevorderen, zoals informatieverspreiding via CLB's, scholen en huisartsen;

Preventiegericht

2. algemene preventieve campagnes rond weerbaarheidsverhoging van jongeren, bevordering van zelfwaardering, communicatie binnen het gezin en de wegloopproblematiek zullen bijdragen tot de bevordering van het welzijn van jongeren en hun gezin en daarmee ook indirect de kansen op weglopen verkleinen. We denken aan preventieve activiteiten die reeds zijn uitgebouwd in sommige scholen, lessen rond 'leefsleutels', sociale vaardigheidstrainingen, affichecampagnes;
3. met betrekking tot gezinsproblemen is vroegtijdige detectie en signalering van gezinsproblemen en ondersteuning van ouders bij de opvoeding van hun kinderen van cruciaal belang. Dit alles op voorwaarde dat deze hulp zeer laagdrempelig is, wordt aangeboden op vraag van het gezin en minder ingrijpende vormen van hulpverlening overwogen zijn;
4. hulpverleningsinstanties waar weglopers komen aankloppen, meldden dat er meer jongeren die willen weglopen contact zoeken (zij komen vooraf hun licht opsteken) dan dat er effectieve weglopers langskomen. Naast het au sérieux nemen van deze jongeren is een permanente bereikbaarheid van bepaalde hulpverlenende diensten (eventueel telefonisch of via mail) en een laagdrempelig aanbod, onder meer via vindplaatsgericht werken een dringende noodzaak;
5. aangezien weglopers in eerste instantie aankloppen bij vrienden en kennissen dringt een inschakeling van het directe sociale netwerk voor detectie, signalering en ondersteuning (eventueel via vorming) zich op;

Curatiegericht

6. gezien het hoge percentage recidive is het vanuit preventief oogpunt van bijzonder belang dat aan het eerste weglopen van een jongere zeer adequate hulpverlening wordt gekoppeld. Bijzondere vormen van hulpverlening zijn wenselijk: onmiddellijk, permanent en afgestemd op de nood van de wegloper;
7. wanneer een snelle terugkeer niet mogelijk, niet aangewezen of niet gewenst is, moet een 'veilig adres worden gevonden, minstens voor de eerste dagen. Daartoe zijn op lokaal vlak afspraken nodig tussen hulpverleningsdiensten, politie en parket; bovendien moeten deze samenwerkingsafspraken wettelijk verankerd worden;
8. deze rustperiode moet worden aangewend om een structurele oplossing voor de jongere en zijn/haar gezin voor te bereiden;
9. via begeleid overleg tussen de betrokken partijen en achterban kunnen de beide partijen hun verhaal kwijt, kunnen diverse opties voor een oplossing worden overwogen en bediscussieerd en wordt het draagvlak rond het gezin vergroot;
10. het vertrouwen winnen van hulpbehoevende jongeren en andere betrokkenen vraagt een duidelijke en eerlijke profilering van de hulpverleningsinstanties.

Greet VAN DE WATER
Nicole VETTENBURG
greet.vandewater@psy.kuleuven.ac.be
nicole.vettenburg@ugent.be

REFERENTIES

- DE WITTE, H., HOOGE, J., & WALGRAVE, L. (2000). *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst.* Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- VAN DE WATER, G., & VETTENBURG, N. (2004). *Weglopen: weg...van wat? Studie over het profiel en de ervaringen van weglopers in België.* Brussel: Child Focus en Koning Boudewijnstichting.

NOTEN

[1] Deze uitgave kan gratis worden gedownload van de website *www.childfocus.be* of *www.kbs-frb.be*. Het kan ook gratis besteld worden via de website van Child Focus, per e-mail naar *elke.vekeman@childfocus.org* of telefonisch: + 32-2-475 44 36.

INTEGRATIE VAN MAATSCHAPPELIJK KWETSBARE JONGEREN [1]

Ervaringen met projectmatig werken in het kader van 'School van de Hoop' – Stichting Koningin Paola

Schoolervaringen zijn voor jongeren enorm belangrijk Als jongeren hun schooltijd positief beleven dan is de kans groter dat zij het later maatschappelijk ook goed zullen doen. Zij hebben meer perspectief, zij krijgen meer kansen op de arbeidsmarkt, zij slagen erin een sociaal netwerk uit te bouwen en de kans om met politie en gerecht in aanraking te komen verkleint.
Veel scholen zetten zich ten volle in om de schoolperiode voor de leerlingen zo positief mogelijk te laten verlopen. Toch slagen zij er niet in om alle leerlingen een gunstig traject te laten doorlopen. Sommige scholen hebben het moeilijker dan andere, deels omwille van de omgeving waarin zij werken, deels omwille van het publiek dat bij hen school loopt.
In het schoolmilieu wordt met zeer veel engagement en creativiteit geprobeerd om daar verandering in te brengen. Directies en leerkrachten nemen allerlei initiatieven om de uitsluiting van maatschappelijk kwetsbare leerlingen zoveel mogelijk te voorkomen. Zij doen dit met eigen middelen en mogelijkheden, vaak op basis van vrijwilligheid, zij werken samen met externe organisaties en zoeken naar externe financiële ondersteuning voor hun projecten.
De nood aan ondersteuning is bij de scholen zeer hoog. Er werd talrijk gereageerd op de oproep 'School van de Hoop' van de Stichting Koningin Paola in 1999 en 2001. Vijftien van de ingediende projecten kregen gedurende vier/vijf jaar financiële ondersteuning van de Stichting Koningin Paola en Cera Foundation. [2] Zij hadden de mogelijkheid om hun project uit te voeren en rijke ervaringen op te doen. Deze ervaringen kunnen andere scholen inspireren om zelf projecten op te zetten en hen tegelijkertijd ook behoeden voor een aantal mogelijke valkuilen. Enkele projecten rapporteerden hun ervaringen eerder in Welwijs (zie: 'Jouw kind groeit op in de wijk' en 'Weerbaarheidsverhogende herstelprojecten') [3]. In dit nummer brengt Evi Verduyckt verslag uit van het project 'Leren thuis leren'.
Met de vijftien geselecteerde projecten had jaarlijks een opvolgingsgesprek plaats. Eind november 2002 werd met de vijftien laureaten een workshop georganiseerd en er werd een bevraging uitgevoerd bij projectcoördinatoren en de directies van de betrokken scholen. Dit alles leverde het basismateriaal voor de vermelde brochure 'Integratie van maatschappelijk kwetsbare jongeren'.
In deze bijdrage worden vooral de resultaten, de ervaren weerstanden en enkele aanbevelingen opgenomen.

Een diversiteit aan initiatieven

Scholen leveren veel inspanningen om de integratie van leerlingen te bevorderen. Zij proberen in hun dagelijkse praktijk respectvol om te gaan met de leerlingen, aan te sluiten bij hun leefwereld, met hen in dialoog te gaan, de ouders bij het schoolgebeuren te betrekken, enz. Dit alles blijkt niet te volstaan. Er doen zich nog problemen voor en kansen om de integratie te bevorderen, blijven onbenut. Binnen en buiten de school worden initiatieven genomen om dit te veranderen.

Deze initiatieven hebben als gemeenschappelijke doelstelling "bijdragen tot de integratie van maatschappelijk kwetsbare jongeren" maar zijn verder zeer verschillend wat betreft concrete doelstellingen, doelgroep, gebruikte methodieken, aard van de acties en initiatiefnemer.

Binnen de vijftien projecten willen enkele de onderwijskansen van de leerlingen verhogen, andere willen leerlingen laten proeven van cultuur, nog andere willen de band tussen school, buurt en ouders verbeteren. De meeste projecten richten zich op leerlingen en/of ouders, enkele op leerkrachten, school, CLB of buurt of op de samenwerking tussen deze groepen. Hierbij wordt een veelheid aan activiteiten opgezet en uitgevoerd: begeleiding aan huis, maken van lees- en prentenboek, voorleesactie, ontwikkelen van een website, individuele begeleiding en trainingsprogramma's, werken aan een toneelvoorstelling, een schoolkrant, een radioprogramma, een videomontage, een workshop organiseren, reizen, enz.

Omdat "integratie" een complex gebeuren is, wordt in meerdere projecten op verschillende fronten tegelijk gewerkt.

> *Zo wil een project de relatie tussen school en buurt verbeteren via het sensibiliseren van bewoners voor het onderwijs in de buurt en via het geven van een buurtgerichte functie aan de scholen. Hierbij worden zes concrete doelstellingen geformuleerd en worden activiteiten opgezet in verband met:*
> *– het sensibiliseren van de bewoners voor het onderwijs in de buurt via informatieverstrekking;*
> *– het organiseren van naschoolse activiteiten voor kinderen in de buurt om de buurtgerichte functie van de school te belichten;*
> *– de stimulering van ouders, scholen en organisaties voor vrijetijdsbesteding om taalontwikkeling*

van jonge kinderen te ondersteunen door te vertellen en voor te lezen;
– vorming voor de ouders rond het belang van voorlezen aan kinderen;
– het verduidelijken aan de ouders van de visie en de werking van de scholen wat huiswerk betreft;
– de verkeersveiligheid met het oog op een betere bereikbaarheid van de scholen.

Projecten kunnen probleemoplossend bedoeld zijn (bv. individuele begeleiding en training, taalachterstand wegwerken), de focus leggen op preventie (bv. taalstimulering, verandering nastreven bij leerkrachten en CLB, de versterking van sociale netwerken) of de algemene ontwikkeling van jongeren nastreven (bv. cultuur laten proeven, laten nadenken over Europa, de wereld).

Het initiatief voor het opstarten van een project kan uitgaan van de school, een externe organisatie (zoals het schoolopbouwwerk, het integratiecentrum), het CLB of een samenwerkingsverband tussen scholen onderling of tussen scholen en externe voorzieningen.

Behaalde resultaten

Algemeen hadden de projecten heel wat positieve effecten op alle niveaus. De citaten hieronder illustreren dit.

