

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar

jaargang 23 - nummer 3 - september 2012



welwijs

wisselwerking
onderwijs en
welzijnswerk

Majong

Maatschappij- en jongerenproblemen

Colofon

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

Redactie:

Maria Bouverne-De Bie - Elise Burny - Nathalie De Bleckere - Hilde Lauwers - Jan Tallon - Gil Thys - Laurent Thys - Bea Vandewiele - Itte Van Hecke - Nicole Vettenburg - Veerle Vyverman - Kathleen Walravens.

Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

Redactie-adres:

Redactie WELWIJS
Trolieberg, 70
3010 KESSEL-LO
E-mail: nicole.vettenburg@welwijs.be
Gsm: 0483 / 01 00 22
Teksten voor bijdragen, brieven en mededelingen dienen te worden toegezonden naar het redactieadres.

Druk:

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen (vanaf 2010):

€ 25 voor organisaties en instellingen;
€ 20 voor particulieren;
€ 17 voor groepsabonnement
(vanaf 5 abonnementen) en
€ 30 voor buitenlandse abonnementen.
Bedrag over te schrijven op
rek. nr. 001-2064133-49 van de v.z.w.
MAJONG, Trolieberg, 70 - 3010 Kessel-lo,
met vermelding "ABO-WW".

Logistieke ondersteuning:

Departement voor Lerarenopleiding, UGent

Nazicht drukproeven:

Lieve Goris

Verantwoordelijke uitgever:

Nicole Vettenburg,
Trolieberg 70,
3010 Kessel-Lo.

www.welwijs.be

MAJONG

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

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

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

1. Het uitgeven van het tijdschrift WELWIJS (verschijnt 4 x per jaar)
 2. Het geven van vorming en begeleiding
 3. Het verrichten van onderzoek
- MAJONG v.z.w. Trolieberg 70 - 3010 Kessel-Lo.

PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

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

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

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

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

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

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

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. (8 euro)

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 25 euro.

JUBILEUMNUMMER "15 jaar Welwijs" (2005), 152 p. (10 euro)

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

Internet als methodiek in de hulpverlening

Jo VAN HECKE

Mensen zijn meer en meer online. Kijk maar op de bus of trein. Velen zitten ergens met een elektronisch toestel in de handen. Ze gebruiken deze toestellen om even hun status op te daten, smsje te sturen, wat chatten met skype of msn, of gewoon wat muziek te beluisteren. Mensen zijn gelinkt aan elkaar via het internet. Interessegroepen op Facebook, 'liken' dat het een lieve lust is, maar vooral die verbondenheid met elkaar is voor vele mensen belangrijk. Bij vele van onze cliënten is het niet anders. In MFC¹Tonuso zowel in de leefgroepen als bij kinderen, jongeren en hun gezinnen die aan huis begeleid worden is de online wereld meer en meer ingeburgerd. In 2008 merkte Tonuso dat het in de hulpverlening nagenoeg niet bestond om mensen online te ontmoeten op professioneel vlak. Waarom probeerden we het dan niet eens?

MFC Tonuso kon participeren in een EU-project. De start

Het Europese project 'Incluso' in 2008 had tot doel na te gaan of sociale software (Netlog, Facebook, You-tube bv.) ook de situatie kon verbeteren van jongeren in de jeugdhulpverlening. Onze instelling stapte mee op de kar. Door te participeren aan dit project zijn we er nog meer van overtuigd geraakt dat ook een organisatie in de jeugdzorg een opdracht heeft op dit terrein. Digitale mogelijkheden en vaardigheden zijn belangrijke factoren voor kinderen en hun gezinnen om maatschappelijke participatie en inclusie te realiseren. Gestimuleerd door onze ervaringen zijn we daarom blijven zoeken naar andere middelen en mogelijkheden om deze digitale weg verder te exploreren.

Eén van onze conclusies is dat relatief weinig werkers in de zorg interesse of vaardigheid in internet hebben. Vooral kwetsbare ouders kunnen deze ontwikkelingen niet volgen. Gebrek aan kennis en vaardigheid brengt onzekerheid en watervrees mee en dus begrijpelijke weerstand. Dit leidt tot de neiging om toegang tot internet 'af te sluiten' in plaats van aan te bieden. Informatie en opleiding rond nieuwe media voor zowel begeleiders als voor jongeren en ouders zijn dus erg belangrijk.

Daarnaast zagen we dat we via internet en ICT onze doelstellingen in de hulpverlening beter kunnen realiseren. De enige voorwaarde daarvoor is dat instrumenten echt aansluiten bij de inhoud van de begeleiding en bij onze doelstellingen. Dus stond het onderzoeken van sociale software (Facebook, Netlog, Google Maps etc..) die geschikt is voor ons werk en daarbij hulpverlening faciliteert eveneens op ons to-do-lijstje.

Nieuwe media in de jeugdhulpverlening

We zien nieuwe media als een ander, bijkomend middel om te werken aan de missie van onze organisatie namelijk: *'hulp bieden aan gezinnen waarin zich problemen voordoen bij de opvoeding van de kinderen in problematische situaties. Samen met deze jongeren, hun ouders en mensen uit hun omgeving werken aan kansen voor een gelukkige toekomst'.*

We willen deze beweging maken, omdat de maatschappelijke context sterk verandert en digitaliseert. Denk maar aan de toegang tot informatie en de gratis sites waar je te allen tijde nieuws kan raadplegen. Jongeren spenderen (of zouden dat willen) veel uren achter de computer en op het internet. Verschillende studies laten zien dat de nieuwe jongerengeneratie online informatie zoekt en een 'netwerk' uitbouwt. Ook jongeren uit kansarme gezinnen zijn meer en meer online. Online zijn en kennis van de verschillende onlineapplicaties beheersen meer en meer hun leven. Het tegenwerken van deze beweging is weinig zinvol en zal geen verandering brengen. Eenvoudig gezegd: kinderen en jongeren zitten op internet, dus wij hulpverleners ook. Daarom is het goed om ook in de jeugdzorg - met een kwetsbare groep jongeren - de beweging te maken richting internet. We hebben ons in de beleidslijn vooral ook toegelegd op het gebruik van internet in de hulpverlening en het veilig online zijn van zowel begeleiders als cliënten.

Starten met onlinenetwerken

We zijn gestart met onlinenetwerken om zo ervaringen op te doen in het omgaan met sociale software. Voor de allerjongsten hebben we eigen (zeer eenvoudige) sociale netwerken gebouwd via 'Ning'. In de dagcentra bouwt een begeleider zo'n netwerk uit. Je creëert als het ware je eigen 'Facebook' binnen de leefgroep en doet dat in eigen beheer. De begeleiding heeft het overzicht op de toegang en het beheer van dit netwerk. Het vraagt geen ICT-kennis om zo'n 'Ning'-netwerk te bouwen. Na het invullen van een onlineformulier kies je de toeters en bellen zelf eenvoudig via pictogrammen. De site wordt daarna samengesteld en je kunt dan uitnodigingen versturen naar eventuele leden van je eigen netwerk. Je krijgt een netwerknnaam als 'dagcentrum.ning.com' en jij als begeleider voegt mensen toe, of haalt mensen uit het netwerk, als ze uit de organisatie weg zijn. Op deze manier beveiligen we in een eerste stap de omgeving, maar geven we toch al de kans aan jonge kinderen om deze onlinenetwerken te leren kennen.

We gebruiken deze netwerken voor verschillende doelen: als een educatief luik, maar ook als aanleiding tot individuele begeleiding

(zie verderop). Eerst leren kinderen hoe ze kunnen surfen, hoe ze omgaan met een wachtwoord en een login van dergelijke sites. Ze leren verantwoordelijkheid te dragen voor een eigen wachtwoord. Ze leren hoe ze een bericht kunnen posten, denken na over wat ze posten, hoe ze gepaste commentaar geven op foto's, of hoe ze communiceren in forums. Met dit 'Ning'-netwerk kunnen ze ook foto's uploaden, chatsessies aangaan, 'Friends' en 'Defriends'. Kortom bijna alle functies van 'Facebook', 'Netlog' of andere sociale netwerken kunnen zij op deze wijze uitproberen.

De jongere blijft met onze werkwijze eigenaar van zijn eigen gegevens. Vanuit het perspectief van het Vlaamse decreet "Rechtspositie van de minderjarige in de jeugdhulp" is dat zeker ook een goede zaak. Kinderen en jongeren zitten op die manier ook makkelijk mee aan het stuur. Als je als begeleider mee op stap gaat op de digitale weg, creëert dit een samenhorigheidsgevoel met de jongeren. Het is al gebeurd dat een begeleider uitleg kreeg van een jongere over hoe een sociaal netwerk te gebruiken. Op zo'n moment heb je echt contact met de jongere, hij/zij is dan diegene die iets aanbiedt, iets geeft. Jongeren verantwoordelijkheid geven in het uitleggen van deze applicaties aan de begeleiders kan effect hebben op de hulpverleningsrelatie. Hierdoor was er nadien ook meer en beter contact tussen de begeleider en de jongere.

Nieuwe media als instrument in de hulpverlening

In grote lijnen werken we dagelijks met kinderen en hun gezinnen aan persoonlijke ontwikkeling, relationele competenties, praktische vaardigheden, sociale vaardigheden en aan inclusie in een breder maatschappelijk kader. Voor al deze doelstellingen gebruiken de begeleiders een scala aan methodieken gebaseerd op ons contextuele en systemische denkkader. We maakten een overzicht van vaak ingezette methodieken en onderzochten welke we op een zinvolle manier vanuit de nieuwe technologieën kunnen versterken. We onderzochten wat er allemaal bestaat aan applicaties, welke applicaties we graag zouden gebruiken en of er een equivalent bestaat dat online beschikbaar is. Hier een aantal voorbeelden hoe we aan de slag gingen.

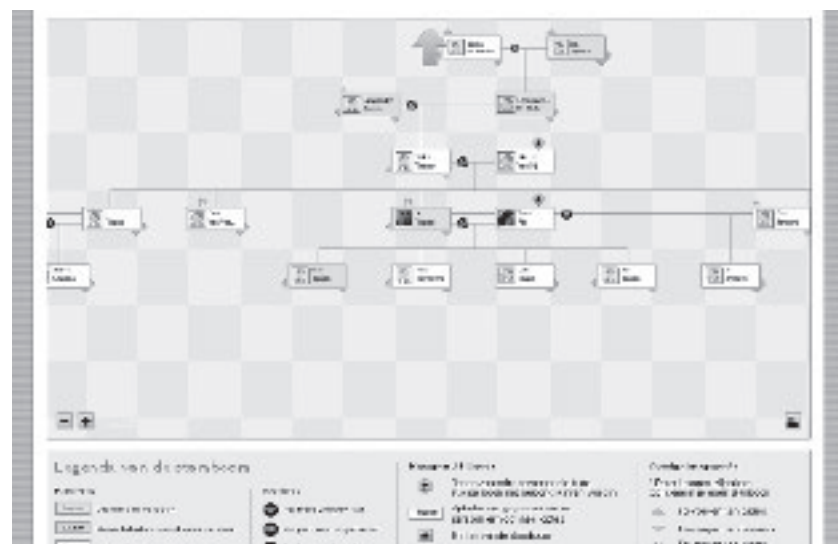
Iedereen in onze organisatie kent het gebruik van het genogram. Nu op dit moment is het mogelijk om met sociale software het geno-

gram online te delen met ieder lid van de familie. Via een eenvoudige site www.familieband.nl kan de cliënt zelf zijn genogram maken. Wij doen het alvast met behulp van een begeleider. Het leuke aan deze manier van werken is dat de cliënt andere leden van het genogram kan uitnodigen om vanuit zichzelf het genogram verder uit te breiden. Je kan er beelden, links, verjaardagen, enz. allemaal aan toevoegen. Voor de cliënten is het dikwijls een spel, samen met de begeleider online; voor de hulpverlener is het samenwerken aan een bron van informatie. Ook de cliënt is gebaat om zelf zijn eigen genogram te beheren.

In combinatie met het genogram is er de applicatie Time-Rime om tijdslijnen te maken. Tijdslijnen hebben we allemaal wel eens gemaakt met kinderen, jongeren en ouders. Op internet kun je via de site www.timerime.com digitaal tijdslijnen gaan maken. Jongeren kunnen daar een account maken en voor zichzelf, in opdracht, of samen met de begeleiding, een tijdslijn maken. Deze kan gaan over een periode in hun leven, over een vakantie, een kort verblijf bij één van de ouders, het verblijf in de leefgroep,.... Het is mogelijk om vele verschillende tijdslijnen te maken met één account.

Het grote voordeel van deze manier van werken is dat jongeren hun eigen tijdslijn kunnen beheren en vormgeven, zoals verfraaien met foto's, video's of muziek. Bij een tijdslijn over gevoelens kun je als begeleider de opdracht geven om bijpassende beelden te zoeken op het net en deze te gebruiken in plaats van tekst. Ook kunnen jongeren beelden en filmpjes van hun gsm of fotoapparaat uploaden op deze tijdslijn. Als het hun eigen account is heeft niemand anders toegang tot deze informatie, tenzij met de begeleider een andere afspraak is gemaakt.

Een andere applicatie waar jongeren zeer graag mee werken en die we gebruiken in de individuele begeleiding, is BuddyPoke. BuddyPoke is te vinden op de eigen NING-sites, maar ook op Facebook. BuddyPokes zijn avatars, kleine digitale poppetjes op het scherm die allerhande gedragingen en emoties kunnen vertolken. Je kan ze vergelijken met digitale Duplo-poppetjes. Ze bewegen en kunnen in interactie gaan met andere leden van het netwerk. Door alleen nog maar te observeren wat jongeren er mee doen, krijgt de begeleider bruikbare informatie. Je kunt zelfs samen een individueel begeleidingsopdrachtje uitwerken. Sommige jongeren experimenteren met gender, alter-persoonlijkheden, of gebruiken deze BuddyPokes om hun emoties uit te drukken. Er is veel mogelijk, het vraagt enkel wat creativiteit om deze applicatie te gebruiken in de begeleiding.



Eén van de krachtigste en ook meest eenvoudige sites om een ecogram / sociogram te visualiseren is Google Maps. De meeste mensen hebben Google Maps al gebruikt om de weg te zoeken, maar zeer weinig mensen weten dat je ook je eigen kaarten kan maken met Google Maps. Als je met je cliënt aan de slag gaat om een ecogram te maken is er de mogelijkheid om de personen van het ecogram te gaan visualiseren met Google Maps. Je plaatst een vlag in verschillende kleuren op de woonplaats van deze persoon. Cliënten en begeleiders krijgen op deze manier een overzicht van afstanden. Als een steunfiguur door een scheiding of een migratie op eens honderd kilometer van de cliënt verwijderd is



heb je massa's stof om te praten over afstand, verlies, rouw. Voornamelijk bij migranten of vluchtelingen is dit een zeer dankbaar instrument. In onze organisatie is ooit het ganse traject van een niet-begeleide minderjarige uitgezet met Google Maps. Je hebt voor maanden stof om met de cliënt te werken.