1) Effecten bij de leerlingen

– "Via het aanbieden van huistaakbegeleiding, slagen we erin de schoolachterstand van leerlingen die zich in een (potentieel) kansarme situatie bevinden grotendeels weg te werken. Door ook de ouders van deze leerlingen persoonlijk te benaderen en hen uitdrukkelijk bij het schoolgebeuren te betrekken, lukt het ons (zij het dan op beperkte schaal) de toegankelijkheid van het onderwijs te bevorderen. Het sociale netwerk (sociaal kapitaal) is duidelijk uitgebreid, zowel bij de bereikte leerlingen als hun ouders."
– "Bij vele leerlingen wordt er plezier, be- en verwondering (ook voor en over eigen kunnen), interesse, gevoelens, trots.,... geconstateerd.
Een participerende leerkracht meldde dat zij tijdens de workshops dingen van haar kinderen had gehoord en gezien waarvan ze voordien helemaal geen weet had".
– "Een individuele benadering door een externe persoon geeft de leerling het gevoel dat zijn/haar probleem au sérieux genomen wordt. Het brengt bij de leerlingen iets op gang als iemand intensief alleen met hen bezig is. Bij leerlingen die eerder op een schorsing aankeken is het een krachtig signaal tot verandering van het gedrag."

2) Effecten bij andere geledingen binnen de school/ instelling

– "Belangrijke effecten die kunnen vermeld worden zijn: netoverschrijdende toenadering en uitwisseling, meer oog hebben voor de problemen van kansarme en allochtone gezinnen, voor intercultureel onderwijs en taalvaardigheidsonderwijs, een ruimere kennis van het sociaal-cultureel netwerk, een positieve profilering van concentratiescholen."
– "In 2000 namen 16 van onze leerkrachten deel aan een multiculturele wijkwandeling en in 2001 nog eens 13 leerkrachten. Eind 2001 en begin 2002 namen 22 leerkrachten deel aan twee uitwisselingssessies met het centrum basiseducatie om manieren te zoeken om bij briefjes, huistaken en agenda's rekening te houden met taalproblemen en gebrek aan leerervaringen van sommige ouders."
– "We zijn zelf met een project gestart, namelijk de opvoering van een musical door de leerlingen, in plaats van een grootouderdag. Bij de allochtone kinderen is er dikwijls geen grootouder in de buurt. Daarom dus de musical die ze kunnen opvoeren voor hun ouders, bekenden en vrienden."
– "We hebben een betere visie gekregen op de problemen. Zo proberen we de uitstappen steeds zo goedkoop mogelijk te maken zodat het ook voor de kinderen uit gezinnen met financiële moeilijkheden mogelijk is eraan deel te nemen. Kan het toch niet dan past de school bij. We zijn bewuster bezig met het financiële aspect van de activiteiten."

3) Effecten buiten de school

– "In het buitenland werd ons kunstproject "Mail-Art" erg positief onthaald en de catalogi die we naar deelnemende scholen en organisaties uit andere landen toestuurden, waren uitzonderlijk gegeerd. Het Filateliemuseum van Oaxaca wil de overzichtstentoonstelling die we aan het eind van dit werkjaar plannen, naar Mexico halen.. Ook vele kinderen uit landen als Venezuela en Cuba participeerden en kregen elk een fel gewaardeerde catalogus."
– "Er ontstond een muziekgroepje dat nog bestaat en een toneelgroepje dat aan een nieuw stuk werkt."

4) Effecten inzake netwerkontwikkeling

– "Er is een stevig netwerk met de andere scholen, kinderdagverblijven... dat versterkt de positie van de school. Vroeger was het wij tegen hen, nu is het allemaal samen."
– "Als school sta je er niet alleen voor en via een samenwerkingsverband kun je meer bereiken dan een individuele school."
– "Binnen het project is er samenwerking met scholen en CLB's, met schoolondersteunende projecten in de stad, met soortgelijke projecten in Vlaanderen; er is ook samenwerking met het comité voor bijzondere jeugdzorg, de sociale dienst van de jeugdrechtbank, enz."

5) Verwachte effecten op langere termijn

– "Op structureel vlak bestaat het materiaalcentrum voor lange tijd, de correspondentie van de school met Mali gaat verder (zo willen de Malinezen het ook) en tal van actoren willen het project voortzetten; we willen zelfs een reis naar Mali organiseren en hier bij ons een Malinese delegatie ontvangen."
– "We proberen alle projecten die worden opgestart in te bedden binnen een bestaande werking zodat deze op langere termijn niet verloren gaan."

6) **Onvoorziene, positieve effecten**
"Een van de hogescholen geeft vanaf nu aan haar studenten de mogelijkheid bijlessen te geven die als stage-uren gelden. Dit initiatief is gegroeid uit de ervaringen opgedaan tijdens het project. Er is zoveel nood aan bijlessen. (...) Een andere hogeschool denkt er ook over hiermee te beginnen"
– "De betrokken basisscholen en het kinderdagverblijf werken spontaan samen voor het organiseren van voor- en naschoolse opvang. De partners leerden elkaar beter kennen en hebben daardoor een vlottere communicatie en komen gemakkelijker tot samenwerking."

7) **Niet gewenste effecten**
– Sommige leerkrachten dachten en geloofden ten onrechte dat de twee dagen van teambuilding al onze problemen zouden oplossen. En dus duikt er in het lerarenkorps een groot probleem op, want sommigen beweren nu dat 'de teambuilding toch niet heeft gewerkt'. Anderen zeggen dan weer dat 'onze problemen zonder de teambuilding nog groter waren geweest'. Het klassieke verhaal van het glas dat halfvol of halfleeg is dus.
– "Hoewel onenigheden een ongewenst effect zijn – en er is onenigheid geweest – vinden wij dat het grondig oneens zijn evenzeer een aanleiding is om tot communicatie te komen en dus bijdraagt tot de ontwikkeling van zelfrespect. Door eenzijdige beslissingen van de directie op momenten van overleg die door onenigheid werden aangereikt, werden wij echter gehinderd in ons beheer van de verschillende groepen".

Ervaren weerstanden

De zaken zijn niet altijd even rooskleurig. Degenen die betrokken waren bij de uitvoering van de diverse projecten leggen de nadruk op bepaalde weerstanden en hinderpalen, die zijn opgedoken tijdens het project.
Weerstanden zijn onder meer terug te vinden bij **de leerlingen**, zeker bij diegenen die weinig vertrouwen hebben in zichzelf en die herhaalde malen met mislukkingen geconfronteerd zijn, enz. Weerstanden kunnen ook komen vanuit **het ondersteunend en onderwijzend personeel**. Vele leerkrachten zijn moeilijk te motiveren; het is niet altijd eenvoudig om met hen de dialoog aan te gaan. Soms komt de weerstand zelfs van **de schooldirectie**. Deze kan sceptisch staan tegenover het project, het zijn gang laten gaan of een observerende houding aannemen. Sommige directies trachten het project, wanneer het zijn vruchten heeft afgeworpen, te heroriënteren in het eigen voordeel. Cruciaal is ook dat er binnen de organisatie van de school voldoende tijd en ruimte vrijgemaakt wordt.
Weerstanden kunnen ook komen van **occasionele partners** die men voor het project heeft willen mobiliseren. Niet alle partners nemen even spontaan deel aan het project en sommige occasionele partners zijn er niet zo blij mee dat zij in hun dagelijkse routine gestoord worden. En soms komen vooroordelen jegens de leerlingen aan het licht op basis van sociale of etnische criteria. Tenslotte kunnen weerstanden afkomstig zijn van **ouders of gezinnen**. Dit zijn potentieel zeer belangrijke partners: ze zijn zowel deelnemende partij aan de bestaande problemen, als slachtoffer van het disfunctioneren. Maar ouders blijken moeilijk te mobiliseren partners. Zij hebben niet altijd de concrete culturele en sociale achtergronden of middelen en ze kunnen ook een wantrouwen ontwikkeld hebben jegens instellingen. Ouders mobiliseren, vergt specifieke inspanningen om het vertrouwen te winnen.

Aanbevelingen

De ervaringen uit deze projecten laten toe een aantal aanbevelingen te formuleren.

1. Projecten zijn een goed middel om te werken aan de integratie van maatschappelijk kwetsbare leerlingen
Uit het vorige blijkt dat de verschillende projecten aanzetten tot de integratie van maatschappelijk kwetsbare kinderen in het onderwijs.
Bovendien betekent de toekenning van een beurs voor hen die reeds langer bezig zijn met veranderingsinitiatieven, een erkenning en voelen ze zich dan ook gesteund en gestimuleerd. Voor degenen die nog niet met projecten werken, betekent een projectoproep vaak een aanleiding om eens concreet aan de slag te gaan en de plannen en ideeën die soms al een hele tijd leven in daden om te zetten.

2. Veranderen brengt vaak weerstand mee en vraagt tijd en energie om die weerstand te overwinnen
Elke verandering heeft tijd nodig. Men dient overtuigd te raken van de zinvolheid van de verandering, in overleg te gaan, elkaar te leren vertrouwen, enz. Vaak lokt dit weerstand uit. In veel van de projecten ziet men dat er in het begin heel wat weerstand is bij de ouders, de leerkrachten, de CLB-ers, externe partners. Deze weerstanden kunnen ingegeven worden door verschillende factoren: bv. angst voor het onbekende, het willen behouden van wat men heeft, persoonlijke belangen die in het gedrang komen, inmenging van buitenaf, de wijze waarop een verandering wordt doorgevoerd, enz. Deze weerstanden bemoeilijken het vlotte verloop van het veranderingsproces. Men ziet dat men vaak heel wat energie moet steken in het overtuigen van mensen en het wegwerken van hun weerstand. Wel merkt men in meerdere projecten dat de weerstand in de loop van het project verkleint.

Er moet een proces afgelegd worden door alle betrokkenen en dit vraagt tijd. Dit proces moet gerespecteerd worden. Anders zal het project niet gedragen worden door iedere betrokkene en zullen de resultaten uitblijven.

3. Een coördinator, een spilfiguur die het project trekt, coördineert en anderen weet te stimuleren om mee te doen, is nodig opdat een project zou slagen
Dit geldt voor elk project, maar nog sterker voor projecten die met ruime netwerken werken.
– "De aanstelling van een neutraal persoon (dit wil zeggen los van CLB, school of hogeschool), die het

project beleidsmatig, inhoudelijk en praktisch sterk kan ondersteunen, ervaarden wij als zeer positief (...) Hiervoor is een fulltime kracht nodig die zich volledig op het project kan toeleggen, die communicatieve vaardigheden heeft om zowel met ouders en leerlingen als met leerkrachten en directie contacten te onderhouden. Deze persoon moet kunnen vergaderingen leiden en daarnaast ook administratieve vaardigheden en begeleidingskwaliteiten bezitten.