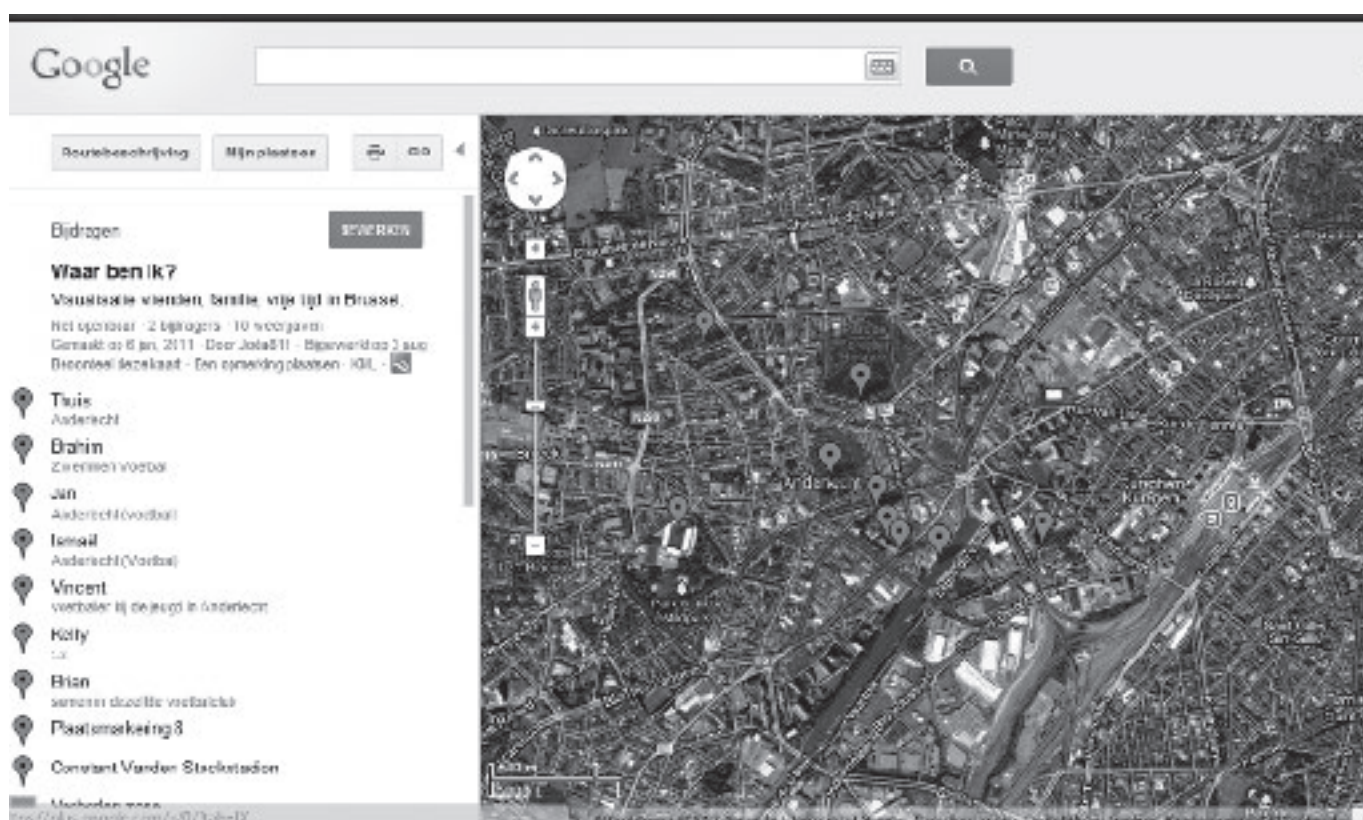
De manier waarop we binnen 'Tonuso' werken met nieuwe media verschilt dus in wezen niet van de andere reeds langer ingezette methoden. Gebruik van nieuwe media en onlinehulpverlening is enkel een extra methodiek die aansluit bij de gewone hulpverlening en die, zoals alle nieuwe methodieken, evenzeer moet aansluiten bij onze visie over hoe we werken. Vooral de aansluiting met de leefwereld van kinderen en jongeren is hierbij gebaat.

Recentelijk brachten we een handboek uit waarin tal van methoden staan uitgewerkt zoals een genogram online, werken met sociogrammen, hoe individuele begeleiding -gesprekken voorbereiden, werken met Google Maps, alsook zoals de hier beschreven tijdslijnen, en hoe vragenlijstjes creëren online.

Naast een beschrijving van deze methoden, bieden we een kant-en-klaarrecept over hoe de activiteit of begeleidingsactie uit te voeren is. Daarin staat wie het uitvoert; welk doel men nastreeft; hoeveel tijd er nodig is en wat de link is met de kerntaak of methode die er in de begeleiding al bestond. We leggen ook stap voor stap de internetapplicatie uit. Op die manier hebben we zelf ervaren en gemerkt dat de drempel voor begeleiders kleiner wordt om deze nieuwe methodieken uit te proberen. We hopen dat dit handboek binnen de jeugdzorg een manier wordt om begeleiders mee op de snelweg te krijgen.

Een visie op het gebruik van internet in de organisatie

Het project heeft ook effect op de manier waarop tot op heden met de nieuwe media werd gewerkt en omgegaan binnen onze organisatie. Zo gaan we nu anders om met de regels voor computergebruik in de leefgroep. Veelal waren deze zeer streng en dienden ze vooral ook om veel zaken buiten te houden (beschermen), maar ze namen tegelijkertijd ook veel kansen weg. We merken ook in onze contacten met andere organisaties, dat voor vele van deze regels eigenlijk geen aanleiding was. Ze zijn ontstaan door spookverhalen in de hoofden van... De veiligste manier om te werken is dan de toegang tot het internet sterk te beperken of als het misloopt de stekker naar het internet er dan maar helemaal uit te halen, maar ja...



Binnen 'Tonuso' beschikken we over een veiligheidsplanner, een risicoanalyse in het omgaan met nieuwe media. We vertaalden deze uit de Britse versie van de organisatie 'South-West Grid for Learning Trust'. Deze planner is aangepast aan onze doelgroep. Daarvoor was het noodzakelijk om vooraf stil te staan bij vragen als: welke regels hebben we nodig, welke gevaren kunnen er zijn, welke dreigingen en vooral, wat als er iets misloopt? Is er een verantwoordelijke en is deze bij iedereen bekend en gerespecteerd?

Elke bestaande regel over het gebruik van het online werken zou opnieuw bekeken moeten worden. Het is veel belangrijker om met jongeren om te gaan als partner op de digitale weg dan als controleur. Alles op voorhand beveiligen is geen leeromgeving. Is het erg wanneer een jongere van 16 in de leefgroep op een pornosite terecht komt? In onze opinie niet. Zit dezelfde jongere elke dag stiekem naar porno te kijken, dan is het een ander verhaal en heb je genoeg stof om met hem te bespreken. Hetzelfde verhaal met games. Een game spelen of 10 uur per dag onafgebroken gamen. Het is niet de game die verslavend is, het is de cliënt die een middel gevonden heeft om zich te onttrekken uit zijn eigen leefwereld offline. Dit zou evenzeer gebeurd zijn als er geen games bestonden, maar dan misschien met drugs of alcohol of één van de vele andere middelen.

Een mooie vorm van evolutie in één van onze dagcentra is dat wordt nagedacht hoe het team omgaat met chatten en welke regels hiervoor bestaan. Hoe gaan we dit toelaten? Deze bedenking alleen al is een positieve evolutie. Natuurlijk vraagt dit allemaal veel discussie binnen een begeleidersteam, maar het lijkt ons een onomkeerbare evolutie. Jongeren kwamen tot voor kort binnen in de leefgroep en mochten vrij kiezen uit drie kasten met gezelschapsspelletjes. Nu kunnen ze ook kiezen uit twee computers die continu beschikbaar zijn om informatie te zoeken, met vrienden te chatten of spelletjes te spelen. Een dergelijke ontwikkeling in het gebruik van nieuwe media kan alleen maar de kansen vergroten van onze gebruikers.

Belangrijke info om te starten

Iedere organisatie die wil starten met een beleid rond nieuwe media raden wij twee dingen aan: zorg ervoor dat de directie de keuze maakt om nieuwe media te integreren in de werking én wijs één persoon aan die zich hiervoor inzet en de kans krijgt om dingen uit

te zoeken en zich bij te scholen. Met iedereen tegelijk starten en iedereen tegelijk willen bijscholen is niet mogelijk, kost veel geld en de resultaten zijn zeer mager. Bij ons hebben we voor de hele organisatie iemand gedeeltelijk vrijgesteld. Deze persoon zocht en experimenteerde met media en kon de rest van het team een kant-en-klare methodiek aanbieden. Ook heeft elke afdeling één begeleider die aan de slag gaat met nieuwe media en sociale software liefst op basis van eigen keuze. Werken op deze manier heeft ook de meeste vruchten afgeworpen. Met kleine stapjes vooruit: eerst de dagelijkse methoden verzamelen, omzetten naar onlinemethoden, uitwerken en als activiteit inplannen of gebruiken in de individuele begeleiding.

Verdere informatie

Wil je online gaan met kinderen, jongeren en hun gezinnen, zorg dat je vooral zelf de zin hebt om dit eerst zelf te exploreren. Informeer je op het net. Sluit je aan bij newsgroups, maak op de verschillende sociale netwerken een account aan en ga in communicatie met andere mensen die het reeds gebruiken. In Vlaanderen is er onze eigen website: www.e-hulpvlaanderen.be Ga er gerust eens kijken. Verder zijn er zeer veel groepen op Linked-In die online hulp massaal bespreken met interessante links en teksten.

Jo VAN HECKE*

jo.vanhecke@tonuso.be

* deskundige sociale media in de hulpverlening en verbonden aan MFC Tonuso

REFERENTIE

Van Hecke J & Nijs D (2012) *Internet als methodiek in de jeugdzorg*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant

NOTEN

1. MFC: Multifunctioneel Centra

ADHD-toolkit

doelgericht en spelenderwijs gedrag veranderen bij kinderen met ADHD in de lagere school

Marina DANCKAERTS en Ilse DEWITTE



De wetenschappelijke literatuur beklemtoont voortdurend het belang van een systematische gedragsaanpak thuis en op school voor kinderen met ADHD. Voor ouders van deze kinderen bestaan er meerdere trainingsprotocols, hetzij in groep, hetzij aan een individueel ouderpaar. Er blijken echter weinig voorbeelden te bestaan waarin deze aanpak toegankelijk en gebruiksklaar is uitgewerkt voor leerkrachten. Zo ontstond het idee om vanuit de polikliniek ADHD van de Universitaire Ziekenhuizen KULeuven een hulpmiddel te ontwikkelen voor leerkrachten. We stellen vast dat leerkrachten veelal wel weten wat ADHD inhoudt en wat de algemene principes zijn om er in de klas rekening mee te houden, maar dat het hen vaak aan tijd en middelen ontbreekt om kinderen met ADHD doelgericht te begeleiden naar meer adequaat gedrag. Deze toolkit probeert op een speelse manier positieve afspraken tussen leerkracht en leerling met ADHD op te bouwen. De toolkit werd ontwikkeld met de steun van de Koning Boudewijnstichting en in samenwerking met de Leuvense CLB's, de Internetten Samenwerkingscel van de CLB's, het centrum Zit Stil en de vzw Die's-Lekti-kus. De Vlaamse Minister van Onderwijs stelde voor elke lagere school en elk CLB-centrum een exemplaar ter beschikking. In dit artikel laten we u kennis maken met het "spel".

Een gedragsaanpak voor kinderen met ADHD

Meestal vertrekt men bij het denken over gedragsaanpak bij kinderen met ADHD vanuit een verkeerde verwachting, namelijk dat het kind zelf vat zal krijgen op zijn/haar gedrag, gewoon door dit te eisen. Het eerste principe voor een werkzame gedragsaanpak is dan ook om ADHD te accepteren als een reële beperking en in te zien dat er slechts verbetering zal komen met hulp en hulpmiddelen. Natuurlijk zal ook het kind inspanningen moeten leveren, maar eerst zal er vooral door de omgeving (de opvoedende en onderwijzende volwassenen) moeten geïnvesteerd worden. Die investering vergt een fysieke en mentale inspanning, persoonlijke inzet en energie en dat ligt veelal niet in de lijn van de verwachtingen. Echter, wanneer je beseft dat je sowieso heel veel energie investeert in een kind met ADHD – meestal in het corrigeren van gedrag, in het geven van op- en aanmerkingen – is het wellicht acceptabel dat een deel daarvan proactief en preventief wordt ingezet.

Als je ADHD accepteert als een 'beperking', kan je revalidatieprincipes toepassen. In eerste instantie poog je dan te **stimuleren** om de beperkingen en zwaktes aan te scherpen en te verbeteren. Wanneer je daarbij de grenzen van de verbeterbaarheid ontmoet is de volgende stap: **remediëren**, meer bepaald dagelijks gericht oefenen in een poging de grenzen te verleggen. Als ook hier geen vooruitgang meer is, kan je nog **compenseren**. Als iemand met ADHD niet de sturingsvaardigheid heeft om bijvoorbeeld het agenda op het einde van de dag juist in te vullen en dit blijkt ook niet te lukken mits 'stimulatie' of na dagelijkse oefening, dan compenseer je door zelf te kijken, de hiaten aan te duiden en de jongere of het kind aan

te moedigen om de ontbrekende gegevens aan te vullen. Stap vier tenslotte is **dispenseren**: door de vingers zien wat er nog steeds niet lukt. Zo'n revaliderende gedragsaanpak leidt tot een positieve betrokkenheid in plaats van de voortdurend corrigerende en controlerende negatieve aanpak en brengt kinderen op het hoogst haalbare niveau van hun ontwikkelingsmogelijkheden op dat moment. Een 'gedragsaanpak' voor ADHD (thuis of op school) resulteert veelal slechts in gedragsverandering als hij gedurende enige tijd met een zekere intensiteit en systematiek wordt toegepast. Eerst lijkt dit onnatuurlijk omdat het ver uitstijgt boven de gewone feedback die kinderen krijgen, maar na een tijd kunnen de veranderde houding en respons t.a.v. het kind met ADHD zich behoorlijk werkbaar invoegen in de dagelijkse aanpak.

De ADHD-toolkit

De ADHD-toolkit is een praktische uitwerking van een haalbare, positieve en systematische gedragsaanpak van ADHD in de schoolsituatie. De toolkit is een hulpmiddel voor de leerkracht in het basisonderwijs om die kinderen met ADHD die het moeilijk hebben in de klas, te begeleiden. De toolkit is ontwikkeld als een spel tussen leerkracht en leerling. Leerkracht én kind vertrekken vanuit een probleemsituatie, die voldoende ernstig is om bij beide spelers de motivatie aan te boren om het spel te willen spelen. Vervolgens ontrolt het spel zich als een geijkte gedragstherapeutische, positief bekrachtigende benadering. Als de leerling erin slaagt het moeilijke gedragspunt bij te sturen (met meer of minder hulp van de leerkracht), dan wint hij/zij. De gedragsveranderingsprincipes die hier-

bij gevolgd worden zijn geheel volgens de wetenschappelijk aange-
toonde werkzame benadering voor ADHD uitgewerkt.

Ook het inzicht dat kinderen met ADHD écht beperkingen hebben
wordt nooit uit het oog verloren. Het spel begeleidt de leerkracht
in het aftoetsen van de mogelijkheden van het kind om zelf verant-
woordelijkheid op te nemen voor het te veranderen gedrag en laat
de leerkracht ook kennis maken met de grenzen van het haalbare.
Zo wordt voor leerkracht en leerling duidelijk, welk niveau van zelf-
standigheid bereikt kan worden en vanaf wanneer er daadwerke-
lijke hulp en compensatie nodig zijn. Winst kan dus ook bestaan in
termen van “meer inzicht” in de mogelijkheden en moeilijkheden
van de leerling en het vinden van aangepaste hulpmiddelen hierbij.

Spelmateriaal

De toolkit ziet eruit als een echte speldoos. Het spel wordt gespeeld
door 2 spelers: de leerling met ADHD en de leerkracht. De spelers
beschikken over een handleiding, een spelbord (werkfiches), sig-
naalkaartjes en clips om de punten aan te duiden. De handleiding
illustreert het praktisch gebruik van de toolkit. Daarnaast zit er een
bijkomende informatiebrochure in de toolkit, mee uitgewerkt door
het centrum ZitStil. Die bevat wetenschappelijke achtergrondin-
formatie en benadrukt het belang van voorkennis bij leerkrachten
die gedragsveranderingen willen bewerkstelligen bij kinderen met
ADHD. Ze beschrijft ook algemene principes voor een ADHD-vriende-
lijke school.

Doel van het spel

Iedere leerling met ADHD heeft specifieke werkpunten in de klas of
op school. Werkpunten kunnen gedragingen zijn die niet zo goed
lukken, maar wel wenselijk zijn voor de leerling of gedragingen die
vaak voorkomen, maar storend zijn voor de andere leerlingen of
voor de leerkracht.

bv. overmatig babbelen

*bv. vaak voor zijn beurt spreken en andere kinderen of de leer-
kracht onderbreken*

bv. rondlopen in de klas

bv. te brutaal spelen, te wild zijn op de speelplaats

Zo'n probleemgedrag wordt bij het begin van het spel omgezet in
een actiepunt. Het doel van de toolkit is om op een positieve manier
samen te werken aan deze actiepunten of soms ook om te beseffen
dat een bepaald doelgedrag gewoon nog niet haalbaar is.

Dit spel duurt meestal meerdere weken. Er zijn wekelijks tussen-
tijdse evaluaties waarbij een puntentelling wordt gemaakt en de
clip op het spelbord wordt verschoven. Per week wordt duidelijk wie
de meeste punten scoort: de leerling of de leerkracht. Het spel is zo
ontwikkeld dat het maximaal motiverend werkt.

De spelregels

Het spel wordt gespeeld volgens een vast stappenplan: het ADHD-
schema. Dit schema vormt de leidraad voor de leerkracht en de leer-
ling in de verandering van het gedrag. Vier stappen kunnen door-
lopen worden om het actiepunt aan te pakken: (1) **Aanmoedigen**,
(2) **Dagelijks gericht oefenen**, (3) **Hulpmiddelen inschakelen** en (4)
Door de vingers zien.



De 2 spelers, leerkracht en leerling, kiezen eerst samen een of meer-
dere actiepunten. Als de toolkit voor het eerst gebruikt wordt is het
wellicht best met slechts 1 actiepunt te beginnen. Meer ervaren
spelers kunnen tot 3 actiepunten tegelijk aan. Er worden evenveel
speelfiches genomen als er actiepunten gekozen worden.

Bovenaan het spelbord (werkfiche) vullen de spelers eerst samen de
startscore in. De startscore is groter naargelang het belang van de
gewenste gedragsverandering. De score kan maximaal 30 punten
bedragen.