4. Een vernieuwend aspect is belangrijk om een project te laten slagen

Projecten met een vernieuwend karakter maken meer kans op slagen. Het vernieuwende karakter van een project kan liggen in het doorbreken van de schoolse manier van werken of in aansluiting zoeken en vinden bij de leefwereld van jongeren. Het loskomen uit de schoolse sfeer en de leerling niet reduceren tot leerling maar beschouwen als persoon in zijn totaliteit is belangrijk.
Bijvoorbeeld in meerdere projecten wordt met verschillende expressievormen gewerkt.

5. Waardevolle projecten hoeven geen grootse projecten te zijn

Kleinschalige projecten waarin met kleine stappen veranderingen worden gerealiseerd zijn zeer zinvol. "Start klein" is een boodschap die meerdere initiatiefnemers meegeven. Zeker in scholen waar men nog niet vertrouwd is met projecten kan het belangrijk zijn om "klein te beginnen". Wanneer men in dergelijke scholen de leerkrachten overdondert met zeer grootse en ingrijpende projecten heeft men kans dat er veel weerstand ontstaat. Kleine projecten hebben een lagere drempel en schrikken de betrokkenen minder af.

6. Projecten vragen structurele verankering

Wanneer men een project uitwerkt moet men zoeken naar structurele veranderingen en verankeringen. Dit wil zeggen dat men moet zoeken naar initiatieven die een lange tijd blijven doorwerken.

– Inbedding zoeken in het sociaal-cultureel netwerk en aansluiting zoeken bij het beleid.
– Verankering van dit project binnen een CLB of organisatie met een ouderwerking rond onderwijs.

7. Preventieve projecten hebben een meerwaarde

Geen van de geselecteerde projecten stelt dat het uitsluitend curatieve doelstellingen nastreeft. Bij sommige gaat het om primaire, bij andere om secundaire of tertiaire preventie. Toch is het wenselijk dat sociale uitsluiting zo vroeg mogelijk wordt gestopt. Hiervoor dient men terug te gaan naar de oorzaken van het probleem (naar de "radix" of wortels, vandaar dat we deze preventie "radicale preventie" noemen). Persoonsgerichte acties, waarbij men via informatie, training, enz. een verandering beoogt in de attitude, het gedrag van de leerling zijn bijzonder zinvol. Toch dient men zich steeds af te vragen of het probleem niet structureel kan worden aangepakt. Enkel persoonsgericht werken, is dweilen met de kraan open. Zonder structurele veranderingen zullen er de komende jaren nog evenveel leerlingen problemen hebben met hun huiswerk, antisociaal gedrag stellen op school, enz.

8. Veel aandacht besteden aan het uitbouwen en onderhouden van samenwerkingsverbanden

– Het is belangrijk om samen met alle betrokken actoren van in het begin de problemen te analyseren en oplossingen voor te stellen. Zo ontstaat er een vertrouwensband en een gemeenschappelijk engagement.
– Het is belangrijk te proberen een netwerk op gang te brengen. Dat verloopt niet altijd gemakkelijk, zeker niet in het begin. Daarbij moet ook de continuering van het netwerk in het oog gehouden worden. Cruciaal is het aspect vertrouwen, zowel vanuit het onderwijs naar de welzijnssector, maar ook omgekeerd vanuit de welzijnssector naar het onderwijs. Het behouden van een netwerk is niet evident als voortrekkers of financiële middelen wegvallen.
– Bij de uitvoering van het project blijft het zeer belangrijk om constant alles te toetsen aan de deelnemers. Vooral het werktempo aanpassen zodat het voor alle partijen haalbaar blijft is een voortdurend aandachtspunt.
– Je moet snel een concreet actieplan opstellen. Bij ons heeft dat te lang geduurd, zodat sommige partners al aan het afhaken waren.

9. Het toepassen van de methodiek van het projectmatig werken is een meerwaarde voor een project

Een aantal projecten zijn sterk projectmatig uitgewerkt, andere minder. Projectmatig werken (opgelet: dit is verschillend van projectonderwijs en van projectfinanciering) is een methodiek die bestaat uit een geheel van activiteiten om op een doordachte en systematische manier, binnen een afgebakende tijdsperiode en rekening houdend met de beschikbare mogelijkheden, een bepaald doel te realiseren. Deze methodiek wordt hoofdzakelijk binnen het maatschappelijk opbouwwerk gebruikt. Wanneer men projectmatig handelt, werkt men dus in verschillende fasen

en formuleert men duidelijke doelstellingen. Het formuleren van doelstellingen is belangrijk om een helder beeld te hebben over het project. Het gebrek aan duidelijke en concrete doelstellingen verklaart ook de beperkte aandacht die besteed wordt aan evaluatie. Evaluatie is zeer belangrijk wil men als school leren uit projecten en wil men het werken met leerlingen steeds verbeteren. Bovendien is tussentijds evalueren niet enkel zinvol in het licht van eventuele bijsturing; het laten zien van (kleine) resultaten kan zeer motiverend werken.

– Een grondige projectvoorbereiding (omgevings- en situatieanalyse), verkennende gesprekken met scholen, ouders, leerlingen, buitenschoolse partners; duidelijke projectdoelstellingen en evaluatiecriteria; duidelijke specifieke samenwerkingsakkoorden zijn voorbereidend nodig.
– Een project vereist een goede voorbereiding: het 'warm' maken van alle betrokkenen om zich te engageren binnen dit project.
– Goed op voorhand inschatten welke partners, met welke middelen, mensen,... het aangepakt wordt en op voorhand de belangrijke knelpunten trachten uit te schakelen.

Nicole VETTENBURG
Bea VANDEWIELE
contactadressen:
nicole.vettenburg@ugent.be
bea.vandewiele@ond.vlaanderen.be

NOTEN

[1] In dit artikel worden een aantal punten overgenomen uit de brochure: Vettenburg, N. en Gavray, C., *School van de Hoop: Integratie van maatschappelijk kwetsbare jongeren*, Cera Foundation/ Stichting Koningin Paola, 2003. De volledige brochure kan worden gedownload via de website van Cera Foundation: www.cerafoundation.be

[2] Voor de beschrijving van deze projecten: zie hoger vermelde brochure van'School van de Hoop.

[3] Zie:
– Van Elslander, M., Jouw kind groeit op in de wijk, *Welwijs*, 2001, 2, 3-6.
– Ingels, K., Weerbaarheidsverhogende herstelprojecten – een samenwerking tussen onderwijs en welzijn-, *Welwijs*, 2003, 14, 3, 26-28.

HET PROJECT LEREN THUIS LEREN IN HASSELT: VÉÉL MEER DAN ZOMAAR BIJLES...

Sinds 1999 ondersteunt de Stichting Koningin Paola met de actie 'School van de Hoop' 15 projecten die tot doel hebben de maatschappelijke integratie van kansarme leerlingen en hun gezinnen te bevorderen. Ondanks deze gemeenschappelijke doelstelling zijn alle 15 projecten zeer verschillend wat betreft de concrete doelstellingen, doelgroep, gebruikte methodieken, aard van de acties en initiatiefnemers (zie ook het artikel elders in dit nummer). Eén van de 15 laureaten is het Hasseltse project 'leren thuis leren'. Welwijs bracht de initiatiefnemers, enkele coördinatoren uit de hogescholen, de CLB's en enkele enthousiaste studenten rond de tafel en kwam zo tot een uitgebreide voorstelling van het project.

Toekomstige leerkrachten als motor...

Studenten van het derde jaar lerarenopleiding van 3 Hasseltse hogescholen (Katholieke Hogeschool Limburg, Provinciale Hogeschool Limburg en Hogeschool Limburg) gaan leerlingen van de 1ste graad secundair onderwijs uit kansarme gezinnen aan huis begeleiden. Deze begeleiding telt voor de studenten mee als alternatieve stage, als projectstage,... De studenten kiezen er vrijwillig voor om mee te doen aan dit project, het is geen verplichting.
Bij studenten die deze keuze maken spelen vooral de positieve ervaringen van studenten uit hogere jaren die een dergelijk traject met een jongere doorliepen mee: 'Je ziet de jongeren echt vooruit gaan'. Bovendien wordt een dergelijke begeleiding verspreid over een gans schooljaar, zodat het veel beter in te passen is in het werk- en lesschema van de student. Zo kunnen ze met de leerling afspreken om tijdens lesstage-periodes en blokperiodes minder te komen en op andere momenten van het jaar meer intensief samen te werken. Ten slotte geven alle studenten aan dat ze toch erg begaan zijn met de kansarmoedeproblematiek in deze gezinnen en hopen ze op deze manier vaardigheden op te doen om ook later bijzondere aandacht te geven aan deze doelgroep.

Leerlingen in hun eigen context...

Het project richt zich tot autochtone en allochtone kansarme jongeren. Bij de selectie gaat men op zoek naar 'leerbedreigde' kinderen. Dit kunnen kinderen zijn die de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers achter de rug hebben of kinderen uit sociaal zwakkere middens,... Voor het bepalen van de kansarmoede gelden de normen die in het decreet op gelijke onderwijskansen zijn opgenomen (thuisloos, trekkende bevolking, vervangingsinkomen, moeder geen secundair onderwijs, thuistaal niet Nederlands). Maar Hasselt erkent meer criteria zoals alleenstaande ouders, ouders die in een sociale wijk wonen, asielzoekers, gezinnen met zware financiële afbetalingsplannen, leerlingen met een moeilijke schoolloopbaan. Kansarmoede is een combinatie van diverse kenmerken!Soms kan de begeleiding ook

starten op vraag van de ouders. Leerlingen met leerstoornissen komen niet in aanmerking voor deze vorm van begeleiding: die hebben recht op een gespecialiseerde begeleiding via het CLB. Selectie gebeurt niet op basis van een achterstand voor de taal of een vak. Leren Thuis Leren is geen "bijles', wel een thuisbegeleiding.

Het begin...