Er wordt een score van 0 tot 10 gegeven op 3 mogelijke redenen
voor verandering:

- Hoe wenselijk is het voor de leerling zelf?
- Hoe storend is het voor de klasgenoten?
- Hoe storend is het voor de leerkracht?

De spelers denken dus eerst expliciet na over de ernst van het pro-
bleem op meerdere terreinen. Het heeft weinig zin om het spel te
spelen voor een doel met een extreem lage startscore. De score
biedt de mogelijkheid om doorheen het gebruik van de toolkit op
meerdere momenten te evalueren hoeveel vooruitgang er geboekt
wordt.

De spelers gaan nu het doel vooropstellen bij elk actiepunt. Dit is
een positieve omschrijving van het wenselijk gedrag. Wat wordt het
streefdoel? Wanneer is succes bereikt? Dit streefdoel moet concreet
omschreven worden. Per actiepunt kan ook met verschillende doe-
len gewerkt worden. Er wordt best eenvoudig begonnen en beperkt
in tijd. Indien de eerste doelstelling bereikt is, kan nadien worden
overgegaan naar een meer uitgebreide en algemene doelstelling.

De toolkit bevat 24 mogelijke actiepunten en voor elk actiepunt kun-
nen tal van doelen vooropgesteld worden, aangepast aan de leer-
ling, de leerkracht en de klassituatie. De actiepunten in de toolkit
zijn herkenbaar als de gedragssymptomen van ADHD (in de school-
situatie) en van ADHD-gerelateerd probleemgedrag. De toolkit kan
evenzeer gebruikt worden om zelf gekozen doelstellingen te bereiken.

Elke oefenfase (spelronde) duurt 1 week. Dan volgt een puntentel-
ling en volgt een beslissing voor de volgende ronde.

De speelfiche is het spelbord van de toolkit. De voorzijde geeft de
vier ADHD-stappen weer die kunnen gevolgd worden om het voor-
opgestelde doel bij het gekozen actiepunt te bereiken. Op de achter-
zijde wordt elke stap geëvalueerd en omgezet in een puntentelling.
Beide spelers bespreken samen elke stap op de fiche tijdens het in-
vullen en evalueren. Het is immers uitermate belangrijk om goed
af te spreken wat er wanneer van de leerling verwacht wordt en
omgekeerd wat de leerling van de leerkracht mag verwachten. De
overlegmomenten hebben tevens een sterk motiverend effect. Wat
de leerling zelf met de leerkracht afsprekt en schriftelijk vastlegt,
heeft een grotere kans op slagen. Tijdens het samen bespreken van
de fiche en het maken van de evaluatie krijgt de leerkracht ook de
kans extra positief en ondersteunend op te treden naar de leerling
met ADHD. Op de speelfiche moeten zowel het actiepunt als de doel-
stelling worden ingevuld. Het actiepunt is vaak nog negatief gefor-
muleerd. De doelstelling wordt echter zuiver positief gehouden:
wat is het juiste gedrag dat gewenst wordt? Bij het bepalen van

de doelstelling is het belangrijk te vertrekken van wat het kind met ADHD nog wél kan, vanuit de mogelijkheden en beperkingen van dit specifieke kind met ADHD en niet vanuit de verwachtingen voor een 'gemiddeld kind' in de klas. Indien al snel blijkt dat de doelstelling te hoog of te laag gegrepen is, wordt het doel aangepast op een nieuwe werkfiche. De fiche met de (voorlopig) onhaalbare doelstelling kan bewaard worden voor later.

Spelverloop

Zodra het actiepunt en de doelstelling gekend zijn, begint het spel. De leerling probeert de doelstelling te halen met zo weinig mogelijk hulp van de leerkracht en dit via stap 1: Aanmoedigen.

Stap 1: aanmoedigen

In deze eerste ronde probeert de leerling met een grote zelfstandigheid en minimale sturing van de leerkracht het doel te bereiken. De leerkracht mag de leerling wel dagelijks meermaals aan het actiepunt herinneren en de leerling aanmoedigen bij elke inspanning die geleverd wordt rond het actiepunt. Indien de leerling het gewenste gedrag stelt of een gedrag stelt dat in de richting gaat van het te bereiken doel, zal de leerkracht onmiddellijk een concreet zichtbare of merkbare aanmoediging geven, bv. een knipoog, een duim opsteken, letterlijk een pluim uitdelen, een schouderklopje geven, een blik van verstandhouding werpen of een compliment uitspreken.

Na 1 week wordt de eerste puntentelling gemaakt en op de achterzijde van de werkfiche ingevuld. De 3 redenen voor verandering worden opnieuw gescoord op 10. Er wordt een tussenscore gemaakt en deze wordt afgetrokken van de startscore. Het aantal punten dat verbeterd is wordt toegekend aan de leerling. De leerling mag de octopusclip op de voorzijde van het spelbord opschuiven.

Vervolgens wordt bekeken of er nog verdere verandering verwacht wordt en of die via dezelfde ADHD-stap kan bekomen worden. Als het doel nog niet bereikt is, wordt nu dus een nieuwe ronde van stap 1 doorlopen, ofwel wordt overgegaan naar stap 2. Naar de volgende fase overstappen betekent in geen geval een mislukking voor het kind of de leerkracht. De toolkit maakt duidelijk dat de aanpak te weinig aanleunt bij het huidig niveau van functioneren van de leerling zodat we met deze inspanningen van kind en leerkracht nog geen gedragsverbetering kunnen verwachten.

Stap 2: dagelijks gericht oefenen

In deze tweede stap zal meer gerichte ondersteuning voor de leerling met ADHD door de leerkracht worden ingebouwd. Naast de aanmoediging uit de eerste stap, wordt nu ook dagelijks gericht getraind op het actiepunt op welomlijnde tijdstippen. Hiervoor spreken de spelers één of meerdere oefenmomenten (bv. een specifiek lesuur, een specifiek vak, een specifieke situatie, een bepaalde tijdsduur) af. Bij aanvang van elk oefenmoment geeft de leerkracht een duidelijk startsignaal en moedigt de leerling extra aan om tijdens de afgesproken tijd succes te behalen. Tijdens deze oefenmomenten maar ook daarbuiten voert de leerkracht ook alle tips uit stap 1 door. De leerling wordt enkel geëvalueerd op de oefenmomenten, maar mag uiteraard ook op andere momenten het doel nastreven. De evaluatie gebeurt opnieuw op basis van de 3 redenen voor verandering. Er wordt een nieuwe tussenscore gemaakt en deze wordt afgetrokken van de vorige. Afhankelijk van de behaalde gedragsverandering kan dan tijdens de volgende spelronde geschakeld worden naar meer zelfstandigheid in stap 1, ofwel een 2^e aangepaste oefenreeks bepaald worden, ofwel overgegaan worden naar stap 3 in het ADHD-schema.

Stap 3: hulpmiddelen gebruiken

Als met stappen 1 en 2 het spel nog niet gewonnen is, kunnen extra "krachten" worden ingeschakeld. Per actiepunt is er een lijstje met mogelijke aansluitende hulpmiddelen. Het lijstje reikt verschillende ideeën aan die extra motiverend kunnen werken. De spelers kiezen samen een of meer hulpmiddelen die hen leuk lijken of krachtig om het spel te spelen. De ideeën in de lijst kunnen ook gewoon inspirerend werken om eigen hulpmiddeltjes te bedenken. Een veel gebruikt hulpmiddel is bijvoorbeeld een signaalkaartje dat op de bank gelegd mag worden als hulp om aan het actiepunt te denken.



wacht op je beurt



blijf zitten

Het spel wordt verder gespeeld zoals in stap 2, met welomschreven oefenmomenten. Tijdens deze momenten wordt nu de extra “kracht” ingezet. Die helpt de leerling om de doelstelling te halen. Uiteraard blijft de leerkracht ook verder aanmoedigen en bekrachtigen en volgt een evaluatie met puntentelling na 1 week.

De puntentelling verloopt exact zoals bij stap 2. Alleen moet er per ingezet hulpmiddel 1 punt afgetrokken worden. Als er succes werd geboekt kan opgeklommen worden naar stap 2 of stap 1.

Een heel specifiek en krachtig hulpmiddel dat extra hulp inroept van nieuwe, belangrijke spelers is de DBK (Dagelijkse BeloningsKaart). Via deze kaart worden de ouders rechtstreeks bij het spel betrokken. Soms is de intrinsieke motivatie van een leerling met ADHD voor een bepaald actiepunt zo klein dat extrinsieke beloningen nodig zijn om de gedragsverandering te bewerkstelligen (lees ook de algemene tekst over het hoe en waarom van beloningen in het bijhorende boekje “een ADHD-vriendelijke school”). Een beloningssysteem kan dan gedurende een beperkte tijd toegepast worden als extra krachtig hulpmiddel voor selectieve gedragingen. Omdat het moeilijk is om in de klas met rechtstreekse beloningen te werken zonder dat andere leerlingen zich al te zeer benadeeld zouden voelen (en ook graag het spel zouden willen spelen), wordt er in dit geval concreet samengewerkt met de ouders. Beloningen gekoppeld aan inspanningen voor gedragsveranderingen in de klas en op school zullen dan thuis worden toegepast. De Dagelijkse BeloningsKaart (DBK) fungeert daarbij als communicatiemiddel tussen de spelers en de ouders.

Stap 4: door de vingers zien

Bij stap 4 beslissen de spelers tot een PAT-stelling (= het spel onderbreken zonder een winnaar of verliezer uit te roepen). Elke speler heeft maximaal zijn/haar best gedaan, er werd hard getraind en speciale krachten werden ingezet en toch werd geen noemenswaardig succes geboekt in termen van gedragsverandering. De leerling met ADHD wordt nu geheel of gedeeltelijk vrijgesteld van het betreffende actiepunt. Hoe minimaal de doelstelling ook gesteld werd, en hoe intens de hulp ook die geboden werd, dan nóg blijkt het doel te hoog gegrepen voor deze leerling met zijn specifiek functioneren op dit moment van zijn ontwikkeling. Ondanks intensieve inspanningen van leerling én leerkracht wordt de minimumdoelstelling niet gehaald. Om verder onnodige spanningen en frustraties te vermijden – zowel voor leerling als leerkracht – wordt een soort “speelpauze” ingelast. Er wordt wel afgesproken dat er na een tijd (enkele weken tot maanden) opnieuw een recordpoging gaat ondernomen worden. De compenserende maatregelen die werden ingelast als hulpmiddel in stap 3 blijven best in gebruik. Soms is het nodig dat de leerkracht aan de klas uitlegt waarom de leerling met ADHD voor een periode wordt vrijgesteld van een opdracht of klasregel die wel blijft gelden voor alle andere kinderen. Als de leerling met ADHD vrijgesteld wordt, mag er wel nog een opmerking gegeven worden, maar laat de leerkracht geen consequenties meer volgen wanneer het probleemgedrag zich voordoet. Leerkracht en leerling (bij voorkeur in overleg met de CLB-medewerker en de ouders) spreken af hoe lang het probleem door de vingers wordt gezien.

Einde van het spel

Het spel kan op 3 manieren eindigen. Allereerst kan het zijn dat het actiepunt geen probleem meer vormt, noch voor de leerling, noch voor de medeleerlingen, noch voor de leerkracht, wat zich

vertaalt in een sterk gedaalde score. De leerling heeft duidelijk gewonnen en behaalt een hoge eindscore. Het kan ook zijn dat alle stappen van de toolkit werden doorlopen. Beide spelers hebben hard gewerkt, maar er wordt geen echte doorbraak bereikt in de richting van de vooropgestelde doelstelling. Dit is een PAT-stelling. Er is geen winnaar of verliezer. De spelpunten die al verzameld zijn worden opgespaard tot er een nieuwe recordpoging wordt gewaagd na een spelpauze van enkele weken tot maanden.

Tenslotte kan het ook zijn dat het actiepunt verbeterd via stap 2 of 3, maar zodra wordt geschakeld naar stap 1 verdwijnt die verbetering weer. Ook dat betekent dat een spelpauze wordt ingelast en de compensatiemaatregelen gangbaar blijven. De verdiende punten worden wel weer opgespaard voor de volgende poging. In beide laatste gevallen ligt de winst vooral in het toegenomen inzicht dat is verworven in de beperkingen van de leerling.

Tot slot

De auteurs hopen dat de toolkit vooral gebruikt zal worden om de kinderen met het moeilijkste gedrag te helpen, zodat zij ‘positief gediscrimineerd’ worden. We hopen dat leerkrachten er een hulpmiddel in vinden om op een constructieve, systematische manier aan gedragsverandering te werken bij leerlingen met ADHD. Uiteraard zal deze toolkit ook de aanpak van leerlingen met ‘lichtere’ problemen inspireren en het ligt in de verwachting dat hij daar zelfs met meer succes ingezet kan worden. We beoogden echter vooral een hulpmiddel te creëren om de moeilijkste groep tegemoet te komen en voor hen een steunend kader van engagement en veranderingsgerichtheid te vormen.

U kan voor bijkomende informatie en bestelling van de toolkit terecht op de website. Heel wat informatie kan gratis gedownload worden: www.uzleuven.be/adhd-toolkit

Marina DANCKAERTS* en Ilse DEWITTE**

Ilse Dewitte
UPC UZLeuven
Herestraat 49
3000 Leuven
Ilse.dewitte@uzleuven.be

*** Prof. Dr. Marina Danckaerts**

Kinder- en jeugdpsychiater, hoogleraar aan de KU Leuven en kliniekhoofd van de afdeling Kinder- en Jeugdpsychiatrie in het Universitair Psychiatrisch Centrum van de UZ Leuven. Ze is medeauteur van de Europese richtlijnen voor diagnostiek en behandeling van ADHD en actief in internationale onderzoeks- en opleidingsinitiatieven rond ADHD.

**** Ilse Dewitte**

Orthopedagoog en gedragstherapeut, werkzaam op de afdeling Kinder- en Jeugdpsychiatrie in het Universitair Psychiatrisch Centrum van de UZ Leuven. Ze heeft jarenlange ervaring in het werken met kinderen, jongeren en hun gezin en in het geven van oudertrainingen.

De taalproef gewikt en gewogen

Seppe SEGERS

Beleidsmakers gaan er vaak vanuit dat kleuterparticipatie de kans op schoolse achterstand verkleint en zo de onderwijskansen verhoogt. Vanuit die optiek voerde Minister van onderwijs Pascal Smet sedert schooljaar 2010–2011 een toelatingsvoorwaarde in tot het lager onderwijs. Deze regel werd in 2009 goedgekeurd onder Smets voorganger, Frank Vandenbroucke. Zo wilde de Vlaamse Regering de kleuterparticipatie verhogen bij maatschappelijk kwetsbare kinderen. Echter, voor sommige (kwetsbare) kinderen houdt deze regelgeving het risico in om hen bijkomend te kwetsen. Bovendien biedt een vervroegde deelname aan het kleuteronderwijs geen garantie voor gelijke onderwijskansen.

De toelatingsvoorwaarde: wat?

De toelatingsvoorwaarde tot het lager onderwijs werd op 11 maart 2009 goedgekeurd in het Vlaams Parlement en houdt in dat een kleuter in de 3^e kleuterklas minstens 220 halve dagen aanwezig moet zijn in een Nederlandstalige basisschool, wil hij of zij kunnen starten in het 1^e leerjaar. Kinderen waarvan de ouders deze verplichting niet kunnen waarmaken, zullen een taaltoets Nederlands kunnen afleggen. Hoewel er met deze toelatingsvoorwaarde officieel niet geraakt wordt aan de leerplicht – die op zes jaar blijft liggen – wordt kleuteronderwijs de facto verplicht, tenzij de zesjarige kleuter die geen 220 halve dagen aanwezig was, slaagt op de proef. Een kind dat onvoldoende aanwezig was en niet slaagt voor de taalproef, moet een jaar langer kleuteronderwijs volgen, ook al gaan de ouders niet akkoord met het resultaat van de proef. Een herkansing is immers niet toegestaan.

De taalproef bestaat uit twee delen. Elk deel neemt ongeveer 25 à 30 minuten in beslag. Het ene deel peilt naar zinsbegrip, het andere meet de passieve woordenschat. Kinderen moeten de woorden niet uitspreken, ze moeten het enkel kunnen herkennen en begrijpen. Het moment waarop de taalproef afgelegd wordt is zeer divers. Afhankelijk van de instroom kan de proef het hele jaar door afgenomen worden, hetzij door het CLB, hetzij door de school zelf.

Belangrijk hierbij is dat de taalproef, naar eigen zeggen van de Minister, geen doel op zich is, maar veeleer een noodzakelijke uitzonderingsmaatregel op een andere regel. De taalproef dient immers om uitzonderingen mogelijk te maken voor kinderen die niet voldoende aanwezig waren in de kleuterklas. Het is namelijk mogelijk dat een kind dat niet voldoende aanwezig was in de kleuterklas, toch voldoende Nederlands kent om zich te kunnen inschrijven in het lager onderwijs. De taalproef zou dus moeten dienen om die uitzondering mogelijk te maken voor kinderen die voldoende Nederlands kennen. Leerkrachten geven nochtans aan dat de proef nauwelijks een voorspellende waarde heeft.