Het Steunpunt Ondewijs en Opvoeding, een werking binnen de dienst Welzijn van de stad Hasselt, beoogt het behouden en/of verbeteren van de studieslaagkansen van maatschappelijk kwetsbare leerlingen. Dit gebeurt door middel van pedagogische preventie, onder de vorm van opvoedings- en onderwijsondersteuning.
In het veleden is meermaals gebleken dat doelgroepleerlingen bepaalde kenmerken vertoonden die hun schoolloopbaan sterk kunnen verstoren: een verkeerd verwachtingspatroon bij ouders en leerlingen, weinig tot helemaal geen kennis van en inzicht in het onderwijssysteem, negatieve beeldvorming bij de school over ouderbetrokkenheid, groot aantal doelgroepleerlingen dat 'overzit',... Het is vanuit bovenvermeld gegeven dat het Steunpunt samen met verscheidene instanties 'Leren Thuis Leren' in het leven heeft geroepen. Structurele ingrepen in het ruime leef- en leermilieu van de doelgroepleerling zouden zijn/haar *'doorstromingskansen'* of studiecarrière kunnen bevorderen.

Wie komt in aanmerking?

In alle scholen is de doelgroep de leerlingen uit de A-stroom in de eerste graad. Op die manier hoopt men preventief te werken: door bijkomende ondersteuning van risicojongeren zoveel mogelijk jongeren sterk genoeg maken om de A-stroom te kunnen volgen. Doelgroep zijn dus leerlingen die wel het potentieel hebben om mee te kunnen, maar die niet presteren omwille van de gezins- en/of schoolsituatie. Toch kunnen uitzonderlijk leerlingen uit de B-stroom deelnemen, als men er op die manier kan voor zorgen dat deze leerlingen niet hoeven verder af te zakken of schoolmoe worden.
Men kiest voor leerlingen uit de eerste graad omdat dit vaak een volledig nieuwe omgeving is en omdat leerlingen daardoor meer openstaan om nieuwe attitudes en een andere werkhouding aan te kweken. Sommige deelnemers pleiten om ook leerlingen op latere leeftijd te laten instappen. Anderen vinden de start van het secundair onderwijs dan weer erg laat. Er is ondertussen zelfs een gelijkaardig pilootproject opgericht dat start met kinderen uit het eerste leerjaar uit de basisschool.
Bij het begin van het schooljaar bepaalt het Centrum voor Leerlingenbegeleiding samen met de secundaire school en het Standpunt Onderwijs wie in aanmerking komt. De leerlinggegevens worden verzameld aan de hand van het inschrijvingsformulier, aan de hand van ervaringen van leerkrachten of na contactname met de lagere school van de leerling. Men start zo snel mogelijk bij het begin van het schooljaar, liefst al eind september. De selectie is vooral moeilijk omdat je soms het gevoel hebt dat meer leerlingen in aanmerking komen, dan er studenten zijn. Dit wil dan zeggen dat je bijkomende criteria moet zoeken om een prioriteit te bepalen.
Vroeger was de selectie daarom nog strenger en konden enkel Hasseltse leerlingen deelnemen. Nu kunnen uitzonderlijk leerlingen van buiten Hasselt deelnemen, op voorwaarde dat er studenten zijn voor wie de verplaatsing geen problemen geeft. Aangezien de stad Hasselt mee zorgt voor de ondersteuning, blijft de overgrote meerderheid van de leerlingen wel gerekruteerd op het grondgebied van Hasselt.
Er wordt steeds gepeild of de leerling het zelf ziet zitten en zich wil inzetten. Dit gebeurt door de leerlingbegeleidster van de school. Vaak willen jongeren niet dat hun medeleerlingen het weten: ze zijn bang om de stempel van kansarme, leerbedreigde leerling te krijgen. Toch kan het steun geven om er met andere leerlingen over te praten en elkaar te motiveren. Andere jongeren zijn dan weer erg fier als 'hun' student naar de klas komt voor een observatieles of voor een gesprek met de leerkrachten.
Natuurlijk is de toestemming van de ouders noodzakelijk. Wanneer de jongere het project niet ziet zitten en de ouders wel achter een deelname staan, zal het CLB alles doen om de leerling alsnog te motiveren. Omgekeerd moeten de ouders soms overtuigd worden dat het gaat over een vorm van extra begeleiding en niet om een vorm van controle of straf. Afhankelijk van de relatie tussen het gezin en één van de partners, kan iemand anders dan het CLB het gezin contacteren. Er wordt indien mogelijk gekozen voor de partner die in het verleden ook al het gezin opvolgde en dus geen onbekende is.
Een vraag die ook telkens aan bod komt is: 'Is het gratis?'. Soms willen de ouders betalen voor de 'bijlessen', of stoppen ze de student nadien iets toe.

Samen aan de slag...

De koppeling tussen leerling en student gebeurt in eerste instantie op basis van bereikbaarheid: de studenten gaan naar de leerling thuis, dus wordt gezocht naar een leerling die in de buurt van de student woont. In de mate van het mogelijke wordt daarnaast rekening gehouden met specifieke kenmerken van de leerling. Zo kan een alleenstaande moeder expliciet vragen naar een mannelijke student, omdat ze het gevoel heeft dat haar zoon nood heeft aan een mannelijke voorbeeldfiguur. Toch stellen de CLB-medewerkers dat het niet altijd mogelijk is om lang te zoeken naar de meest geschikte 'koppeling'. De begeleiding gaat vrij snel bij het begin van het schooljaar van start en dan heeft het CLB vaak nog onvoldoende voorkennis over de gezinssituatie. In de meeste gevallen blijft dan ook bereikbaarheid de belangrijkste factor.
Meestal blijkt deze koppeling te werken, al geven de studenten toe dat het vaak zoeken is in het begin en dat een goede verstandhouding moet kunnen groeien.
Als klassenraad en CLB leerlingen hebben toegewezen aan de studenten, organiseert de school een ontmoetingsactiviteit. Daarna beginnen de huisbezoeken.
De eerste keren hebben de studenten als taak de leerling te observeren en de problematiek precies te detecteren. Daarna stellen ze een stappenplan voor hun leerling op, waarbij ze de hulp kunnen inroepen van hun mentoren en het CLB. Meestal spreken de student en de leerling daarna ongeveer 15 keer per schooljaar af,

maar dit kan naargelang de noden van de specifieke jongeren verschillen. Tijdens het eerste trimester kan dit meerdere uren na elkaar zijn, terwijl in het tweede trimester meer aandacht kan gaan naar continuering en een wekelijks halfuurtje al voldoende kan zijn. Tijdens de examenperiode van de leerling is de begeleiding vaak intensiever.
In principe gebeurt de begeleiding steeds thuis. Het is immers daar dat hij 'het moet leren'. Bovendien ontmoeten de studenten daar de ouders, ervaren ze de sfeer, ontmoeten ze broers en zussen,... Ten slotte is de sfeer thuis voor de leerling vaak het meest vrijblijvend. Het is makkelijker om je best te doen in de gestructureerde schoolsituatie, maar ook thuis moeten ze voor zichzelf die structuur kunnen opbouwen.
Wanneer de gezinssituatie erg conflictueus is, kan men beslissen om de begeleiding toch op school te laten doorgaan.
Er wordt geen rekening gehouden met de vakinhouden die de studenten volgen. Het is geen bijles, maar studiebegeleiding. In principe gaat evenveel aandacht naar alle vakken. Er wordt vooral gewerkt aan het aankweken van een juiste leerhouding, orde, stiptheid,...
Iedereen geeft toe dat de lijn tussen begeleiden en bijwerken soms wel dun is. Vaak hebben de leerlingen een taalprobleem, zodat er automatisch meer aandacht gaat naar het Nederlands. Vooral aan het Nederlands als instructietaal wordt in dergelijke gevallen veel aandacht geschonken: 'Ze kunnen vaak de opdrachten wel, maar ze begrijpen gewoon de opgave niet...'.
In het begin wordt vooral aandacht besteed aan het plannen van een schoolweek, het bijhouden van de agenda, het samenvatten van een tekst. De studenten worden aangespoord om de leerling zoveel mogelijk zelf te laten ervaren welke de beste methode is en het niet zomaar voor te doen of op te leggen.
In principe wordt geen enkele vraag van de leerling uit de weg gegaan. Elke vraag van de jongere kan een signaal zijn van een achterliggend probleem. Sommige studenten houden tijdens de week contact met hun leerling via een chatbox. De studenten geven aan dat je op die manier vaak meer te weten komt over de achtergrond van een leerling dan in een rechtstreeks gesprek of een telefoongesprek. Op het net blijken jongeren nog meer open.
Als de studenten signalen opvangen van heel ernstige problemen kunnen ze altijd terecht bij het begeleidende CLB of bij het steunpunt. Er wordt dan zo veel mogelijk eerst de toestemming gevraagd van de jongere. Soms kan die iets in vertrouwen zeggen en ook dat moet mogelijk zijn.
De studenten zijn er zich goed van bewust dat niet alle problemen kunnen opgelost worden binnen de huiselijke kring en dat er in complexe gevallen externe hulp nodig is. Om in te gaan op dringende vragen zijn alle CLB-ers daarom steeds bereikbaar via e-mail.

Ouderbetrokkenheid: niet eenvoudig

Dikwijls merken studenten dat ze tijdens hun bezoekjes even de taak van de ouders overnemen, die vaak elke andere avond intensief met de leerling bezig zijn.
De ouderbetrokkenheid is niet altijd even groot. Toch ervaren de studenten dit slechts zelden als onwil. Vaak ontdekken ze dat de ouders een erg druk gezinsleven hebben, met nog verschillende kinderen. Soms spreken de ouders zelf ook geen Nederlands. De ouderbetrokkenheid is dan ook erg afhankelijk van de concrete gezinssituatie.
De studenten vinden het vergroten van de zelfredzaamheid van de ouders daarom vaak de moeilijkste doelstelling. Vaak staat de leerling op een hoger niveau dan de ouders zelf op het vlak van een bepaalde vakinhoud en kunnen de ouders dus onmogelijk de schooltaken opvolgen. Dan proberen de studenten soms een beroep te doen op oudere broers of zussen. Soms wordt ook stilgestaan bij specifieke opvoedingsvaardigheden en worden manieren gezocht waarop de ouders het huiswerk kunnen controleren of wordt voorgesteld om met contractjes te werken (volgens het principe 'voor wat hoort wat...').
De ouders zijn vaak heel dankbaar dat hun kind kan deelnemen aan het project. Ze vinden dat hun kind op die manier een kans wordt geboden die ze zelf vaak nooit hebben gehad.
De studenten proberen de ouders te begeleiden tijdens één of meerdere oudercontacten. Vaak kunnen de studenten dan fungeren als een soort tussenpersoon en de verwachtingen van school en ouders voor elkaar vertalen, zodat de ouders inzien wat de leerkracht bedoelt en omgekeerd.
Vaak is het de eerste maal dat ouders naar een oudercontact gaan op de secundaire school. Eén bezoek samen met de student kan dan soms een aantal negatieve vooroordelen wegnemen en de ouders sterker maken voor volgende contacten.
Tijdens de examenperiode nemen ze deel aan een klassenraad: 'Vaak krijgen de leraren langs deze weg informatie over het gezin die de school niet had ingeschat en die een heel aantal vooroordelen kunnen ontkrachten.'