Populatie taaltest: kwetsbaar profiel

Uit de praktijk blijkt echter veeleer dat de taalproef frequent wordt toegepast bij anderstalige nieuwkomers. Verder weet men uit de beleidsbrief Onderwijs 2011-2012 ook dat bij de kinderen die onvoldoende aanwezig zijn in het kleuteronderwijs opvallend veel kansarme kleuters zijn. De gemiddelde match GOK-leerlingen en kinderen

die de taalproef aflegden, bedraagt 70,3%. GOK staat voor Gelijke Onderwijskansen, waarbij men speciale aandacht schenkt aan kinderen uit kansarme milieus. Mensen uit de praktijk bevestigen dat wanneer de match gedaan wordt met GOK-kenmerken en anderstaligheid, dat kinderen met die kenmerken maximaal terug te vinden zijn in de populatie die de taalproef afleggen. Er zijn weliswaar ook kinderen van kansrijke ouders die de taalproef afleggen. Het gaat daarbij om ouders die bijvoorbeeld op verschillende plaatsen of in verschillende landen werken.

De centrale vraag van dit artikel is echter of de huidige regelgeving die geïnstalleerd werd vanuit het besef dat kinderen die niet participeren vaak ook de meest kwetsbare zijn, wel zonder meer probleemloos is voor die doelgroep. De taalproef is het sluitstuk van een toelatingsvoorwaarde die de participatie aan het kleuteronderwijs tracht te maximaliseren, met als doel alle kinderen een goede basis Nederlands te geven bij de start van het lager onderwijs en kwetsbare kinderen te beschermen in hun verdere schoolloopbaan. Echter, vanuit hypothetisch oogpunt kan deze maatregel ter bevordering van de weerbaarheid van maatschappelijk kwetsbare kinderen geanalyseerd worden als bron van collaterale schade doorheen de schoolloopbaan van deze kinderen. Deelname aan het kleuteronderwijs zou bijzonder effectief zijn bij kwetsbare kinderen en zodoende zou de toelatingsvoorwaarde hen dus weerbaarder maken. Er zijn echter nog heel wat drempels tot het kleuteronderwijs en bovendien zou men zich kunnen afvragen of het onderwijssysteem op zich wel fair genoeg is om kwetsbare kinderen niet van in het begin van de kleuterklas kwetsbaarder te maken.

Maatschappelijke kwetsbaarheid

Volgens de theorie van Vettenburg is maatschappelijke kwetsbaarheid te typeren als een proces waarvan de algemene mechanismen “beschrijven hoe sociaal zwakke personen of groepen in hun contacten met maatschappelijke instellingen – zoals school, arbeidsmarkt of justitie – telkens weer vooral opbotsen tegen de controlerende en sanctionerende aspecten ervan en minder profiteren van het positieve aanbod.”¹ Dit proces kent een cumulatief verloop, wat betekent dat eens men gekwetst werd door een instelling, men kwetsbaarder is voor andere maatschappelijke instellingen. Het is daarbij essentieel om in te zien dat dit proces een wisselwerking inhoudt tussen twee polen en hun context en dus *interactionistisch* is. Het

gaat hierbij om het individu (in dit geval de leerling) en zijn of haar context en de maatschappelijke instelling (in dit geval de school). Het is belangrijk om op beide polen te werken wanneer men maatschappelijke kwetsbaarheid op school wil aanpakken. Vandaar ook dat *sociale binding* centraal staat binnen de theorie van Vetsenburg. Door een sterke sociale binding met de maatschappelijke instelling neemt het risico op maatschappelijke kwetsbaarheid af. Die sociale binding komt tot stand via de vertegenwoordigers van maatschappelijke instellingen (bijvoorbeeld leerkrachten). Bij maatschappelijk kwetsbare gezinnen kan er slechts moeizaam een persoonlijke band ontstaan, ervaart men nauwelijks of geen affectie in die relatie kind/gezin en school en dreigt er een negatieve stigmatisering te ontstaan. Dit proces start reeds in de eerste kleuterklas.² Voor kwetsbare groepen dreigt het risico dat de huidige regelgeving als controlerend en sanctionerend overkomt, wat op zijn beurt de verstandhouding tussen school en gezin dreigt te verstoren en dus maatschappelijke kwetsbaarheid dreigt te consolideren. Was het doel niet net kwetsbaarheid tegen te gaan?

Maatschappelijke kwetsbaarheid en deelname aan kleuteronderwijs

Maatschappelijke kwetsbaarheid en afwezigheid in de kleuterklas zijn sterk verweven. Groenez, Nicaise en De Rick geven aan dat niet-deelname aan het niet-leerplichtonderwijs (kleuteronderwijs en hoger onderwijs) een uiting is van sociale ongelijkheid op school.³ Kinderen van laaggeschoolde, alleenstaande of allochtone⁴ (al dan niet-werkende) ouders starten opvallend later aan het kleuteronderwijs. *“De sociale ongelijkheid blijkt al bij de instap in het kleuteronderwijs en groeit in de lagere school stelselmatig. [...] Voor kindjes van wie de moeder enkel lager of lager secundair onderwijs heeft genoten, ligt dat percentage gevoelig hoger.”*⁵ Het profiel van ‘spijbelende kleuters’ wijst in hoofdzaak op maatschappelijke kwetsbaarheid binnen het gezin. Zo zouden in Gent meer dan acht op de tien van de ‘spijbelende’ kleuters kansarmoedekenmerken vertonen.⁶

Vanuit dat bewustzijn – of volgens sommigen vanwege sociale, economische en demografische veranderingen waardoor de vraag naar kinderopvang gevoelig toeneemt – zouden beleidsmakers steeds meer gaan inzetten op kleuterparticipatie. Temeer omdat leren steeds meer opgevat wordt als een proces dat aanvangt vanaf de geboorte, hetgeen het belang van de jaren voorafgaand aan het lager onderwijs doet toenemen. De interventieprogramma’s die vanuit die premisse opgezet worden, zouden in het bijzonder een erg hoog rendement kennen bij ‘achtergestelde’ jonge kinderen.⁷ Zijn deze vaststellingen echter voldoende om een toelatingsvoorwaarde tot het lager onderwijs en dus een in de feiten verplicht kleuteronderwijs te rechtvaardigen?

Kleuterparticipatie is onvoldoende

Stimulatie van kleuterparticipatie zal niet zonder meer de weerbaarheid van kwetsbare kinderen verhogen. Om maatschappelijke kwetsbaarheid aan te pakken moet men immers *interactionistisch* te werk gaan. Dat betekent dat ook het schoolaanbod om aanpassing zal vragen. Dreigen met sancties is niet meer dan een alibi om het onderwijs zelf niet in vraag te hoeven stellen. Vanuit die invalshoek wordt de school niet alleen gezien als bron van secundaire so-

cialisatie, maar ook als bron van primaire discriminatie.⁸ Zolang er endogene discriminatie (ongelijke behandeling) is in het onderwijs, verplicht de toelatingsvoorwaarde om vroeger te discrimineren. De kleuterklas geeft vanuit die optiek het startschot tot discriminatie. Het verschil in taalrepertorium vormt een eerste probleem. Hoewel de taalvaardigheidscurve volgens een stijgende trend evolueert en de taalkloof rond het 2^e of 3^e leerjaar grotendeels gedicht wordt, zal het voor kinderen uit kwetsbare gezinnen moeilijker zijn om deze verschillen te overbruggen. Dat betekent dat het voor kwetsbare of anderstalige kinderen veelal niet zal volstaan om de derde kleuterklas te herdoen om dat verschil te overbruggen wanneer zij onvoldoende aanwezig waren. Daartoe zullen extra taalinvestering en aangepaste trajecten nodig zijn. Van den Branden en Verhelst omschrijven dit snedig: *“Indien het onderwijs niet vakkundig met de kloof tussen schooltaal en thuistaal omgaat, dreigt deze kloof uit te groeien tot een socio-economische kloof, en in het slechtste geval, tot een factor die bijdraagt tot de reproductie van de sociale ongelijkheid in onze samenleving.”*⁹ Voor kwetsbare kinderen zal dus extra investering nodig zijn.

Het zal ten tweede nodig zijn om met hoge verwachtingen en vertrekkende vanuit het geloof in de mogelijkheden van kinderen te blijven werken aan de ontwikkeling van het cruciale pakket aan basisvaardigheden om zo tot gelijke onderwijskansen te komen. Onderzoek van Verhelst toont aan dat geloof in de mogelijkheden van kinderen wel degelijk een effect heeft op de snelheid waarmee ze zich de taal eigen maken. Dit duidt aldus op het belang van een deelname aan kleuteronderwijs, en tegelijk op het belang om het aanbod in het kleuteronderwijs ook op kwetsbare kinderen af te stemmen.

Ten derde mag men niet vergeten dat de taalkloof weliswaar gedicht wordt, maar de socio-economische *gap* niet. Het lager onderwijs werkt dus in grote mate gelijkmakend, behalve op vlak van de invloed van SES. Dat betekent dat (kleuter)onderwijs wel degelijk erg belangrijk is wat betreft taalverwerving, maar dat daarnaast ook gewerkt moet worden aan de sociaaleconomische ongelijkheid op school.

Maatregelen zoals de huidige toelatingsvoorwaarde *kunnen* de kans verhogen dat schoolteams hun verantwoordelijkheid opnemen om de schooltaal die ze van haar leerlingen vereist te onderwijzen. Maar om die gelijke onderwijskansen te garanderen, zal meer nodig zijn dan de mogelijkheid te bieden om de schooltaal te verwerven. Hoewel het buiten kijf staat dat taal een belangrijke rol speelt op school, is het probleem van ongelijke onderwijskansen niet te reduceren tot taal alleen. Het grotere risico dat kwetsbare leerlingen lopen om minder te genieten van het positieve aanbod wat betreft taal, is immers hoofdzakelijk gebaseerd op de sociaaleconomische achtergrond. Het is dus belangrijk dat beleidsmakers hier niet aan voorbij gaan. Taalvaardigheid mag niet losgekoppeld worden van SES en socio-economische achtergronden mogen niet tot taalachtergronden gereduceerd worden.¹⁰ De vraag is of men dit met de huidige toelatingsvoorwaarde voldoende in rekening brengt.

Sanctionerend voor anderstalige nieuwkomers

Uit eigen verkennend onderzoek – gebaseerd op literatuuronderzoek, gesprekken met deskundigen ter zake en vijf schooldirecties – blijkt dat de taalproef bovendien vaak gebruikt wordt om andersta-

lige nieuwkomers en allochtone kinderen toch te laten instromen in het eerste leerjaar, ook al waren ze onvoldoende aanwezig. Hoewel kleuterparticipatie geacht wordt onderwijskansen te bestendigen, dreigt de toelatingsvoorwaarde zoals deze nu bestaat deze kinderen bijkomend te benadelen. Immers, anderstalige kinderen die ergens halverwege het schooljaar instromen, worden onvermijdelijk geconfronteerd met de test en maken tegelijk geen schijn van kans op slagen.

Ofschoon de meeste scholen aangeven dat de regelgeving in bepaalde gevallen een welkome stok achter de deur is om ouders te overtuigen van kleuteronderwijs, menen de geïnterviewde directies dat de taaltest bijzonder onrechtvaardig is voor anderstalige nieuwkomers. Hun profiel wordt immers onvoldoende in rekening gebracht. Bepaalde nieuwkomers die onvoldoende Nederlands spreken, kunnen namelijk perfect schoolrijp zijn. Deze kinderen zouden een betere ondersteuning krijgen in de zorgtrajecten die veel scholen speciaal voor die groep uittekenden. Echter, vier van de vijf scholen geven expliciet aan dat de huidige toelatingsvoorwaarde hun voorheen opgestarte initiatieven, zoals de schakelklassen, buiten spel zet. Anderstalige kinderen met nood aan extra taalondersteuning, doch schoolrijp, komen aldus terecht in – veelal overvolle – kleuterklassen die hen minder ontwikkelingsstimulansen bieden dan bepaalde schakeltrajecten. Daarenboven vinden directies de huidige regeling te bestraffend vanwege haar onduidelijkheid, haar niet-onthaalvriendelijk karakter en omdat de taalproef slechts een momentopname schetst van de ontwikkeling van kinderen.

Leerplicht en leerrecht

De minister besloot vorig jaar dat de taalproef voorlopig behouden zal blijven, maar dat het debat volgend jaar – nu dus – hervat zal worden. Daarop is het vooralsnog wachten. Het is echter noodzakelijk dat dit debat ten gronde gevoerd wordt. Deze maatregel die kinderen dreigt te benadelen en door scholen ongunstig bevonden wordt, is immers aan herziening toe. Als men de kleuterklas ten

gunste van het kind wil verplichten, moet men dat op een eenduidige en heldere manier doen, die zowel de positie van scholen, kinderen en ouders versterkt. Een consequent beleid dat positieve acties op poten zet, biedt daartoe meer perspectief dan de huidige defensieve houding. Kortom, een uitbreiding van de leerplicht vraagt om een uitbreiding van het leerrecht. Gelijke onderwijskansen eindigen niet bij een verplichting ten aanzien van ouders. Het vergt ook dat de kant van het onderwijs in vraag gesteld wordt. Een grondig debat over dit thema is daarbij onvermijdelijk.

Seppe SEGERS

Stuivenbergstraat 89
9940 Ertvelde

NOTEN

1. Vettenburg, N. en Walgrave, L., (2009). Maatschappelijke kwetsbaarheid op school, Welwijs, 2009, blz. 3 – 8
2. Vettenburg, N., Mondelinge mededeling, via studiedag 'naar een betere samenwerking voor jongeren die in onderwijs dreigen uit de boot te vallen', d.d. 28 februari 2012, Brussel
3. Groenez, S., Nicaise, I. en De Rick, K. (2009). De ongelijke weg door het onderwijs, In: Vanderleyden, L., Callens, M. en Noppe, J., *De sociale staat van Vlaanderen 2009*, Brussel, Vlaamse Overheid
4. Levrau, F., Nouwen, W. en Clycq, N. (2011). De onderwijspositie en –segregatie naar herkomst, In: Dierckx, D., e.a., *Armoede en sociale uitsluiting jaarboek 2011*, Leuven, Acco.
5. Nicaise, I. en Desmedt, E. (2008). *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*, Mechelen, Plantyn
6. Pehlivan, F., Mondelinge mededeling, via vraag om uitleg in Commissie Onderwijs Vlaanderen aan Minister Smet, Brussel, 8 maart 2012
7. BC Association Of Family Resource Programs, Early Intervention: An Early Parent /Child Development Framework for British Columbia A Social Innovation Discussion Paper. Parenting Matters., Vancouver, BC Association of Family Resource Programs, 2011
8. Vettenburg, N., Mondelinge mededeling, via interview, d.d. 27 april 2012
9. Van Den Branden, K. en Verhelst, M. (2008). Naar een volwaardig talenbeleid. Omgaan met meertaligheid in het Vlaamse onderwijs, *Tijdschrift voor onderwijsrecht & onderwijsbeleid*, 2007 – 2008, blz. 315 – 332
10. Blommaert, J. en Van Avermaet, P. (2008). *Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit*, Berchem, EPO

Deeltijds leren en werken

Springplank naar een duurzame job voor jongeren in armoede?

Henk TERMOTE en Sophie GALAND

Het leren op de werkvloer zelf duikt meer en meer als een centraal element op bij het terugdringen van de ongekwalificeerde uitstroom. In afwisseling met een vorming in een centrum, is deze manier van leren al langer het essentiële kenmerk bij jongeren die het stelsel van het deeltijds leren en werken doorlopen. Maar deze jongeren hebben ook nood aan structurele ingrepen in het onderwijs vóór hun instroom in dit stelsel én een meer duurzame job na hun uitstroom. Het Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting toont dit aan in zijn Verslag 2010-2011.¹

De keuze van het Steunpunt Armoedebestrijding voor het deeltijds leren en werken als één van de thema's voor zijn Verslag, berust niet op toeval. Het ligt enerzijds in het verlengde van vorige werkzaamheden: de studieoriëntering in het secundair onderwijs en de passende dienstbetrekking, zijn twee hoofdstukken in het Verslag 2008-2009.² Anderzijds sluit het aan bij de toegenomen beleidsaandacht voor de overgang van de school naar de arbeidsmarkt.

Een seminarie bereidde de analyse over de kwestie voor.³ Verschillende belanghebbende organisaties (verenigingen waar armen het woord nemen, onderwijsactoren, SYNTRA Vlaanderen, jongerenafdelingen van de vakbonden) namen eraan deel. Een gedachtewisseling vond nadien plaats met opleidingsfondsen en werkgeversfederaties. Jongeren uit het stelsel kwamen ook aan het woord. De vaststellingen en aanbevelingen uit het hoofdstuk dragen bij tot het politieke debat op de verschillende beleidsniveaus.⁴

Drie systemen en vier fases

Het decreet van 10 juli 2008 heeft voor een harmonisatie gezorgd van de drie bestaande systemen (deeltijds onderwijs, leertijd en deeltijdse vorming) in Vlaanderen, zonder dat men wou raken aan de eigenheid van elk systeem. Een belangrijke nieuwigheid is het streven naar een voltijds engagement van minimaal 28 uur van 50 min. Teveel leerlingen bleken namelijk niets om handen te hebben indien ze geen werkplek vonden. Het bieden van een leertraject op maat voor elke jongere en het tot stand brengen van een volwaardige certificering zijn andere belangrijke doelstellingen. Het voltijds engagement bestaat uit de component leren en de component

werkplekleren. Beide worden georganiseerd door een Centrum voor Deeltijds Onderwijs (CDO) of, in het kader van de leertijd, door een campus die behoort tot één van de vijf SYNTRA. Een Persoonlijk Ontwikkelingstraject (P.O.T.), ingericht door een Centrum voor Deeltijdse Vorming, vervangt één van deze twee, of beide componenten. Dit traject is specifiek bedoeld voor maatschappelijk kwetsbare jongeren en is in principe tijdelijk van aard.

De component leren is opgedeeld in twee luiken: algemene vorming en beroepsgerichte vorming. De component werkplekleren kan voor het deeltijds onderwijs ingevuld worden door arbeidsdeelname, een brugproject of een voortraject. Een screening in het begin van het schooljaar, gebaseerd op arbeidsrijpheid, persoonlijke interesses en motivatie, bepaalt waar men terechtkomt; een onmiddellijke oriëntatie naar een P.O.T. kan eveneens. Toeleiding naar de arbeidsdeelname is de finale doelstelling. In de leertijd is de arbeidsdeelname

TABEL: FASEN GEORGANISEERD DOOR DE OPERATOREN IN HET VLAAMSE STELSEL VAN DEELTIJDS LEREN EN WERKEN

	Arbeidsdeelname		Brugproject		Voortraject		P.O.T.	
	-18	+18	-18	+18	-18	+18	-18	+18
Deeltijds onderwijs (CDO)	X	X	X		X			
Leertijd (SYNTRA)	X	X			(X)			
Deeltijdse vorming (CDV)							X	

- Brugproject: eerste werkervaring voor wie arbeidsbereid is, maar de arbeidsattitude of -vaardigheden nog aangescherpt moeten worden.
- Voortraject: specifieke opleidings- en begeleidingsmodule voor jongeren met ontoereikende attitudes en vaardigheden.

de enige mogelijkheid. Enkel bij afwezigheid of verbreking van de leerovereenkomst mag men een voortraject inrichten. De leeftijds-grens van de meerderjarigheid, of meer precies het einde van de deeltijdse leerplicht, beïnvloedt mede de fasebepaling.

Watervaleffect bij instroom afbouwen

De verlenging van de leerplicht tot 18 jaar in 1983 was een antwoord op de massale jongerenwerkloosheid ontstaan in de jaren '70. Het deeltijds onderwijs, twee jaar nadien opgericht, wou op zijn beurt tegemoet komen aan de moeilijkheden van vele jongeren om voltijds onderwijs tot die leeftijd vol te houden. Maar door de hiërarchisering binnen het secundair onderwijs is deze onderwijsvorm uitgegroeid tot de laagste trede van het watervalsysteem. En gezien de studieoriëntering de socio-economische status van de leerlingen en hun gezinnen weerspiegelt, zelfs versterkt, treffen we er een oververtegenwoordiging van kansarme jongeren aan.⁵

Een negatief beleefd schoolverleden, een schoolse en een kennisachterstand (bijvoorbeeld op het vlak van taalbeheersing) zijn bijgevolg typische kenmerken voor de instromers in het deeltijds leren en werken. Het behalen van de leerdoelen van de algemene vorming komt zo onder druk te staan, zelfs al raken aangepaste pedagogische methodes ingeburgerd. Gebrekkige basisvaardigheden belemmeren daarnaast het aanleren van een aantal arbeidsvaardigheden, noodzakelijk in de beroepsgerichte vorming én bij het werkplekleren. Een te grote toestroom van leerlingen met problematische school- en leerervaringen dreigt op zijn beurt de capaciteit van de CDV te overstijgen.

De leertijd mag geen leerlingen opvangen die niet klaar zijn voor arbeidsdeelname. Het is dan ook niet verwonderlijk dat ze minder jongeren in armoede zou bevatten.⁶ Niettemin merkt SYNTRA Vlaanderen dat in hun centra eveneens een toenemend aantal jongeren instromen met een meervoudige problematiek en met een tekort aan basiskennis.

Het kan enigszins paradoxaal klinken, maar wil het deeltijds onderwijs een volwaardig alternatief aanbieden voor al zijn leerlingen, dient het minder als een sociaal opvangnet voor het volledige onderwijssysteem te fungeren. Strijden tegen sociale segregatie vanaf het basisonderwijs is daarom nodig.

Kwaliteitsvolle begeleiding op maat

Cruciale plaats voor de jongere en zijn ouders

De ontwikkeling van een kwaliteitsvolle begeleiding op maat dient een aandachtspunt te zijn bij alle fases en doorheen het volledige traject. De begeleiders mogen evenwel niet in de plaats van de leerlingen treden; doel is dat de jongere actor wordt van zijn traject. Het is aangewezen dat men van meet af aan ook de ouders betreft. Ze kunnen hun kind helpen bij de oriëntering naar de voor hem of haar meest geschikte opleiding. En ze betekenen vaak een belangrijke steun in het vervolg van de opleiding.

In de P.O.T. gaan de CDV nu al systematisch een partnerschap aan met de ouders. Ze bespreken regelmatig met hen de voortgang van het leerproces en stimuleren daarbij de ouders om hun kinderen blijvend op te volgen. Hun praktijken kunnen inspirerend werken voor de CDO en SYNTRA.

Begeleiding vanaf het begin van het traject

Wil men de jongere een bewuste keuze laten maken, dan dienen hij en zijn ouders toegang te hebben tot begrijpelijke en volledige informatie over het opleidingsaanbod. Zeker voor gezinnen in armoede is dit van belang, gezien er bij hen vaak sprake is van een afstand tussen hun leefwereld en de schoolcultuur.

Vervolgens is voor vele leerlingen een – al dan niet intensieve – begeleiding nodig bij de keuze van de opleiding. De bepaling van een beroepsproject vergt namelijk een goed beeld van de eigen vaardigheden en van de verschillende sectoren en beroepen. Men kan moeilijk verwachten dat dit aanwezig is bij de meeste jongeren van 15 of 16 jaar. Maar ook oudere leerlingen blijken niet altijd een klare kijk te hebben op hun beroepsaspiraties. Niet zelden houdt dit verband met een gebrek aan motivatie omwille van hun schoolverleden en/of met een negatief zelfbeeld als gevolg van een problematische sociale context. In het hoofdstuk van het Verslag 2010-2011 over het verlaten van een instelling van de bijzondere jeugdbijstand komt de overgang van minder- naar meerderjarigheid uitvoerig aan bod. Belangrijke vaststelling daarin is dat kwetsbare jongeren, meer dan anderen, vlugger op zichzelf aangewezen zijn bij het maken van de complexe, belangrijke keuzes die horen bij deze transitie (blijven studeren of gaan werken, zelfstandig of thuis wonen). En dit terwijl ze nog steeds fragiel zijn, de volwassenhulpverlening onvoldoende aansluit bij de jeugdbijstand en ze meer moeite hebben om hun rechten te laten respecteren.

Een te hoge dossierlast verhindert de trajectbegeleiders binnen de CDO en SYNTRA om voor iedereen de nodige tijd uit te trekken tijdens de cruciale aanvangsfase. Positief is evenwel dat heel wat centra zich bewust zijn van de aandacht die er naar uit moet gaan. Sommige CDO richten daarom tijdelijk⁷ onthaalgroepen in voor leerlingen met een nog onduidelijke studiekeuze. Men zou deze mogelijkheid ook kunnen voorzien voor de SYNTRA. Men kan daarnaast overwegen om in de leertijd oriëntatie toe te laten naar voortrajecten na de eerste screening.

De zoektocht naar een werkplek

De hulp bij de zoektocht naar een werkplek verloopt soms erg actief. Ze kan bijvoorbeeld inhouden dat de trajectbegeleider zelf werkgevers contacteert of de leerling vergezelt bij een gesprek met de werkgever. Voor jongeren in armoede is een dergelijke intensieve steun meestal noodzakelijk. Zij kunnen namelijk niet terugvallen op een groot sociaal of familiaal netwerk dat hen in contact brengt met werkgevers.

De SYNTRA laten doorgaans het initiatief aan de jongeren zelf om een werkplek te vinden. Indien de zoektocht geen succes oplevert na een termijn van 30 weekdagen, dienen ze hen uit te schrijven. Aangezien de leertijd momenteel kampt met een tekort aan leerlingen om aan de vraag van de werkgevers te voldoen, hoeft deze termijn niet nadelig te zijn voor de meer kwetsbare jongeren. Dezelfde uitschrijvingsmodaliteiten zijn van toepassing op meerderjarigen die zich inschrijven in het deeltijds onderwijs. Heel wat CDO bieden de meerderjarigen echter dezelfde hulp aan als minderjarigen, precies omdat ze vaststellen dat de nood hieraan niet leeftijdsgebonden is.

Een onvoldoende aanbod aan werkplaatsen voor sommige opleidingen in het deeltijds onderwijs maakt de zoektocht er uiteraard niet makkelijker op. Verschillende redenen verklaren dit tekort. Er is de onvoldoende bekendheid en het negatieve imago van het stelsel. Het is in de eerste plaats aan de centra, in samenwerking met sectorale opleidingsfondsen en de overheden in hun hoedanigheid van aanbieders van werkplekken om de zichtbaarheid en de promotie ervan te verbeteren. Het gebrek aan doorzichtigheid van het stelsel zelf (zie verder) en, volgens sommigen, een gebrek aan opleidingsinspanningen van bepaalde sectoren zijn andere oorzaken. Een discussiepunt tijdens het overleg was de gebrekkige aansluiting van het deeltijds onderwijs met de arbeidsmarkt als verklarende factor. Velen gaan hiermee akkoord, maar een aantal deelnemers waarschuwt er voor om te veel mee te stappen in deze redenering: het onderwijs kan per definitie de fluctuerende vraag naar bepaalde functies op de snel evoluerende arbeidsmarkt niet volgen.

Aandacht voor de driehoeksverhouding

Eens de leerling een werkplek bemachtigt, bevindt hij zich in een driehoeksrelatie tussen het centrum, de onderneming en zichzelf. Elke partij hanteert daarbij eigen doelstellingen en verwachtingen over het leren op de werkplek (qua arbeidsregeling, specifiek uit te voeren taken...). Die kunnen op bepaalde punten tegenstrijdig zijn met elkaar. Het is de opdracht van de trajectbegeleider om tot een gemeenschappelijk gedragen visie te komen. De participatie van de jongere hierin is essentieel. Dit motiveert hem en stimuleert zijn zelfreflectie over zijn vorderingen en de arbeidsorganisatie. Op die manier draagt het werkplekleren bij tot de vorming van kritische burgers en wordt het ingepast in het volledige vormingstraject.

De leervergoeding kan evengoed de sociale relaties bemoeilijken. Zo ontlokt iemand die opgeleid wordt met een deeltijdse arbeidsovereenkomst (in plaats van een specifieke leerovereenkomst die een lagere vergoeding voorziet) soms wrevel bij de overige werknemers. Het feit dat de leerling nog in opleiding is, rechtvaardigt in hun ogen niet dat hij al een loon krijgt. In dergelijke gevallen is het aan de werkgever en de mentor om tussen te komen.⁸

Een mentor die begrip toont voor de moeilijke situatie van een jongere, in plaats van bijvoorbeeld eenzijdig te focussen op zijn negatieve arbeidshouding, heeft meer kans om het vertrouwen te winnen van de jongere en zo hem een succesvol traject te laten afleggen. Dit begrip kan men stimuleren door, naast een pedagogisch luik, een luik over schoolse ongelijkheid en armoede (georganiseerd in samenwerking met verenigingen waar armen het woord nemen, ervaringsdeskundigen...) in te bouwen in de mentoraatsopleiding. Het is overigens wenselijk een debat op te starten over het verplicht maken van dergelijke opleidingen in het deeltijds onderwijs, en dit te koppelen aan de erkenningsvoorwaarden van ondernemingen in het stelsel. Die verplichting bestaat al een tijdje in de leertijd van de Duitstalige Gemeenschap. Sinds een aantal jaren geldt dit ook voor nieuwe ondernemers-opleiders in de Vlaamse leertijd. Het inbouwen van een module over armoede in de initiële en voortgezette opleiding van trajectbegeleiders is nog meer aangewezen, gezien hun opdracht. Zij dienen ook de ruimte te krijgen om een structureel lokaal netwerk met sociale diensten (behalve het CLB, bijvoorbeeld het OCMW, een CAW, de sociale huisvestingsmaatschappij...) uit te bouwen.

Bijzondere knelpunten bij de arbeidsdeelname: het sociaal statuut en de mobiliteit

Het voorbeeld van daarstraks over de leervergoeding brengt ons bij één van de pijnpunten van het stelsel: de wirwar van overeenkomsten met verschillende vergoedingen én specifieke arbeidsrechtelijke en sociale zekerheidsbepalingen. De verwarring die dit teweegbrengt, kan erg nadelig zijn voor jongeren in armoede. Meer dan bij anderen, hangt de verbetering van hun leefsituatie af van de mate waarin ze rechten kunnen opbouwen in de ziekte- en invaliditeitsverzekering, van het feit of ze onmiddellijk recht hebben op een beroepsinschakelingsuitkering (vroeger: de wachtuitkering) na het einde van hun opleiding... Een advies van de Nationale Arbeidsraad en de Centrale Raad voor het Bedrijfsleven (2011) vormt een belangrijke aanzet om deze situatie te verhelpen.

Een ander vaak vermeld knelpunt is de mobiliteit. Het absentisme van jongeren op de werkplek stuit op onbegrip bij heel wat werkgevers en kan de aanleiding vormen voor opzegging van de leerovereenkomst. Maar mogelijk verhuult het de beperkte geografische mobiliteit van kansarme jongeren of de moeilijke bereikbaarheid van de onderneming met het openbaar vervoer. Hoge vervoerskosten naar de werkplek dreigen de inkomenssituatie van leerlingen uit financieel kwetsbare gezinnen verder in het gedrang te brengen. Door deeltijds lerenden te laten genieten van dezelfde voorkeursstarieven voor openbaar vervoer als stagiairs in het voltijds onderwijs, beperkt men die kosten. Een alternatief is dat sectorale CAO's in een terugbetaling voorzien van de vervoerskosten, zoals nu al soms gebeurt.

Bijzondere knelpunten in de P.O.T.: het afbreken van het traject en - opnieuw – de mobiliteit

Niet alle jongeren die een P.O.T. aanvangen, hebben zich eerst aangemeld bij een CDO. Vaak heeft een CDV al een project met hen achter de rug. CDV stellen levenstrajectbegeleiding voorop. Dit betekent dat ze oog hebben voor het bredere welzijn, meer precies voor die zaken die de jongeren verhinderen 'arbeidsrijp' te zijn. Daarbij proberen ze zoveel mogelijk vindplaatsgericht te werk te gaan. Deze intensieve aanpak is erg waardevol, temeer omdat CDO-trajectbegeleiders hiervoor niet voldoende tijd hebben door hun hoge dossierlast. Maar ook de CDV-begeleiders beschikken niet altijd over voldoende tijd om de principes van hun begeleiding telkens waar te maken op het terrein.

Gegeven het doorsnee-profiel van de P.O.T.-jongere, is zijn vervoersmobiliteit erg beperkt. In die zin is het des te spijtiger dat de Buzzy-pass voor hen is afgeschaft eind 2010. Deze pass liet hen toe om zich goedkoop met De Lijn naar het centrum te begeven. Leerlingen in een voortraject en brugproject kunnen evenmin nog genieten van dit voordeel. SYNTRA-cursisten konden er nog nooit gebruik van maken.

De nood aan een continue begeleiding bij P.O.T.-jongeren valt niet ineens weg eens ze meerderjarig worden. Maar een (her)oriëntatie naar een P.O.T., voortraject of brugprojecten is dan niet meer mogelijk. In de praktijk wordt hun begeleiding vaak stopgezet. Een overleg tussen verschillende bevoegdheidsniveaus en beleidssectoren is noodzakelijk om deze situatie op te lossen.