Naar leerlingen met meer zelfvertrouwen...

Soms zie je inderdaad dat de studieresultaten hoger liggen dan verwacht. Vooral de ouders zijn dan vaak aangenaam verrast. Soms wordt de extra inspanning niet weerspiegeld in punten en dat kan erg teleurstellend zijn voor alle partijen. Ook voor de begeleidende student zijn de klassenraden meestal spannende momenten.
Toch benadrukken alle betrokkenen dat punten slechts één indicator zijn. Je kan immers heel moeilijk inschatten hoe die resultaten zouden geweest zijn zonder begeleiding. Soms is de studiekeuze te hoog, zijn de verwachtingen van de ouders te hoog,...
Ook welbevinden is een heel belangrijke indicator: het kan zijn dat een leerling minder schoolmoe is na een schooljaar begeleiding, dat ouders een positiever beeld hebben over de school,... dit zijn belangrijke positieve resultaten, maar zelden meetbaar, hetgeen dit project ook zo moeilijk maakt...
Iedereen is van mening dat de begeleiding mogelijk zou moeten zijn voor een langere periode. Twee of drie schooljaren lijkt iedereen een minimum. Maar op één jaar kan je gelukkig wel al een basis leggen: je kan hun zelfbeeld opkrikken, een aantal attitudes aanleren en een betere werkhouding aankweken.
Tot op heden hebben de initiatiefnemers weinig zicht op wat er daarna gebeurt met de leerlingen. Men is daar-

om op zoek naar een manier om de jongeren op langere termijn op te volgen.

... en studenten die rekening houden met de context...

De studenten geven aan dat ze leren om veel meer stil te staan bij het feit dat leerlingen moeten gezien worden in hun gezin, in hun cultuur. Elke leerling komt als het ware met een rugzak naar school, met daarin zijn context.
De mentoren beamen dat dit voor de studenten het belangrijkste resultaat is. Eens je les geeft aan verschillende klassen, is het misschien niet mogelijk om aan alle leerlingen zoveel aandacht te besteden, maar toekomstige leerkrachten worden dankzij dit project wel gevoeliger voor signalen die kunnen wijzen op achterliggende problemen. Welk signaal geeft een leerling die steeds zit te dromen, die een taak niet of steeds te laat inlevert, die de klas op stelten zet, die spijbelt,...
Bijna alle deelnemers hadden het belang van een goede kennis van het Nederlands onderschat: 'Soms hebben jongeren heel wat inzicht in fysica, maar snappen ze niet wat er gevraagd wordt...'. Nederlands spreken blijkt nog iets anders dan Nederlands begrijpen als instructietaal.

... en leerkrachten die hun vooroordelen laten vallen...

Het effect op de leerkracten is moeilijker te meten. Als de studenten een klassenraad bijwonen, zijn ze de eerste keer vaak onaangenaam verrast: 'De leerkrachten besteden amper aandacht aan onze aanwezigheid, overlopen soms de leerlingen puur op basis van hun resultaten...' De studenten hadden daardoor soms het gevoel dat ze getuige waren van 'bandwerk'.
Toch kregen een aantal studenten de kans om hun verhaal te doen en op die manier een aantal vooroordelen weg te nemen. Tijdens de tussentijdse evaluatie wordt er ook aandacht besteed aan meer structurele knelpunten binnen de school.
De vrees dat leerkrachten het project gebruiken als excuus om zelf niet te moeten differentiëren, blijkt onterecht. De wil om op maat van de leerling te werken, blijft zeer persoonsgebonden en daar verandert het project niets aan.

Plannen voor de toekomst

Binnen het lokaal overlegplatform gelijke onderwijskansen van Hasselt werd een werkgroep opgericht rond *leren thuis leren*. In deze werkgroep worden de mogelijkheden afgetoetst om in de toekomst nog meer netoverschrijdend te werken. Het project is erg afhankelijk van het aantal studenten dat voor het project kiest. Zij zijn de motor, zonder wie het project onmogelijk kan draaien. Dit betekent dat er maar evenveel jongeren kunnen geselecteerd worden, als er studenten deelnemen en dat dit aantal dus elk jaar verschillend is.
Bovendien is het project tot op heden netgebonden georganiseerd: wanneer uit een bepaalde hogeschool veel studenten deelnemen, kunnen enkel uit dat net veel leerlingen worden geselecteerd. Het moet mogelijk zijn om in de toekomst meer over de netten heen te werken.
Binnen deze werkgroep wordt ook nagedacht over hoe het project als het ware een gezicht kan gegeven worden. Er werden een folder en een logo ontwikkeld. Een ander onderwerp dat wordt besproken binnen deze werkgroep is hoe meer kan worden aangesloten bij buurtwerkingen, als brugfiguur naar de doelgroepen.
Ook wordt er binnen deze werkgroep nagedacht over waar men naartoe wil wanneer de steun van de Koningin Paolastichting zal stoppen. Men streeft naar continuïteit: de samenwerking moet een meer structureel karakter krijgen. Een mogelijke piste waarover wordt nagedacht is om *Leren Thuis Leren* als een verplicht onderdeel voor alle studenten in te passen in het curriculum. Men kan zich immers de vraag stellen of niet elke leerkracht die verhoogde aandacht voor de context van de leerling moet meekrijgen in de opleiding... Een belangrijk tegenargument is dat het moeilijk is om een dergelijk engagement als verplicht op te leggen. De coördinatoren vrezen dat dat niet zou werken. De motivatie en inzet zal altijd groter zijn als de studenten bewust de keuze maken. Anderzijds nemen nu de geïnteresseerde studenten deel, die waarschijnlijk ook zonder dit project wel zouden uitgroeien tot erg geëngageerde leerkrachten...
Dankzij deze verhoogde aandacht voor het project binnen het lokaal overleg gelijke onderwijskansen is er momenteel een extra ondersteuner aangeworven voor het project.
De stad Hasselt neemt bovendien de kosten van materialen, de personeelskosten voor de coördinatie en een deel van de vervoerskosten op zich. Toch moet hierover nog verder nagedacht worden. De studenten moeten zelf instaan voor de vervoersonkosten voor de verplaatsingen van en naar de leerling. Reden te meer waarom de begeleiders nabijheid een erg belangrijke factor vinden bij de koppeling tussen leerling en student.

Evi VERDUYCKT
Gust van den Heuvelstraat 166,
2230 Herselt
Evi.verduyckt@ond.vlaanderen.be

Voor meer info:
Steunpunt Onderwijs en Opvoeding Stad Hasselt
Jamal Kazza, Dr. Willemsstraat 34, 3500 Hasselt
Tel.: 011/23 94 07 - j.kazza@hasselt.be

Gesprekspartners waren:
Maris Chantal: vrij CLB Hasselt
Huberte Maenen: vrij CLB Hasselt
Mireille Vankrunkelsven: CLB gemeenschapsonderwijs Hasselt
Hamal Kazza: Steunpunt Onderwijs en Opvoeding
Dorothy Bervoets: studente Provinciale hogeschool Limburg
Nele Verstrepen: studente KHLIM
Nathalie Ruiz: studente KHLIM
Ilya Slijters: student Hogeschool Limburg
Patrice Leirs: student Hogeschool Limburg

DE GELIJKWAARDIGHEID VAN BUITENLANDSE DIPLOMA'S EN STUDIEGETUIGSCHRIFTEN [1]

Het was beloofd: de regelgever zou het wat rustiger aan doen. Er is dan ook niet zoveel nieuws te melden tenzij in verband met de gelijkwaardigheid van de buitenlandse diploma's en studiegetuigschriften. En eigenlijk is ook dit niet zo nieuw: de wet, het koninklijk besluit en het besluit van de Vlaamse regering blijven integraal van toepassing en ook de omzendbrief in verband met de gelijkwaardigheid van de Nederlandse studiebewijzen - SOZ (89) 11 - blijft onaangeroerd. Alleen de omzendbrief SOZ (81) 4 komt te vervallen en wordt vervan-gen door deze nieuwe. Dus ook een vroegere bijdrage van Wetwijs over dit onderwerp blijft actueel met uitzondering van de toelichting op de vervallen omzendbrief [2]

De nieuwe omzendbrief is wel heel wat duidelijker.

Een gelijkwaardigheidsdossier dient aangelegd te worden voor alle buitenlandse studiebewijzen en ook uitzonderlijk - en in afwijking op de omzendbrief SOZ (89) 11 die hier niet van toepassing is - voor een Nederlands studiebewijs van het middelbaar beroepsonderwijs of van het onderwijs voor verpleegkunde. Op basis van dit gelijkwaardigheidsdossier dient de school, waar de leerling zich heeft ingeschreven, de gelijkwaardigheid van de twee diploma's of studiebewijzen aan te vragen.

De omzendbrief wijst er tevens op dat het in bepaalde gevallen van belang kan zijn om de gelijkwaardigheid voor het diploma van het secundair onderwijs aan te vragen om de leerling meer kansen te geven op de arbeidsmarkt, o.a. hoger loon of toegang tot een openbare dienst. Voor de toegang tot het hoger onderwijs dient door de secundaire scholen geen gelijkwaardigheid aangevraagd te worden. De hogescholen kunnen immers rechtstreeks inschrijven op basis van het buitenlands diploma.

Scholen die onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers inrichten, dienen de gelijkwaardigheid van de buitenlandse studiebewijzen van de OKAN-leerlingen tijdens dit onthaaljaar aan te vragen. Op die manier kan de leerling na het doorlopen van het onthaaljaar op een vlotte manier geïntegreerd worden in het regulier onderwijs.

Bij iedere aanvraag dient ook melding gemaakt te worden van de bedoeling van de aanvrager. Denkt hij/zij:

- verder te studeren in het secundair onderwijs;
- verder te studeren in het hoger of universitair onderwijs;
- verder te studeren in het volwassenenonderwijs;
- te solliciteren of te gaan werken;
- zich te vestiging als zelfstandige;
- of om een andere reden.

De dubbele procedure voor de aanvraag blijft behouden, nl. de normale procedure en de procedure op basis van een verklaring op eer. **De verklaring op eer is echter beperkt tot een opleiding die maximaal gevolgd werd tot en met het tweede leerjaar van de tweede graad. De verklaring op eer geldt dus niet voor een opleiding die overeenkomt met de derde graad SO.**

Het gelijkwaardigheidsdossier kan een verschillende inhoud hebben naargelang de procedure.

A. Een gelijkwaardigheidsdossier op basis van de normale procedure heeft de volgende inhoud:

1° het aanvraagformulier, degelijk ingevuld en ondertekend (een model in bijlage 1 aan de omzendbrief);

2° een door een bevoegde instantie (Belgisch gemeente- of stadsbestuur) voor eensluidend verklaarde kopie van de originele studiebewijzen; dit studiebewijs behelst een diploma, of een rapport van het laatst gevolgde leerjaar met overzicht van de vakken en waaruit blijkt dat de leerling toegelaten werd tot een hoger leerjaar;

3° buitenlandse documenten in een andere taal dan het Nederlands, Frans, Engels of Duits moeten samen met de vertaling door een bij een Belgische rechtbank beëdigd vertaler voorgelegd worden,

4° studiebewijzen uitgereikt in niet E.U.-lidstaten, of die betrekking hebben op gespecialiseerde opleidingen, moeten vergezeld zijn van de door de ti-

tularis gevolgde gedetailleerde leerprogramma's en de vakken- en puntenlijsten;

5° verklaringen die vermelden tot welke studies de door de titularis behaalde diploma's of studiebewijzen in het land van uitreiking toegang verlenen, kunnen zeer nuttig zijn.

B. Een gelijkwaardigheidsdossier op basis van de verklaring op eer heeft de volgende inhoud:

1° het aanvraagformulier, degelijk ingevuld en ondertekend (een model in bijlage 2 aan de omzendbrief). Het formulier vervat tevens de verklaring op eer van de in het land van herkomst gevolgde studies;

2° een attest, afgeleverd door het Ministerie van Binnenlandse Zaken, waaruit blijkt dat de betrokkene het statuut van politiek vluchteling heeft verkregen of kandidaat politiek vluchteling is. Dit laatste stuk moet uiteraard niet worden overhandigd voor gelijkwaardigheidsaanvragen ten behoeve van leerlingen zonder wettig verblijfsstatuut.

Tenslotte brengt de omzendbrief ook meer duidelijkheid in verband met leerlingen die nog niet ingeschreven zijn in het vreemdelingenregister en waarvoor de school gemachtigd is om een attest van inschrijving af te leveren aan de Dienst voor Vreemdelingenzaken (een model in bijlage 3 aan de omzendbrief). De omzendbrief stelt hier: "In principe kan dit 'attest van inschrijving als regelmatige leerling of student' slechts afgeleverd worden indien belanghebbende voldoet aan de reglementaire toelatingsvoorwaarden tot die secundaire opleiding waarvoor hij opteert, hetgeen i.c. moet blijken uit de gelijkwaardigheid die aan zijn buitenlandse studiebewijzen wordt verleend." In het belang van de leerling is de aanvraag tot gelijkwaardigheid van diploma's of studiegetuigschriften een dringende aangelegenheid.

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

Bijlage 3

(formaat A4: 210 x 297 mm)

ATTEST VAN INSCHRIJVING ALS REGELMATIG LEERLING OF STUDENT
IN EEN ONDERWIJSINSTELLING.

De ondergetekende .....

(naam en voornaam - functie in de onderwijsinstelling)

bevestigt hiermede dat:

de genaamde ..... (naam en voornamen - plaats en datum van geboorte - nationaliteit)

in de onderwijsinstelling .....
(benaming - adres) georganiseerd, erkend of gesubsidieerd door de Staat (1) is ingeschreven als regelmatig leerling/student (1) voor de studies van ..... (aard) voor het schooljaar/academisch jaar (1), studies met volledig leerplan/beperkte uurrooster (1).

De inschrijving geschiedde op ..... (datum) (alleen te vermelden indien de inschrijving verschillend is van de datum waarop het attest is afgegeven).

Datum van afgifte van het attest
Handtekening + stempel van de onderwijsinstelling.

(1) schrappen wat niet past.

NOTEN

[1] SO/2004/01 Leerlingen uit het buitenland en/of houders van buitenlandse diploma's en studiebewijzen - http:www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13445

[2] Wetwijs, De gelijkwaardigheid van buitenlandse diploma's en studiegetuigschriften. - In: Welwijs,1996 (7), n° 1, 38.

AGENDA EN DOCUMENTATIE

Nascholingsinitiatieven Centrum Nascholing Onderwijs

Heel wat leerkrachten zoeken naar geschikte nascholingscursussen om hun lessen actueler en interessanter te maken of om de problemen die ze ontdekken, adequater aan te kunnen pakken. Het Centrum Nascholing Onderwijs (voorheen CBL – CVD) organiseert in dit kader de komende maanden een reeks nascholingsinitiatieven, o.a. een bijscholing rond omgaan met agressie op school (13 mei 2004), omgaan met depressie op school (23 april 2004) en faalangstbegeleiding (11 mei 2004). Zij bieden ook een postacademische vorming aan, gespreid over 2 jaar, rond het thema 'socio-emotionele leerlingbegeleider in het secundair onderwijs. Inschrijvingen en inlichtingen bij UA-CNO, Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk, tel.: 03/820 29 60, fax: 03/820 29 57 of via een e-mail naar *cno@ua.ac.be*. Het aanbod kunt u ook raadplegen op *www.ua.ac.be/cno*.

Navormingsaanbod Katholieke Hogeschool Limburg, Departement Sociaal-Agogisch werk

De Katholieke Hogeschool Limburg, Departement Sociaal-Agogisch werk, organiseert in het voorjaar een aantal navormingsinitiatieven. Zij organiseren onder meer een driedaagse training 'filosoferen met kinderen' (19, 26 april en 3 mei 2004), bedoeld voor opvoeders/begeleiders die in hun werk deze methodiek willen gebruiken (inschrijven voor 2 april 2004). Ook organiseren zij een vierdaagse training 'gezins- en schoolgericht handelen bij opvoedings- en gedragsproblemen' (7, 14 mei en 4 en 11 juni 2004), gericht naar praktijkmensen in het (ortho)pedagogische werkveld (mpi's, instellingen bijzondere jeugdzorg,...) die regelmatig in overleg treden met ouders over opvoedings- en gedragsproblemen (inschrijven voor 15 april). Voor meer info kan u terecht bij KHLim, departement Sociaal-Agogisch werk, Oude Luikerbaan 79, 3500 Hasselt, tel.: 011/28 82 70, fax: 011/28 82 79. Het volledige aanbod vindt u ook op de website www.khlim.be/saw (onder navormingsaanbod).

VIBEG kadervorming voorjaar 2004

Op de website: *http:vibeg.scw.be* vindt u het kadervormingsaanbod van Vibeg: lezingen, studiedagen en cursussen voor de periode maart-juni 2004. Zo organiseren zij een lezingencyclus over visies en methoden in de gehandicaptenzorg, workshops waarin u naast een stuk theoretische achtergrond ook praktische tips en oefeningen krijgt met onder meer op 30 april 2003: 'Omgaan met emoties': omgaan met conflicten, boosheid, verdriet en andere gevoelens bij mensen met een licht tot matig verstandelijke handicap.
U kan de brochure bestellen bij VIBEG, M. Theresiastraat 114, 3000 Leuven, tel.:016/23 51 21, fax: 016/23 09 93 of via een e-mail naar: *vzw.vibeg@pandora.be*. Vooraf inschrijven is steeds verplicht.

Vormingsaanbod Faculteit voor Mens en Samenleving

Ook dit voorjaar organiseert de Faculteit voor Mens en Samenleving opnieuw enkele bijscholingen voor hulpverleners. Zo zijn er in mei en juni bijscholingen over volgende onderwerpen: 'verkennen en optimaliseren van de innerlijke relatie met de kritische stem in ons' (data: 11 mei – 18 mei – 1 juni 2004), 'focusing: de kracht van het lichaam'(data: 20 april – 27 april – 4 mei 2004), 'lijfelijke waarnemingen bij cliënt of hulpverlener hanteren als procesbevordering' (data: 7 mei – 8 mei – 7 juni – 8 juni 2004). Voor meer info kan u steeds terecht op de website *http:www.aula.com/fms* of bij de Faculteit voor Mens en Samenleving, Stationsstraat 82, 2300 TURNHOUT, tel.: 014/41 53 98, fax: 014/41 84 48 of via een e-mail naar *fms@aula.com*.

AGORA

Agora is een tijdschrift dat uitgegeven wordt door de vzw Jongerenbegeleiding en verschijnt vijfmaal per jaar. Tussen die vijf nummers zit telkens een themanummer.
Ontstaansreden was de nood aan een eenvoudig maar breed communicatiemiddel voor wat leeft in de Bijzondere Jeugdbijstand en de belendende sectoren. Doelstelling is het bieden van een forum voor en informatie aan mensen tewerkgesteld in de Bijzondere Jeugdbijstand en aanverwante sectoren. Het tijdschrift wordt voor en door praktijkmensen gemaakt, waarbij kwaliteitsbewaking van de sector prioriteit heeft. Problemen binnen het concrete begeleidingswerk en wederzijdse ervaringen kunnen via Agora uitgewisseld worden. Veranderingen en nieuwe trends binnen de sector Bijzondere Jeugdbijstand en aanverwante sectoren worden op de voet gevolgd. Beleidsstandpunten en nieuwe wetgeving worden aan de lezers gesignaleerd. Meer informatie vindt u op *www.jongerenbegeleiding.be*.