Einde van het traject, overgang naar een (onzekere) arbeidsmarkt

Zoals voorzien door het decreet leren en werken, kunnen de CDO en SYNTRA nu dezelfde onderwijsgetuigschriften toekennen als het voltijds onderwijs, inclusief een diploma van het secundair. Voor de waardering van het stelsel op de arbeidsmarkt is dit een prima zaak. De SYNTRA hebben meteen een belangrijk aantal diploma's kunnen uitreiken. Recent is het deeltijds onderwijs aan een inhaalbeweging begonnen op dit vlak. Om te verzekeren dat alle deeltijdse leerlingen die dit wensen de kans krijgen een diploma te behalen, is het nodig dat de centra reële steun kunnen bieden op psychologisch vlak, bij de opvolging van de huistaken... Door hun levensomstandigheden zijn immers maar weinig ouders in armoede in staat om die extra last er bij te nemen.

Door hun schoolverleden of sociale situatie is het realistisch te verwachten dat velen 'slechts' het tweede leerjaar in de derde graad of een deel van het traject met succes zullen afronden. De ingevoerde modularisering van de opleidingen in het Vlaams deeltijds onderwijs is daarom een goede zaak: de stap voor stap certificering houdt geregeld een erkenning in van hun capaciteiten, iets wat het zelfvertrouwen stimuleert en ontmoediging tegengaat. Mogelijk neveneffect is dat sommige leerlingen menen dat ze al klaar zijn om de overstap naar de arbeidsmarkt te maken vooraleer ze de volledige opleiding doorlopen hebben. Een ander risico is dat de tussentijdse certificaten de jongeren weinig opleveren op de arbeidsmarkt. Sommige sectorfondsen erkennen nu al deze certificaten, naast de eindstudiebewijzen, door ze automatisch vast te leggen in een CAO. Deze piste verdient navolging.

De schoolverlaters uit het deeltijds onderwijs hebben, in tegenstelling tot de leertijd, nog altijd zowat de minste kans van alle laaggeschoolde kwalificatieniveaus om vlug ingeschakeld te worden op de arbeidsmarkt (VDAB, 2011). Een verdere herwaardering van dit systeem komt dan ook niets te vroeg. Maar acties in dit verband dienen ingepast te worden in een arbeidsmarktbeleid dat een reëel uitzicht biedt op stabiele en behoorlijk verloonde jobs. Al te veel laaggeschoolde jongeren blijven nu immers steken in een vicieuze cirkel van korte en laagbetaalde jobs, afgewisseld door langdurige periodes van werkloosheid.

Henk TERMOTE en Sophie GALAND

Steunpunt tot bestrijding van armoede,
bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting
Koningsstraat 138 – 1000 Brussel

NOTEN

1. Dit Verslag kan u raadplegen op <http://www.armoedebestrijding.be/tweejaarslijksverslag6.htm>
2. Deze hoofdstukken kan u lezen op : <http://www.armoedebestrijding.be/tweejaarslijksverslag5.htm>
3. Het Verslag van dit seminarie, georganiseerd op 7 september 2010, vindt u hier: <http://www.armoedebestrijding.be/publicatiessteunpuntnota's.htm>
4. Er is voorzien in een wettelijke opvolging van het verslag. Het Steunpunt wil daarnaast ook actief het beleidsdebat inspireren, onder andere door aan te sturen op ontmoetingen tussen kabinetten en actoren die deelnamen aan het overleg. De opvolging van het Verslag 2010-2011 vindt u op <http://www.armoedebestrijding.be/opvolging2010-2011.htm>
5. Zie in dit verband, Schoolbevolking secundair onderwijs, onderwijskansarmoede-indicator en leerlingenkenmerken: <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistiek/rapporten%20op%20gemeenteniveau%20-%20vestigingsplaats.htm,p.5-6>.
6. De kansarmoede-indicator wordt niet berekend voor dit systeem.
7. Deze mogelijkheid komt aan bod in 5.1.1.1. van de omzendbrief SO/2008/08.
8. Dit is de werknemer die als aanspreekpersoon fungeert voor de leerling binnen de onderneming en er over waakt dat hen de vereiste kennis wordt bijgebracht. In kleine ondernemingen is het vaak de werkgever zelf die als mentor optreedt.

BIBLIOGRAFIE

- Nationale Arbeidsraad en Centrale Raad voor het Bedrijfsleven (2011). *Maatregelen ter bevordering van de inschakeling van recente schoolverlaters op de arbeidsmarkt - Opvolging van advies nr. 1.702 - Alternerend leren*. Advies nr. 1770 -CRB 2011-0585 DEF.
- Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting (2009). *Verslag armoedebestrijding 2008-2009. Deel 1. Een bijdrage aan politiek debat en politieke actie*. Brussel, Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding.
- Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting (2011). *Verslag armoedebestrijding 2010-2011. Strijd tegen armoede. Een bijdrage aan politiek debat en politieke actie*. Brussel, Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding.
- VDAB Studiedienst (2011). 25ste studie 2008-2009. *Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen. Een diploma zet je op weg. Schoolverlaters op zoek naar werk*,

Sport, jongeren en maatschappelijke kwetsbaarheid: een sportpedagogisch onderzoek

Rein HAUDENHUYSE en Marc THEEBOOM

Georganiseerde sportdeelname wordt gezien als een middel om de problematische en kwetsbare situatie van jongeren om te buigen. In Vlaanderen zien we dat vanaf de jaren negentig in toenemende mate laagdrempelige sportinitiatieven opgezet worden, gericht op maatschappelijk kwetsbare jongeren. Initiatiefnemers zijn gemeentelijke sport- en jeugddiensten, scholen, (jeugd)welzijnssector of een samenwerkingsverband tussen één of meerdere van deze structuren. Binnen deze initiatieven mikt men dikwijls op sporten die een grote aantrekkingskracht op jongeren hebben, met name bal- en vechtsporten. De toegankelijkheid wordt onder meer verhoogd door het aanbod zoveel mogelijk in de woonomgeving van de jongeren te laten doorgaan. In Vlaanderen werden deze sportinitiatieven, die vooral ontstonden in grote steden, bekend onder de naam ‘buurtsport’.

Sportparticipatie

De sportsector bereikt een hele grote en diverse groep jongeren. Uit recente sportparticipatiecijfers in Vlaanderen leren we dat drie op de vier jongeren (tussen 10 en 17 jaar) betrokken zijn bij minstens één sport (Scheerder et al., 2011). Participatie cijfers over georganiseerde vrijetijdsbesteding van jongeren in Vlaanderen tonen stevast dat deelname aan sport beduidend hoger ligt dan deelname aan andere georganiseerde vrijetijdsactiviteiten. Er zijn tevens aanwijzingen dat sportpraktijken, in vergelijking met andere georganiseerde socio-culturele praktijken (bv. jeugdbewegingen, jeugdhuisen) er beter in slagen om jongeren te bereiken ongeacht hun socio-economische positie (Vanhoutte, 2007). Sport lijkt dus een inherente aantrekkingskracht te hebben voor jongeren, ongeacht hun maatschappelijke achtergrond. Het is dan ook om die reden dat onder andere (jeugd-)welzijnswerkingen vaak sport als methode hanteren om niet enkel jongeren te bereiken, maar ook om aan de slag te gaan met hen. Wat meer is, sport lijkt ook die jongeren te bereiken die door andere methodieken niet of minder betrokken worden.

Sport & maatschappelijke kwetsbaarheid

Centraal in de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid staan de negatieve ervaringen die jongeren oplopen met maatschappelijke instellingen zoals bijvoorbeeld de school, de politie, de jeugdzorg, het gerecht, de arbeidsmarkt, maar ook het georganiseerd vrijetijdsaanbod. Jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties worden vaker geconfronteerd met verschillende vormen van stigmatisering, discriminatie en sanctionering met mogelijke gevolgen voor de ontwikkeling van een negatief zelfbeeld en lagere ambi-

ties. Het maatschappelijk potentieel van sport wordt voornamelijk in verband gebracht met de socio-culturele dimensies van maatschappelijke kwetsbaarheid. Zo kan deelname aan georganiseerde sportactiviteiten een positieve impact hebben op onder andere de schoolprestaties en -binding, het arbeidsperspectief, actief burgerschap, sociale cohesie, verminderen van antisociaal en crimineel gedrag, morele en sociale ontwikkeling. De onderliggende logica is dat sportieve uitkomsten (bv. het ontwikkelen van sportspecifieke vaardigheden en attitudes), bijdragen tot veranderingsprocessen op het individuele niveau (bv. het bestendigen van pro-sociale attitudes in de geest van fairplay), die dan op hun beurt leiden tot bredere maatschappelijke veranderingen (bv. toegenomen sociale cohesie, verbeterd maatschappelijk perspectief).

De sociale meerwaarde van sport?

Coalter (2007) merkt op dat er weinig geweten is over hoe het regelmatig beoefenen van een bepaalde sport kan bijdragen tot positieve maatschappelijke uitkomsten. Problematisch is dat de onderliggende logica zoals hierboven beschreven, vaak door beleidsmakers en veldwerkers als een vanzelfsprekendheid wordt gezien. Hierdoor hebben we weinig inzicht in hoe we jongeren maximaal kunnen ondersteunen wanneer we naar bredere maatschappelijke uitkomsten werken binnen een sportcontext. Bovendien is er in Vlaanderen een gebrek aan evaluatiestudies van bestaande sportinitiatieven die zich richten op jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties. Het evalueren wordt bemoeilijkt door het feit dat sociaal-maatschappelijke uitkomsten en maatschappelijke kwetsbaarheid zich niet zomaar laten meten (in tegenstelling tot gezondheidsuitkomsten). Om hier toch enig zicht op te krijgen, lijkt het ons relevant om te vertrekken vanuit de ervaringen van jongeren en hoe deze

een impact kunnen hebben op iemands maatschappelijk kwetsbare positie. Deze materie zouden we kunnen verduidelijken, door de vergelijking te maken met de gezondheidsbevorderende eigenschappen van sport. Het klinkt misschien verrassend, maar sporten is niet inherent gezondheidsbevorderend. Ook al ga je dagelijks naar de sportclub. Als je door te sporten je fysieke conditie wil verbeteren, dan moet je ook rekening houden met de intensiteit (bv. uitgedrukt in een bepaald percentage van de maximum hartslag), de duur (uitgedrukt in minuten) en het type van oefeningen (zijnde continue, ritmische en aërobe bewegingen van de grote spiergroepen). En dan nog is er geen garantie dat je gezonder wordt. Ook externe variabelen en omgevingsfactoren zoals woon- en leefomgeving, invloed van vrienden en ouders, blessuregevoeligheid, e.d., spelen een rol. Indien een sportinitiatief aldus jongeren gezonder wil maken, dan moet het de noodzakelijke voorwaarden kunnen creëren die ertoe kunnen leiden dat jongeren door te sporten, gezonder worden.

Onderzoekers zijn heel expliciet over het belang en de bredere maatschappelijke rol van sport. Maar, naar analogie met de bovenstaande gezondheidsprincipes, moeten ook bepaalde principes en voorwaarden aanwezig zijn om effectief een sociale meerwaarde te bekomen bij het werken met maatschappelijk kwetsbare groepen. Zoals eerder gezegd, is weinig geweten over deze principes en voorwaarden. Hoe sport een positieve impact zou kunnen hebben op de maatschappelijke kwetsbaarheid van jongeren is momenteel nog niet duidelijk.

Onderzoek

Wat we wel weten uit bestaand wetenschappelijk onderzoek m.b.t. sportinitiatieven voor maatschappelijk kwetsbare groepen is het volgende:

- het opbouwen van relaties geldt als hét basisprincipe van elk sportinitiatief dat gericht is naar jongeren in maatschappelijk kwetsbaardere situaties (*maar over welke relaties gaat het en op welke wijze kunnen deze relaties het best opgebouwd worden?*);
- sportactiviteiten moeten deel uitmaken van een breder en duurzaam project (*maar wat is dat project?*);
- het gebeurt niet automatisch (*dus systematisch, maar wat is dan deze systematiek?*);
- elk project moet starten vanuit de concrete uitdagingen en (kwetsbare) levenssituaties van jongeren (*maar onze kennis over deze uitdagingen en levenssituaties is beperkt*);
- de ervaringen van jongeren staan centraal, en niet de beoogde uitkomsten (*maar over welke ervaringen gaat het?*).

Coakley (2011) vat het als volgt samen: “sport participation must occur in settings where young people are physically safe, personally valued, morally and economically supported, personally and politically empowered and hopeful about the future”. Ook al lijkt hiermee alles gezegd, toch blijft de vraag wat dit dan concreet betekent voor sportbegeleiders, jeugdwerkers en leerkrachten die met jongeren aan de slag gaan...

De casestudy Opboksen (Limburg)

Om een antwoord op deze vraag te vinden, hebben we coaches (13), jongeren (15) en andere betrokkenen (o.a. projectmedewerkers, externe traject- en jongerenbegeleiders) (7) bevraagd. Deze bevraging

gebeurde d.m.v. 35 individuele diepte-interviews en 3 focusgroeps-gesprekken (met coaches (5), met jongeren (5), met de hoofdcoach en de projectcoördinator). We kozen een boksport, nl. het Limburgse ‘Opboksen’ als casestudy. Dit project richt zich expliciet naar jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties. Kenmerkend voor dit sportinitiatief zijn: de uitgesproken sportieve doelstellingen met betrekking tot jongeren (cfr. sport als integratie), de langdurige werking (opgestart in 1993 door Abdel Wahhabi, voormalig Olympisch bokser) en de erkenning die het krijgt van lokale en bovenlokale actoren als een goede praktijk.

D.m.v. de bevraging werd gepeild naar de ervaringen van jongeren, sportbegeleiders en andere betrokkenen. Het doel was om zo een beter zicht te krijgen op hoe via sport een sociale meerwaarde kan bekomen worden. Gebaseerd op de data uit de interviews en focusgroepen, hebben we **zes sportpedagogische dimensies** geïdentificeerd. Naast deze dimensies kwam uit de data het belang naar voor van het **cultuurkapitaal** van de coach in het werken met jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties. We beschrijven hieronder de verschillende dimensies. We beginnen telkens met een citaat uit de gesprekken. Voor een meer uitvoerige beschrijving van het onderzoek verwijzen we naar Theeboom & Haudenhuyse (2011).

Sportpedagogische dimensies

Wanneer je bijvoorbeeld een probleem in de wijk hebt of bij u thuis of zo, kan je altijd met hem komen praten. Over alles. (jongere R)

Hier wordt meer tijd gespendeerd aan de jongere op zich. Niet alleen is die goed of niet goed in de sport, maar ook: hoe denkt die jongen; waar is hij mee bezig buiten zijn sport; hoe is zijn omgang met anderen? Daar wordt heel veel rekening mee gehouden. (coach O)

Bovenstaande citaten verwijzen naar het **welzijnsgericht waarnemingsvermogen** naar jongeren toe. Dit wordt verwacht van alle coaches. Uit de focusgroep met de coaches bleek ook dat coaches deze dimensie identificeerden als een gemeenschappelijke filosofie die ze in hun handelen als coach integreren. Het citaat van de jongere illustreert mooi hoe dit ervaren wordt.

Ik kom vaak bij hen, maar niet om te zeggen van ‘Hey, voel je je hier goed of zo?’ Neen, gewoon even helpen met enkele oefeningen, even verbeteren en dan zo even een beetje motiveren en verbeteren. Je moet gewoon zien dat ze goed meedoen, dat ze heel aandachtig zijn en dat ze zich hier goed voelen. (hoofdcoach)

Zorgen dat jongeren plezier hebben in het boksen, zich veilig voelen, vorderingen maken en dat aandacht gegeven wordt aan iedereen, werden gezien als belangrijke aspecten in het creëren van een optimaal **motivatieel klimaat**, waarbij jongeren geen verdere kwetsingen zullen oplopen.

Het is heel belangrijk dat ze weten wie wat bepaalt. Maar je moet het op een speciale manier doen, zodat iedereen tevreden is. Het is een beetje onderhandelen. (coach F)

Autoriteit werd doorheen de interviews gekoppeld aan de didactische bekwaamheid die een coach moet hebben in de sport waarin hij/zij lesgeeft. Wanneer gevraagd werd naar de belangrijkste re-

gels, werd vaak verwezen naar de regels om een goede boksles te runnen en een klimaat te creëren in dewelke jongeren op een veilige manier kunnen boksen. Samengevat zouden we kunnen stellen dat een coach autoriteit moet hebben, zonder autoritair te zijn. Het citaat illustreert ook het procesmatige van het opbouwen van een autoriteitsrelatie.

Bij boksen heb je fysiek contact met elkaar, bij andere sporten, bijvoorbeeld voetbal, is dat niet zo vaak. Je moet je op training aanpassen ten opzichte van jongens die slechter zijn dan jij of zij moeten zich aanpassen ten opzichte van jou. Je kunt dat door-trekken naar het gewone leven. (jongere G)

Ik vind gewoon het allerbelangrijkste dat iedereen die hier komt, dat die zich onmiddellijk thuis voelt. En daar moet je als trainer of begeleider voor zorgen. (hoofdcoach)

Een constante doorheen de interviews was het belang van de coach om te kunnen ingrijpen in *socio-psychologische* processen, en vaak in functie van het creëren van een veilig klimaat en het bewerkstelligen van het welzijn van de deelnemers. Dit vereist dat een coach heel goed moet kunnen omgaan met individuele verschillen en het groepsgebeuren hier ook kan naar sturen. Soms betekent dit dat men bijvoorbeeld tijdens het sparren jongeren van eenzelfde vaardigheidsniveau bij elkaar zet, maar evengoed kan het dat men juist jongeren van een verschillend vaardigheidsniveau met elkaar laat werken. Het bovenstaand citaat illustreert hoe een deelnemer zich deze socio-psychologische conventies eigen maakt.