20 jaar deeltijds onderwijs: "Verhalen uit onze wereld"

In 2004 maakt het DBSO reeds twintig jaar deel uit van de waaier van de vele opleidingsmogelijkheden voor jongeren. Een reden om te vieren, maar ook een aanleiding om deze schakel in het onderwijs op een andere wijze te ontdekken en beter te leren kennen. De zoektocht die sommigen van deze jongeren doormaken wordt op een soms ludieke maar soms ook tragische manier verwoord in vlot leesbare verhalen, gebundeld in een boek. Zij geven inzicht in wat hen beroert en bezighoudt in hun dagelijkse leven, waar ter wereld zij ook geboren werden. De doelstellingen die men met dit project wil bereiken, zijn meervoudig. Vele jongeren ontdekten hun creatieve vaardigheden, anderen maakten voor het eerst kennis met het belang van de geschreven taal. Allen ondervonden dat hun inspanningen door hun omgeving gewaardeerd werden, wat voor de meesten een basis voor wederzijds respect en waardering betekent. De prijs van het boek is 12.50 euro. Voor meer info: Gemeenschapsonderwijs, E. Jacqmainlaan 20, 1000 Brussel, tel.: 02/790 92 00 en fax: 02/790 95 03.

Vormingspakket "Op eigen benen"

Na de brochure "Op eigen benen" voor jongeren ontwikkelde In Petto ook een ondersteunend vormingspakket "Op eigen benen" voor intermediairs die met jongeren werken aan hun stap naar zelfstandig leven. Hierin worden meer dan 40 actieve en creatieve werkvormen uitgewerkt die het mogelijk maken om rond dit thema aan de slag te gaan met een groep jongeren. Het pakket is opgedeeld in acht thema's: ben ik er klaar voor, huis uit/huis in, huisgeheimen, de papierwinkel, geldzaken, gezond in een zelfstandig

lichaam, huur je niet blauw, vraag en antwoord. De brochure "Op eigen benen" vormt de rode draad doorheen het vormingspakket. Het vormingspakket wordt geleverd in een ringmap, samen met één exemplaar van de brochure *Op eigen benen* en de *Jongerengids*. Het vormingspakket kost 30 euro (exclusief administratie- en verzendingskosten) en kan besteld worden bij **In Petto**, Diksmuidelaan 50 te 2600 Berchem (tel. 03/366.15.20, fax: 03/366.11.58, mailbox@inpetto-jeugddienst.be). Productbegeleidingen kunnen op hetzelfde adres geboekt worden. Prijzen op aanvraag.

H_2O – handleiding voor Houders van Ouders

In Petto, Jeugddienst Informatie en Preventie wou weten wat jongeren vinden van hun ouders. Ze bevroegen 837 jongeren – tussen 13 en 18 jaar – over de relatie met hun ouders, over afspraken en regels, over thema's zoals zakgeld, uitgaan, seksualiteit en druggebruik. In het onderzoeksrapport leest u cijfers maar ook uitspraken van jongeren.
Daarnaast brengt In Petto ook het jongerenmagazine H_2O – handleiding voor Houders van Ouders, met opnieuw een blik op de resultaten. Peter Adriaenssens, kinderpsychiater, reflecteert op de resultaten en geeft nuttige tips. Maar het magazine bundelt ook tips voor jongeren om beter over afspraken en regels te kunnen onderhandelen met hun ouders. Er wordt aandacht besteed aan problemen die de relatie tussen ouders en jongeren kunnen bemoeilijken, zoals echtscheiding, kindermishandeling en ouders met psychische problemen. Een aantal hulpverleningsdiensten waar jongeren met deze problemen terechtkunnen, worden voorgesteld.
Het jongerenmagazine kost 1 euro en het onderzoeksrapport kost 7 euro. Bestellingen bij: In Petto, Diksmuidelaan 50, 2600 Berchem, fax: 03/366 11 58 via een e-mail naar mailbox@inpetto-jeugddienst.be of via de website www.inpetto-jeugddienst.be.

Rapport 'Verbinding Verbroken'

In Vlaanderen worden jaarlijks 12.000 personen opgevangen als 'thuisloos'. Het rapport 'Verbinding Verbroken: Thuisloosheid en Algemeen Welzijnswerk in Vlaanderen' legt uit wie die thuislozen zijn en wat thuisloosheid eigenlijk is. Dit rapport zet ook de risicofactoren op een rijtje: opgroeien in een instelling, generatiearmoede, een relatiebreuk, werkloosheid,... Het Algemeen Welzijnswerk probeert de thuislozen een zorg op maat te bieden. Dit weerspiegelt zich in een groot aantal werkvormen, gaande van crisisopvang, vluchthuizen, algemene opvangcentra en jeugdopvangcentra, naar begeleid wonen. Ook voor de zogenaamde 'zorgmijders' (dit zijn diegenen die zeggen geen hulp te willen) is er een specifiek aanbod dat inspeelt op hun noden, met name via de inloopcentra en het straathoekwerk. Bestellingen bij: Steunpunt Algemeen Welzijnswerk, tel.: 03/366 15 40 of fax: 03/366 11 58 of via e-mail info@steunpunt.be. De prijs bedraagt 7,5 euro + verzendingskosten.

Sensoa: boekske vol goesting

Sensoa, het Vlaams service- en expertisecentrum voor seksuele gezondheid en hiv, wil de seksuele gezondheid van de Vlamingen bevorderen. Hun nieuwe publicatie, het *'boekske vol goesting'* zal jongeren van 13 tot 18 jaar informeren over alles wat met veilig genieten te maken heeft.
Het boekske is er niet alleen voor jongeren, maar kwam er ook door jongeren. In 40 pagina's worden thema's behandeld als seksualiteit in het algemeen, het voorkomen van ongewenste zwangerschap of besmetting met hiv of soa, verschillende vormen van anticonceptie, veilig vrijen, seksueel grensoverschrijdend gedrag en een verklaring van eerder "pikante" termen, kortom alles wat je als jongere moet weten vooraleer je éraan begint.
In samenwerking met het Steunpunt Algemeen Welzijnswerk zal sensoa *'Boekske vol goesting'* verspreiden naar de JAC's, de Jongeren Advies Centra (zie ook *www.jac.be*).
Daar kunnen zowel scholen, jeugdhuizen of andere geïnteresseerden terecht om gratis exemplaren aan te vragen voor hun sensibiliserende, informerende of vormende acties naar jongeren. Uiteraard kunnen ook jongeren daar hun eigen gratis exemplaar afhalen.

Zoeksysteem voor de geestelijke gezondheidszorg

Vanaf oktober 2003 is op initiatief van de Julie Renson Stichting, **THESEAS.BE** operationeel geworden. THESEAS.BE is een informatiesysteem op het internet waar je gratis on-line kan zoeken. Het is de bedoeling dat het systeem je gaat leiden door het doolhof in de geestelijke gezondheidszorg naar de meest **gepaste hulpverlening**. Buiten adres- en achtergrondgegevens worden ook verklaringen geboden van termen die in de sector worden gehanteerd. Nieuwsgierig? Kijk dan vlug op *www.theseas.be*.

De website www.visier.be is 'on line'.

Via deze site willen de makers u een inzicht verschaffen in de werking van de stedelijke regiecel risicojongeren – roepnaam VISIEr – die voor de stad Antwerpen het mandaat en de opdracht heeft het stedelijke beleid inzake de thema's risicojongeren en jongerencriminaliteit mee vorm te geven. U kan er ook kennismaken met het brede netwerk rondom de regiecel, namelijk de structurele samenwerking met 7 sectoren: jeugd, onderwijs, integratie, politie, justitie, algemeen welzijnswerk en bijzondere jeugdbijstand. Deze website heeft een dynamisch karakter en zal op regelmatige basis aangepast worden. VIZIEr nodigt dan ook iedereen uit reacties te sturen, studiedagen kenbaar te maken of gebruik te maken van de beschikbare expertise.

Bureau-onderlegger psychosociale hulpverlening aan allochtonen

De multiculturaliteit van de samenleving wordt weerspiegeld in de samenstelling van het cliënteel van hulpverleningsorganisaties. Daarom hebben TheMA en Medet-foon, twee projecten van het Centrum Algemeen Welzijnswerk Metropool, vanuit hun jarenlange ervaring in het werken voor allochtonen een lijst met aandachtspunten bij psychosociale hulpverlening aan allochtonen samengesteld. Deze lijst geven zij nu uit onder de vorm van een overzichtelijke onderlegger voor op je bureau. De richtvragen, opgenomen in deze lijst, bieden ideeën om een vollediger beeld te vormen van de specifieke maatschappelijke context en cultuur- en communicatieverschillen van het allochtoon cliënteel. De bureauonderlegger is opgefleurd met tekeningen van cartoonist Ian.
Bestellingen bij: Gert Henckens, centrale dienst van CAW Metropool, Grote Steenweg 169, 2600 Berchem, tel. 03/244 17 90, mail: *gert.henckens@cawmetropool.be*. Een onderlegger kost 5 euro (exclusief verzendingskosten) en wordt je toegezonden na betaling.

Brussels Zakboekje 2004

De Brusselse Welzijns- en gezondheidsraad (BWR) actualiseert jaarlijks het Nederlandstalige hulpverleningsaanbod in Brussel.
Het Brussels zakboekje 2004 is een wegwijzer voor iedereen die moeiteloos haar weg wil vinden in het Brusselse welzijnslandschap. Het zakboekje bevat ruim 1.300 adressen en gegevens van alle Nederlandstalige voorzieningen op het gebied van gezondheidszorg en sociale hulp in Brussel. Daarnaast geeft het heldere en overzichtelijke informatie die de gebruiker snel leiden naar de juiste organisatie. Voor meer info: tel.: 02/414.15.85; email: info@bwr.be.