Het gaat niet over wedstrijden bij Opboksen. Er zijn wedstrijd-jongeren uit gekomen, wat niet tegen te houden was. Bij andere clubs draait het om geld. En bij Opboksen hebben ze de mogelijkheid om voor een prijke topkwaliteit te krijgen van toptrainers in het boksen. En de mogelijkheid om met de bokssport alles te doen. (coach S)

Hoe met competitie wordt omgegaan, maakt deel uit van het gehanteerde **sportmodel**. Bij Opboksen heeft het werken met jongeren, duidelijk voorrang op competitieve aspecten van het boksen. Bij Opboksen gaat het tevens over Olympisch boksen, waar de focus ligt op de technische uitvoering en het boksen met (i.p.v. tegen) elkaar. Het sparren met elkaar werd door de bevroegden geduid als “spelboksen”. Een van de meest vermelde sportieve regels, was dat het niet toegelaten was om op het hoofd te slaan. Enkel ervaren bokkers mochten dit doen (met hoofdbescherming), en dan nog mocht dit niet op kracht. Ondanks de ondergeschikte rol van competitie, wordt aan competitie een specifieke rol toegekend. Wedstrijdbokkers worden gezien als rolmodellen voor andere jongeren. Ook geeft competitie de mogelijkheid voor toegewijde jongeren om hun boksambities waar te maken. Het niet bieden van deze mogelijkheden zou er kunnen toe leiden dat goede bokkers het boksinitiatief zouden verlaten. Het is vaak uit de pool van wedstrijdboxers, dat coaches worden gerekruteerd.

In een focusgroep met de hoofdcoach en de coördinator van Opboksen was het niet mogelijk om te komen tot een consensus over specifieke sociale vaardigheden dat Opboksen wenst te bereiken met jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties. Uit het gesprek kwam naar voor dat de focus ligt op het, vanuit een open houding,

werken aan het sociaal **competenter** (weerbaarder) maken. Dit verschilt van jongere tot jongere. Het sociaal competent maken laat zich niet zomaar vertalen in duidelijk omschreven doelstellingen.

Cultureel kapitaal

Het is zeer belangrijk om je in de leefwereld van deze jongeren te kunnen zetten. We willen zoveel goed doen, zoveel voor hen veranderen...maar als hulpverleners moeten we eerlijk zijn en toegeven dat we hun leefwereld niet kennen, noch in kunnen verplaatsen. Iedere jongere is uniek binnen het systeem en de context waarbinnen hij of zij zich bevindt. Je kan maar helpen als je de kern van het maatschappelijk kwetsbaar zijn kan aanvoelen. (externe begeleider)

Dit laatste citaat verwijst naar het **cultureel kapitaal** dat noodzakelijk wordt gezien wanneer via sport naar een sociale meerwaarde wordt gestreefd. De term cultureel kapitaal verwijst naar het bezit van specifiek kennis, taal, levensstijl en smaak die bepaald worden door iemands levensgeschiedenis en sociale achtergrond. Het feit dat de hoofdcoach uit één van de mijn-cités kwam, van allochtone origine was en een Olympisch bokser, kwam herhaaldelijk naar voor in de interviews met de jongere, de coaches en andere betrokkenen. Dit gaf hem een hoge mate van autoriteit en authenticiteit, die hij ook uitstraalt naar de andere coaches van Opboksen. Uit internationaal onderzoek blijkt dat voor jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties de sociale afstand (nabijheid) en de gepercipieerde gelijkenissen tussen de coach en de jongeren een bepalende rol speelt wanneer sport ingezet wordt in het creëren van bredere uitkomsten.

Conclusie

Uit de bevraging van de begeleiders, jongeren en betrokkenen van het Opboksen (Limburg)-boksinitiatief, hebben we zes pedagogische dimensies geïdentificeerd: (1) een welzijnsgericht waarnemingsvermogen, (2) het motivationeel klimaat, (3) de autoriteitsrelatie, (4) de socio-psychologische vaardigheden, (5) het gehanteerde sportmodel, en (6) een open houding in werken naar competentie. Naast deze pedagogische dimensies hebben we ook het belang beschreven van het cultureel kapitaal van sportbegeleiders. Hoewel het cultureel kapitaal eerder eigen is aan de biografie van een persoon en aldus niet ‘aangeleerd’ kan worden, kan een sportbegeleider een inzicht en affiniteit opbouwen met het cultureel kapitaal van de deelnemers, wanneer het zijne/hare verschillend is.

Deze dimensies kunnen geenszins gezien worden als magische recepten of methodieken die, eens geïmplementeerd, automatisch tot een sociale meerwaarde zullen leiden. Ze bieden handvatten in het werken met jongeren in een sportcontext, en specifiek met jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties. Wij raden aan dat deze dimensies gebruikt worden om bestaande sportopleidingsprogramma's en curricula (bv. Vlaamse Trainers School, Hoge Scholen en Universiteiten) te evalueren en verder uit te bouwen.

Het is belangrijk om te vermelden dat de pedagogische vaardigheden van de geïnterviewde coaches grotendeels verworven werden in de context van het boksproject, en niet via een formeel opleidingsaanbod. Meer aandacht moet gegeven worden aan informe-

le vormen van opleidingstrajecten. Dit zou toelaten dat jongeren waarvoor het bestaande opleidingsaanbod te hoogdrempelig is (maar die wel het nodige culturele kapitaal bezitten om vanuit de concrete levenssituaties van jongeren aan de slag te gaan), of begeleiders waarvoor het bestaande aanbod te weinig bruikbaar is voor het werken met jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties, eveneens erkende kwalificaties kunnen verwerven.

Tot welke concrete uitkomsten het integreren van deze pedagogische dimensies zullen leiden, kunnen we niet op voorhand bepalen. En dit door de verscheidenheid en complexiteit van de contexten in dewelke sportactiviteiten aangeboden worden en de steeds veranderende uitdagingen waarmee jongeren geconfronteerd worden in hun dagelijks leven. Meer nog, indien we bepaalde uitkomsten vooropzetten (bv. naar tewerkstelling, scholing, opleiding, probleemgedrag), kan dit zelfs leiden tot het uitsluiten van jongeren die het verst afstaan van zo'n uitkomsten. We hebben aangegeven dat een open houding één van de basisprincipes is in het opbouwen van duurzame relaties en sportdeelname. Samengevat komt dit neer op een begeleidershouding die het welzijn van jongeren centraal stelt en een begeleiderspraktijk die niet start vanuit abstracte ideeën over positieve ontwikkeling, maar eerder start vanuit de concrete noden en levenssituaties van jongeren. Een open houding die vertrekt van voorgeprogrammeerde uitkomsten, is per definitie geen open houding en zal niet de noodzakelijke voorwaarden creëren voor het bereiken van en het op een betekenisvolle manier aan de slag gaan met jongeren in kwetsbare situaties.

Rein HAUDENHUYSE* en Marc THEEBOOM**

Vrije Universiteit Brussel

reinhard.p.haudenhuyse@gmail.com

* Rein Haudenhuyse is doctor in de lichamelijke opvoeding en bewegingswetenschappen, en werkt als stafmedewerker jeugdwelzijn en kinderrechten bij de Vlaamse Jeugdraad.

** Marc Theeboom is professor aan de Vrije Universiteit Brussel, vakgroep sportbeleid en management.

GERAADPLEEGDE BRONNEN

- Coalter F (2007) *A Wider Social Role for Sport: Who's keeping the score?* London: Routledge.
- Coakley J (2011) Youth sports: What counts as "positive development?" *Journal of Sport & Social Issues* 35(3): 306-324.
- Haudenhuyse, R (2012) *The potential of sports for socially vulnerable youth*. Vubpress
- Scheerder J, Vos S, Pabian S, et al. (2011) Actieve vrijetijdssport in Vlaanderen. Trends, profielen en settings. In: Lievens J and Waeghe H (eds) *Participatie in Vlaanderen 2. Eerste analyses van de Participatiesurvey 2009*. Leuven/Den Haag: Acco, pp. 43-82.
- Theeboom, M & Haudenhuyse, R (2011) Het potentieel van georganiseerde sportdeelname voor maatschappelijke kwetsbare jongeren: implicaties voor beleid en praktijk. In: Philippaerts, R. (red.). *Sport voor Allen: Strategieën voor laagdrempelig bewegen en sporten in Vlaanderen* (pp. 71-103). Leuven: Acco.
- Vanhoutte B (2007) Doe je mee? Jongeren en participatie aan het verenigingsleven. In: Vettenburg
- N, Elchardus M and Walgrave L (eds) *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 1*. Leuven: Lannoo, pp. 175-187.
- Vettenburg N (1998) Juvenile delinquency and the cultural characteristics of the family. *International Journal of Adolescent Medicine and Health* 3: 193-209.

Wat met sociale mix en segregatie in het onderwijs?

GIL THYS

Langs verschillende kanten is segregatie in het onderwijs de laatste maanden in de schijnwerper geplaatst. Er was het soms wat moeizame proces dat uitmondde in nieuwe regelgeving over het inschrijvingsrecht, waarbij scholen de mogelijkheid krijgen om te werken aan het (on)evenwicht in hun populatie tussen kansrijke en minder kansrijke (GOK-)leerlingen. Er was ook de dikwijls felle uitwisseling van standpunten over de hervorming van het secundair onderwijs, waardoor de strakke tweedeling tussen aso en bso/tso zou teruggeschroefd worden. Daaruit blijkt dat er een stroming is die blijkbaar meer verwacht van gescheiden ontwikkeling – zeker voor hun (meer begaafde?) kinderen. Daarnaast proberen een aantal publicaties van het laatste jaar meer duidelijkheid te brengen op basis van wetenschappelijk onderzoek.

De discussie wordt niet altijd helder gevoerd. Waarover hebben we het als we spreken over segregatie in onderwijs? En wat willen we met de sociale mix? Is het duidelijk waarom segregatie (g)een voordeel oplevert? Welke visie op onderwijs ligt aan de basis van de verschillende standpunten, en wordt die voldoende geëxpliciteerd? Want alle betrokken partijen gaan toch uit van de overtuiging dat de aanpak die zij voorstaan de beste resultaten zal geven voor de leerresultaten, de toekomstmogelijkheden van de leerlingen, de mogelijkheden voor de school om daartoe bij te dragen en – op meer algemeen vlak – het welzijn van de maatschappij. Soms wordt dat tussen de regels meegegeven, soms zijn dat de heel expliciete doelstellingen. Geen bescheiden doelstellingen. In dit artikel proberen we een bijdrage te leveren tot het uitklaren van de discussie. We hebben het daarbij niet over de gevolgen van segregatie, noch over de wenselijkheid om die te keren. De focus ligt op de manier waarop we (in Vlaanderen) segregatie definiëren en welke mogelijkheden de voorgestelde maatregelen bieden om daaraan te verhelpen.

Segregatie: waarover gaat het?

Van het Nederlands Kenniscentrum voor Gemengde Scholen verscheen in 2011 de interessante publicatie: “International perspectives on counteracting school segregation”.¹ In verschillende bijdragen wordt daarin de situatie in een aantal Europese landen en in de VS geschetst, gekoppeld aan de maatregelen die telkens genomen werden. Wat direct opvalt is dat het begrip “segregatie” daarbij op heel verschillende aspecten kan slaan en dat de vragen die rond segregatie kunnen gesteld worden sterk kunnen verschillen. Dat heeft uiteraard gevolgen voor de maatregelen die genomen worden. Enkele – herkenbare - voorbeelden.

- Als het in de VS gaat over huidskleur en sociaal-economische status (SES) dan vallen beide kenmerken – uiteraard - niet noodzakelijk samen. Er zijn witte Amerikanen (WASP) in arme buurten, uit arme families en met een inkomen dat ver onder de armoedegrens ligt, net zoals er latino's of Afro-americanen zijn die tot de meer begoede bevolkingsgroepen behoren. Als het over segregatie gaat zal men dus moeten verduidelijken op basis van welke elementen of combinatie van elementen men die definieert. Sommige staten spelen daarop in op een totaal verschillende manier. Zo wordt in de ene staat verschil gemaakt op basis van individuele (gezins)kenmerken, andere delen leerlingen op naargelang de (status van de) buurt waar ze wo-

nen – al dan niet in combinatie met etnische achtergrond. In andere staten geldt dan weer thuistaal als belangrijkste opdelingscriterium – wat niet altijd dezelfde resultaten geeft. En – nog een andere variant: in bepaalde staten wordt gekeken naar de spreiding van leerlingen op basis van hun resultaten en wordt “onderpresteren” als een kenmerk beschouwd dat in rekening moet genomen worden bij een spreidingsbeleid.

- Ook in Vlaanderen wordt het onderscheid tussen aan de ene kant segregatie naar sociaaleconomische achtergrond (SES) en anderszijds segregatie naar etnische samenstelling van de schoolpopulatie beklemd – zowel op numeriek vlak (verhouding tussen de aantallen van elke groep) als op de schoolresultaten. Zo wijzen Agirdag e.a.² erop dat de schoolprestaties voor wiskunde geen impact ondervinden van de etnische samenstelling van de schoolpopulatie, tenminste als men ook rekening houdt met SES. Dezelfde auteurs maken trouwens ook onderscheid tussen gelijke spreiding van bepaalde doelgroepleerlingen over de verschillende scholen in een buurt, en de concentratie van doelgroepleerlingen binnen één bepaalde school. Een aantal scholen wijken in hun populatie sterk af van wat men op basis van buurtkenmerken zou kunnen verwachten. Dikwijls zijn die afwijkingen netgebonden, maar ze houden ook verband met het feit dat ouders zich bij de schoolkeuze voor hun kind richten op de eigen groep – daardoor komen we ook in gebieden met

een gemengde populatie tot soms onverwachte verschillen tussen de schoolpopulaties³

- In Schotland bv. wordt bekeken hoe het zit met de spreiding van kinderen met “additional support needs”. Vanuit Vlaams perspectief is men dan geneigd om te denken aan kinderen in het Buitengewoon Onderwijs (BO), maar in Schotland vallen ook andere groepen daaronder: kinderen van asielzoekers, Roma enz.
- In Italië wordt het onderscheid beklemtoond tussen “allochtonen” en “vreemdelingen”. Wie niet in Italië geboren is of een andere thuistaal heeft wordt als “vreemdeling” beschouwd in het onderwijs. Gevolg: sommige scholen met veel kinderen van allochtone herkomst hebben toch weinig “vreemdelingen” in hun populatie – en vice versa.

Uit deze voorbeelden zal duidelijk zijn dat het aan te raden is om in discussies over segregatie eerst wat nauwkeuriger in te gaan op de vraag: “welke segregatie?” Dat is des te belangrijker als er programma’s opgezet worden waarbij de vrije schoolkeuze beperkt wordt. De definiëring van de kenmerken waarop geselecteerd wordt om leerlingen aan bepaalde scholen toe te wijzen, zal immers ook effecten hebben op de resultaten van de actie.

Het gaat er ook om hoe men gaat meten

Segregatie wordt gewoonlijk gedefinieerd als de verhouding tussen het aantal kinderen dat tot de “doelgroepen” behoort en de anderen. De doelgroep wordt dan bepaald aan de hand van een aantal kenmerken die op basis van wetenschappelijk onderzoek als relevant gelden voor de achterstelling in onderwijs. Segregatie verwijst dan naar de (procentuele) verhouding tussen het aantal leerlingen met deze kenmerken en het aantal leerlingen die buiten die categorie vallen. We spreken dan in Vlaanderen bv. over scholen met een hogere of lagere concentratie aan indicatorleerlingen” of GOK-leerlingen”.⁴ De vergelijking wordt dan gemaakt met landelijke of regionale gemiddelden of met vergelijkbare situaties (bv. scholen in de centrumsteden)

Deze opdeling gaat uit van de verschillen tussen scholen. Vanuit de sterk verspreide veronderstelling “hoe meer leerlingen met kenmerk x, hoe meer problemen voor de school” leidt dat dikwijls tot labeling: witte en zwarte scholen (opdeling op basis van etnische herkomst), sterke, “elite”-scholen en zwakkere scholen (op basis van het veronderstelde leerpotentieel van de leerlingen) etc. Uiteraard is dit een onterechte conclusie: de kwaliteit van het leren wordt niet enkel bepaald door het aantal leerlingen in de school die tot een bepaalde doelgroep behoren. Onderzoek geeft aan dat er andere factoren zijn die het meeste bijdragen tot het leren: (in die volgorde) de leerkracht (feedback, positieve relatie met de leerlingen); het curriculum (structuur en duidelijkheid), de cognitieve strategieën die aangeleerd worden, ... De thuissituatie en de schoolkenmerken (ook segregatie) scoren lager.⁵ Dat impliceert ook dat het realiseren van de sociale mix alleen geen garantie biedt op verdere integratie: daarvoor is een doordacht pedagogisch programma nodig. Een paar praktische voorbeelden uit het basisonderwijs illustreren hoe anders de situatie er kan uitzien naargelang we de toestand bekijken vanuit de scholen (het aantal indicatorleerlingen) of vanuit een bepaald kenmerk dat voor de leerlingen mogelijk belangrijker kan zijn⁶: bv. het aantal leerlingen met een andere thuistaal in de klas.