Een stem voor iedereen - Terzake Cahier (2004/2)

De overtuiging groeit dat de inspanningen ter bestrijding van de armoede bijna zeker hun doel missen wanneer de participatie van de armen niet gewaarborgd wordt.
Verenigingen illustreren in dit cahier hoe zij basiswerk en structureel werken als één ondeelbaar geheel in de praktijk gestalte geven. Deze aanpak heeft de armoedesector gemeen met het opbouwwerk.
Opbouwwerk pakt samen met de doelgroep collectief ervaren problemen aan om op langere termijn hun positie in de samenleving

te verstevigen. Vele verenigingen hebben dan ook één of andere binding met het opbouwwerk in hun omgeving. En verschillende RISO's ondersteunen actief verenigingen in hun regio.
De rode draad doorheen het cahier is het **"participatief werken met mensen in armoede".** De inhoudstafel is te vinden op *www.viboso-.be.* Dit Cahier werd gemaakt ism het Vlaams Netwerk van Verenigingen waar armen het woord nemen.
Bestellen: VIBOSO, Vooruitgangstraat 323, 1030 Brussel, tel.: 02/201.05.65, *info@viboso.be.*

Profiel Vlaanderen - editie 2003

Profiel Vlaanderen -een publicatie van de administratie Planning en Statistiek- schetst aan de hand van een aantal sleutelindicatoren de positie van Vlaanderen in een internationale context.
De keuze van indicatoren is in eerste instantie ingegeven door afspraken die hierover op Europees niveau genomen zijn ter opvolging van het Lissabonproces. Daarnaast komen indicatoren aan bod aangaande topics die hoog op de internationale agenda staan. Tot slot worden een aantal algemene achtergrondgegevens mee opgenomen. Zodoende wordt een heel scala van thema's bestreken gaande van demografie over macro-economische, technologische en milieumateries. De editie 2003 geeft voor het eerst informatie over de kandidaat-lidstaten die in 2004 toetreden tot de Europese Unie. De administratie Planning en Statistiek maakt gebruik van de meest recente data uit internationaal vergelijkbare bronnen. Deze data worden bewerkt teneinde een goed beeld te krijgen van Vlaanderen in een internationale omgeving.

Prijs Julie Renson Stichting

De Julie Renson Stichting heeft als doelstelling bij te dragen tot de verbetering van de geestelijke gezondheidszorg in België. In 1996 besliste de Julie Renson Stichting om elke twee jaar een bedrag van € 5000 toe te kennen aan een innoverend project in de sociale psychiatrie. De bedoeling hiervan is alzo het winnend project te promoten.
Afwisselend wordt de Prijs Julie Renson uitgereikt aan een Nederlandstalig en een Franstalig initiatief. De bicommunautaire Brusselse instellingen mogen kiezen in welke taal ze hun kandidatuur indienen. Ziekenhuisstructuren, werkgroepen, vormingsinstellingen, ambulante en residentiële diensten werkzaam in de sector van de geestelijke gezondheid kunnen deelnemen. In 2004 zal de prijs toegekend worden aan een Nederlandstalige kandidatuur.
Kandidaturen worden aanvaard tot 30 juni 2004. Een gedetailleerd reglement kan bekomen worden op de website *www.julierenson.be* of bij de Julie Renson Stiching, Lombardijestraat 35, 1060 Brussel, tel.:02/538 94 76, fax: 02/534 38 64 of via een e-mail naar: *info@julierenson.be*.

BOEKEN

Beroepsprofiel: Ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting
VANDENBEMPT, K. en DEMEYER B.
HIVA-K.U.Leuven, Leuven, 2003, 48 p., 10 €.

De kloof tussen mensen die in armoede leven enerzijds en hulpverleners en beleidsmakers anderzijds krijgt steeds meer aandacht binnen de bestrijding van armoede en sociale uitsluiting. De overtuiging groeit dat de hulp- en dienstverlening aan mensen in armoede en het beleid t.a.v. armoede en sociale uitsluiting alleen doelmatig en effectief kunnen zijn als armen er zelf actief in betrokken worden als partner. Vanuit deze ideeën ontstond binnen de armoedebestrijding een nieuwe methodiek en aansluitend daarbij, een nieuw beroep: ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting.
Ervaringsdeskundigen in de armoede en sociale uitsluiting hebben zelf armoede en sociale uitsluiting meegemaakt en ervaren. Door het verwerken en verruimen van hun persoonlijke ervaringen kunnen zij deze ervaringen op een deskundige manier aanwenden binnen de bestrijding van armoede en sociale uitsluiting. In dit beroepsprofiel wordt uitgebreid ingegaan op de eigenheid van dit nieuwe beroep. Daarna wordt stilgestaan bij de taken en activiteiten die ervaringsdeskundigen in de armoede en sociale uitsluiting op zich (kunnen) nemen. Aansluitend daarbij komen de beroepshoudingen, vaardigheden en kennis die het beroep vereist, de arbeidsomstandigheden, de arbeidsorganisatie, een aantal knelpunten i.v.m. het beroep en enkele toekomstige evoluties aan bod.

Doelgroepbetrokkenheid in OCMW-hulpverlening. Vraaggestuurd cliëntoverleg en ervaringsdeskundigen in de armoede in OCMW Genk.
VANDENBEMPT, K. en DEMEYER B.
HIVA-K.U.Leuven, Leuven:, 2003, 148 p., 14 €.

Het versterken van de betrokkenheid en participatie van cliënten binnen de hulpverlening van het Genkse OCMW staat centraal in dit onderzoek. Deze algemene doelstelling werd in de praktijk uitgewerkt doorheen twee onderzoeksluiken: enerzijds de verdere optimalisering van het cliëntoverleg, anderzijds de introductie van een nieuwe methodiek binnen de armoedebestrijding, nl. de inschakeling van ervaringsdeskundigen in de armoede.
Het eerste onderzoeksluik 'van PAO (Permanent Armoede Overleg) tot vraaggestuurd cliëntoverleg' bouwt verder op de ontwikkeling van de maatzorgmethodiek binnen het Genkse OCMW en de daaropvolgende onderzoeken rond casemanagement en cliëntoverleg. Het tweede onderzoeksluik 'als OCMW-maatschappelijk werk(st)er samenwerken met een ervaringsdeskundige in de armoede' vertrok vanuit de vraag welke voorbereiding en ondersteuning de medewerkers van het Genkse OCMW nodig hebben om optimaal te kunnen samenwerken met een ervaringsdeskundige in de armoede.

Praten met kinderen en jongeren in crisissituaties: Life Space Crisis Interventions.
JONG, N., WOOD, M.M. en FECSER, F.
Heverlee, LannooCampus, 2003, 36,5 €.

Life Space Crisis Intervention (LSCI) is een therapeutische, verbale interventiemethodiek voor kinderen en jongeren in crisis. Als een kind door een stressvol incident in conflict komt met leeftijdgenoten, opvoeders of leerkrachten kan dit gepaard gaan met heftige emoties. LSCI levert een procedure om gericht met die emotie om te gaan en te vermijden dat de situatie ontwrichtend werkt of zelfdestructief gedrag veroorzaakt. Via het systematisch doorlopen van de verschillende LSCI-fasen worden de conflicten pedagogisch positief benut. De uiteindelijke doelstelling is de jongere tot zelfregulerend gedrag te brengen. In het eerste deel worden de verschillende aspecten van een 'conflict-cyclus' uitvoerig besproken. Vooreerst komen de elementen aan bod die een crisis kunnen veroorzaken, gevolgd door een mogelijke procedure om de gevoelens en angsten te achterhalen die bij de jongeren vaak aan de basis liggen van hun problematische gedrag. In deel twee wordt dieper ingegaan op de zes fasen binnen LSCI. Voor elke fase komt het concrete doel, de inhoud en de overgang naar de volgende fase aan bod. Deel drie, ten slotte, illustreert hoe het proces concreet kan worden aangewend bij zes specifieke vormen van zelfdestructief gedrag. Voor elk van deze vormen zal de lezer gaandeweg leren hoe de crisis praktisch kan worden aangepakt, hoe de jongere zelf een beter inzicht kan krijgen in de crisis en wat een uiteindelijke oplossing voor de crisissituatie kan zijn.

De Vlaamse en Europese uitdaging
DE GROOF J., JUDO F., STORME M. (red.)
Heverlee, LannooCampus, 2004, 29,95 euro.

Zelfs binnen een gevoelige situatie als die van het samenleven van mensen met diverse achtergronden, moet het mogelijk zijn op een volwassen manier na te denken over de mogelijkheidsvoorwaarden van maatschappelijke communicatie, en te erkennen dat het identiteitsvraagstuk daarin een sleutelrol kan spelen. Het is daarbij belangrijk het identiteitsdebat zo breed mogelijk te benaderen, zoals de inhoud van dit boek weerspiegelt. Auteurs met sterk uiteenlopende achtergronden en gevoeligheden bespreken de relevantie van het bedrip 'identiteit' voor op het eerste gezicht moeilijk samen te denken domeinen als de Europese eenmaking, het onderwijs, de economie en, vanzelfsprekend, de aanpak van allerhande samenlevingsproblemen. Identiteit is immers veel meer dan nationale identiteit; we houden er ook een levensbeschouwelijke, economische, familiale en culturele identiteit op na, die samen een evenwichtige cocktail kunnen vormen.

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

De opvoedingswinkel in Genk: een vlotte instap om hulp te vragen
Preventie 'in aanbod' of 'te koop'! p. 3
H. Haerden

Samen sleutelen aan een zorgzame school: in kaartbrengen van schoolspecifieke doelstellingen inzake 'zorgzaam omgaan met kinderen' p. 9
D. Gombeir

Jeugdonderzoek in Vlaanderen. Het waarom, wat, wie en hoe van het JOP alias Jeugdonderzoeksplatform p. 17
L. Schillemans

Katern
Een Vlaams onderzoek naar de realiteit van het inclusief onderwijs: bespreking van de eerste resultaten p. 20
G. Van Hove, K. Mortier, E. De Schauwer

Profiel en ervaringen van weglopers p. 24
G. Van de Water, N. Vettenburg

Integratie van maatschappelijk kwetsbare jongeren. Ervaringen met projectmatig werken in het kader van School van de Hoop - Stichting Koningin Paola p. 3
N. Vettenburg, B. Vandewiele

Het project 'Leren thuis leren' in Hasselt: veel meer dan zomaar bijles ... p. 34
E. Verduyckt

Wetwijs
De gelijkwaardigheid van buitenlandse diploma's en getuigschriften p. 38
J. Tallon

Agenda en documentatie p. 40
E. Verduyckt