- Het maakt een heel verschil of de indicatorleerlingen in een bepaalde gemeente netjes gespreid zitten over de verschillende scholen, of dat we te maken hebben met een sterke oververtegenwoordiging van kansarme leerlingen in een beperkt aantal scholen.
- Thuistaal kan één van de indicatoren zijn. We merkten al op dat niet

alle indicatorleerlingen noodzakelijk ook een andere thuistaal hebben – en omgekeerd: niet alle kinderen met een andere thuistaal kunnen kansarm genoemd worden.

- Om tot een goed evenwicht te komen volstaat het dus niet om enkel te kijken hoeveel “indicatorleerlingen” er zijn. We zullen ook moeten nagaan of bepaalde (cruciale) elementen in de set van indicatoren de vergelijking niet scheef trekken. Anders gesteld: het is voor de leerling een heel andere situatie om samen te zitten met andere leerlingen die (ook) allemaal kansarm zijn, of met leerlingen die (ook) een andere thuistaal hebben, of met medeleerlingen die zowel kansarm als anderstalig zijn.

Omvang

Peeters en Walraven stellen in “*international perspectives...*” dat in Nederland 63% van de basisscholen ongeveer de buurtsamenstelling weergeven, 17% is “te wit”, 20% is “te zwart”. En, zeggen deze auteurs, hoe witter de buurt, hoe groter de match tussen buurt en samenstelling van de leerlingenpopulatie.

Een belangrijk aspect bij deze berekening is dat hiermee een deel van het perspectief vanuit de leerlingen een stuk verloren gaat. De vraag “met wie zitten de (kansarme) leerlingen samen in de klas?” is minstens even relevant als de vraag hoeveel kansarme leerlingen er in de verschillende scholen aanwezig zijn. Dat loopt zeker sterk in het oog in verband met de situatie in de 1^e graad so in Vlaanderen: het kan best dat een school een aanvaardbare verhouding kansarme – niet-kansarme leerlingen heeft op dit niveau, maar dat neemt niet weg dat de verschillen tussen de A- en de B-stroom enorm zijn.

Kijken we bijvoorbeeld naar de cijfers voor Antwerpen (2010-2011). In het 1^e leerjaar A hebben we 53,5% indicatorleerlingen, in 1B is dat 86,4%. En die trend zet zich door: in 2A vinden we, afhankelijk van de specialisatie en de vestigingsplaats tussen 16% en 83% indicatorleerlingen, in het tweede Beroepsvoorbereidend Leerjaar (BVL) varieert dat van 82% tot 100% . Het tweede leerjaar tso situeert zich daar ergens tussen: van 62% tot 73% naargelang de vestiging. Het is dus duidelijk dat al tussen het 1^e en het 2^e jaar secundair onderwijs een trend naar verdere segregatie zich manifesteert. Sommige scholen die een aantal indicatorleerlingen hebben zien die weggaan naar andere die er al (relatief) meer hebben.

Middelen om aan segregatie/sociale mix te werken

De discussie over de manieren om aan segregatie te werken is niet eenvoudig en hangt samen met een aantal andere factoren en keuzes.

a) Kiezen we voor **buurtscholen** (in het basisonderwijs) dan zullen we moeten aanvaarden dat de verschillen in instroom tussen de scholen samenhangt met bepaalde buurtkenmerken en dat eenzijdig samengestelde buurten resulteren in een minder diverse instroom in de scholen die daar hun vestiging(en) hebben. Echter: dit is geen vaste regel. In elke buurt zijn er scholen die afwijken van wat de buurtsamenstelling is, scholen die dus (relatief) te “wit” of te “zwart” zijn. Paul Mahieu stelt dat we gemiddeld ongeveer 25% scholen hebben met dergelijke afwijkende populatie qua sociale en etnische samenstelling van de buurt.⁷ Wie per se “pure” buurtscholen wil realiseren zal dus rekening moeten houden met de keuzemotieven van de ouders – zowel in positieve als in negatieve zin trouwens. Er zijn ouders die bewust niet voor een (bepaalde) buurtschool kiezen, net zoals er ouders zijn die praktisch gezien geen keuze hebben omdat een aantal factoren een andere keuze

quasi onmogelijk maken. In die zin is de vrije schoolkeuze een mogelijke aanleiding tot (verdere) segregatie. En de gevolgen daarvan zijn des te sterker naarmate een aantal keuzemotivaties mekaar versterken. Harris (in *International perspectives...*) wijst er o.m. op dat in Engeland etnische verschillen dikwijls samen gaan verschillen in SES en dat dit de gevolgen van de segregatie nog versterkt. Er is dus nood aan samenwerking tussen verschillende beleidsdomeinen zodat bv. de woonpolitiek (mix van sociale woningen in betere buurten) een positieve rol kan spelen in de instroom in de scholen.

b) De overheid probeert beperkt sturend te werken via de **regelgeving**. Zonder aan het principe van de vrije schoolkeuze te raken werd een regelgeving uitgewerkt die sturend kan werken op de instroom in de scholen. Oorspronkelijk werd in het GOK-decreet van 2002 enkel gesteld dat geen enkele school leerlingen mocht weigeren op basis van welk criterium dan ook, tenzij de school of de betrokken leerlingengroep vol is. In 2005 werd daaraan een extra luik toegevoegd dat moest toelaten om tot een betere spreiding te komen. Scholen konden voortaan ook een voorrangperiode organiseren voor GOK-leerlingen. Op voorwaarde dat zij al meer dan 10% boven regio-gemiddelde scoren qua aantal GOK-leerlingen kan er ook in de omgekeerde richting gewerkt worden en mag men voorrang geven aan niet-GOK leerlingen. Deze mogelijkheid werd hier en daar benut, maar het vrijwillige karakter ervan zorgde ervoor dat het zeker geen groot succes werd⁸. Via een aantal recente wijzigingen (2012) wordt een meer actieve koers gevaren. Scholen in LOP-gebieden⁹ worden ertoe verplicht om op basis van onderlinge afspraken te komen tot een meer evenwichtige spreiding van indicatorleerlingen. Tenminste toch in de basisscholen en in de 1^e graad van het secundair onderwijs. De procedure die daartoe ontwikkeld wordt voorziet in een (vooraf lokaal afgesproken) periode waarin (vooraf overeengekomen) contingenten richtinggevend zijn voor welke leerlingen wel of niet kunnen inschrijven. De contingenten worden vastgelegd op basis van de lokale verhoudingen tussen indicator- en niet-indicatorleerlingen. Eens de afgesproken periode van inschrijven op basis van contingentering voorbij is, kan vrij ingeschreven worden voor zover er nog plaats is in de school of in de betrokken leerlingengroep. De contingenten mogen jaar per jaar opschuiven in de bedoelde richting, er worden dus geen bruuske verschuivingen geëist. Dat zou ook niet realistisch zijn trouwens. De vraag hierbij is in welke mate de lokale afspraken reële gevolgen zullen en kunnen hebben op de instroom in de scholen.

- Scholen die op geen enkele manier te maken hebben met capaciteitsproblemen zullen wellicht weinig gevolgen ondervinden van deze maatregel. Na de periode van inschrijving op basis van contingentering blijven bij hen immers voldoende plaatsen over om alle vragen tot inschrijven te honoreren. Er zal dan hoogstens een wachtperiode van een aantal weken zijn voor wie tijdens de eerste ronde nog niet aan bod kwam.
- Buiten de LOP-gebieden geldt deze regeling niet. Ze heeft daar ook minder zin: in een plattelandsgemeente is er over het algemeen geen gebrek aan capaciteit en bovendien is het niet in die gebieden dat de grootste concentratie aan indicatorleerlingen geregistreerd wordt. Bovendien ontbreekt daar het LOP als structureel overlegplatform.
- De procedure grijpt niet in op het keuzegedrag van ouders. Dat wordt bepaald door tal van factoren.
- De kennis van de school en hoe daar gewerkt wordt. Ouders hebben vaak een erg partieel beeld over hoe een bepaalde school functioneert, en wat de resultaten daarvan zijn. Niet alle ouders gaan vooraf op schoolbezoek en niet alle ouders die op schoolbezoek gaan



zijn in staat om de “publicitaire praatjes” te doorprikken. Dat heeft o.m. te maken met de keuzevaardigheden (zie verder).

- De emotionele dimensie: hoe/waarom voel ik mij betrokken bij die school? Hieronder horen ook elementen van perceptie. Mahieu¹⁰ stelt bv. vast dat ouders stelselmatig de aanwezigheid van andersstaligen in een school met 20% overschatten, terwijl ze vinden dat het wenselijk percentage 20% onder de effectieve aanwezigheid zit. Deze perceptie bepaalt mede de schoolkeuze, en dan vooral in negatieve zin: ouders laten in zich in hun keuze leiden door de etnische samenstelling om bepaalde scholen te vermijden¹¹.
- De rationele dimensie: kosten-baten analyse: als ik die school voor mijn kind kies welke praktische gevolgen heeft dat dan – bv. afstand tot de school, is er naschoolse opvang, zijn er warme maaltijden,...
- De overtuigingsdimensie: hoe sterk weegt mijn eigen rol als ouder in het resultaat van mijn keuze? Maakt het enig verschil wat ik kies, en is dat verschil voldoende groot om precies die keuze te maken?
- De competentie van de ouders: een school kiezen veronderstelt zowel informatie als inzicht. Kansrijke ouders zijn hierin meestal vaardiger.
- De overeenkomst tussen de keuzes die men maakt en het gedrag dat men stelt: de uiteindelijke actie valt niet altijd samen met de afgewogen keuzes, bv. omdat men niet tijdig reageert en de plaatsen benomen zijn.

In gebieden waarin de vraag het aanbod overtreft zullen ouders vanzelfsprekend in hun keuze beïnvloed worden door de mogelijke opties. Wie een school in de buurt wil en daar geen plaats vindt in een school van de eerste keuze zal noodzakelijk moeten terugvallen op een andere mogelijkheid. In dat geval kan contingentering ervoor zorgen dat a)

de schoolpopulatie (op termijn) meer gaat samenvallen met de buurtpopulatie en b) dat er voldoende plaatsen “gevierwaard” worden voor wie op basis van (het ontbreken van) een aantal keuzecompetenties door meer vaardige ouders zou voorbijgestoken worden. Het is echter de vraag wat de reactie zal zijn van ouders die niet de school van de eerste keuze kunnen krijgen. De kans is reëel dat diegenen die over de mogelijkheden en de middelen beschikken toch een school vinden die met hun keuzecriteria overeenstemt – maar die bv. verderaf gelegen is. Terwijl de minder kansrijke gezinnen zich zullen richten op wat er nog praktisch haalbaar is, ook al is dat niet in overeenstemming met wat ze zouden willen. Het valt nog te bezien of de gevolgen van die 2^e, 3^e of volgende keuze dan nog samenvallen met de betrachting om een grotere sociale mix te realiseren. Het zal interessant zijn om te kijken of op die manier geen x-e keuze scholen ontstaan. Dat dit risico niet denkbeeldig is bewijst de situatie in een aantal grootsteden (maar ook daarbuiten) waar ouders noodgedwongen moeten uitwijken naar een school die lager op hun voorkeurlijst staat omdat er eenvoudigweg niets anders overblijft¹².

Veel zal ook afhangen van de communicatie die gevoerd wordt. Gaan scholen actief proberen om andere groepen aan te trekken, of zal men enkel met woorden het nieuwe beleid onderschrijven maar via min of meer subtiele boodschappen andere signalen geven? Ouders die zich niet echt welkom weten in een school hebben niet de neiging om hun kind daar toch in te schrijven, ook al is dat een gegarandeerd recht. Het hoeft geen betoog welke groepen van ouders hiervan de dupe worden.

Enkele conclusies

- Werken aan sociale mix is niet zomaar werken aan spreiding. En spreiding van kinderen over de verschillende scholen geeft geen garantie op spreiding binnen de school zelf.
- Sociale mix in de scholen is geen garantie voor betere resultaten van de leerlingen. Er zijn een aantal andere factoren die in sterke mate bepalend zijn voor de leerprestaties.
- De perceptie die ouders hebben over de mogelijkheden van hun kind tijdens en na een bepaalde schoolloopbaan strookt niet altijd met de realiteit. Heel wat ouders hebben een beeld van de (toegevoegde) waarde van bepaalde scholen die niet erg op feiten is gebaseerd. Dergelijke beelden zijn dikwijls niet eenvoudig om te buigen. Ouders die hun kind niet naar een “concentratieschool” willen sturen zullen zich meestal weinig gelegen laten aan de berichten over de goede leerprestaties en de sterke leerwinst die daar geboekt worden. Zij zien die informatie eerder als een middel om de ouders van de kinderen in die school gerust te stellen, en niet als een middel om hun vertrouwen te winnen.
- Als de schoolkeuze voor een belangrijk deel geleid wordt door de wens van ouders om in een vertrouwde groep te blijven, zal het aanbod van die aard moeten zijn dat dit mogelijk is. Er moet m.a.w. in de buurt ook voldoende aanbod zijn. En tegelijk moeten ouders ervan overtuigd worden dat de keuze van een school buiten de buurt een (te) grote inspanning vergt voor een te beperkt rendement.
- Maatregelen om via de regelgeving een gelijkmatige spreiding te stimuleren maken (dus) vooral meer kans in buurten waar er schaarste is aan vrije plaatsen en waar scholen duidelijk kwaliteit bieden.
- De nieuwe regelgeving focust op een betere mix die gedefinieerd wordt binnen een lokaal af te spreken vork: alle scholen streven naar een aantal indicatorleerlingen tussen x en y. Veel vat op het keuzegedrag van ouders geeft dat niet. De impact zou kunnen versterkt worden door eerder te streven naar een af te spreken maximum aan

indicatorleerlingen. We streven dan naar een situatie waarbij geen enkele school groepen heeft met meer dan y indicatorleerlingen. In dat geval zou leerling y+1 (wettelijk) geweigerd mogen (moeten?) worden, ook al is de totale capaciteit nog niet benut. De stimulans om actief op zoek te gaan naar leerlingen van het andere contingent zou daarmee sterk gesteund worden.

- Inspanningen om tot een betere spreiding te komen via lokaal overleg zijn nuttig. De regelgeving kan daarbij ondersteunend werken, maar ze is zelf niet het middel. Ze zal moeten aangevuld worden met verschillende soorten initiatieven om resultaat op te leveren.
- Het argument: bepaalde groepen van ouders komen toch niet bij ons kan wel kloppen voor een aantal scholen. Men kan zich echter best en in alle ernst en openheid afvragen waarom dat zo is. En op welke manieren men daar (gezamenlijk) iets kan aan doen.
- Organiseren van initiatieven die de integratie ondersteunen en die tegelijk niet als bedreigend overkomen. Geen acties louter vanuit een (positieve) ijver om te overtuigen, maar eerder praktische activiteiten die voorwaarden scheppen. We denken hier aan het concept van “Vriendschapsscholen” en de “Scholencarrousel” zoals die in Nederland ontwikkeld zijn op initiatief van het Kenniscentrum Gemengde Scholen¹³. Ouders moeten nog meer, beter, gericht geïnformeerd worden over de visie en de aanpak om zo de beeldvorming over bepaalde scholen bij te stellen. Dat moet verder gaan dan “verkooppraatjes” en dient ouders mee te nemen in de visie en doelstellingen van de school, niet enkel op het moment van de instap, maar gevolgd door verder permanent overleg daarover.

GIL THYS

gil.thys@gmail.com

NOTEN

1. J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, G. Walraven (eds.) (2011). *International perspectives on countering school segregation*, Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
2. O. Agirdag, W. Noumen e.a. (2012). *Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-witverhaal*, Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
3. Zie Peters en Walraven in: J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, G. Walraven (eds.) (2011). *International perspectives on countering school segregation*, Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
4. De begrippen ‘indicatorleerling’ en ‘GOK-leerling’ verwijzen naar indicatoren om situaties van achterstelling te definiëren: het gezin ontvangt een schooltoelage, de moeder is niet hoog opgeleid, behoren tot de trekkende bevolking of uithuisgeplaatste kinderen, en kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands.
5. Zie o.m. J. Hattie (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses to Achievement*, London: Routledge.
6. Gebaseerd op de indicatoren die in Vlaanderen belang hebben kan men veronderstellen dat een aantal aspecten (diploma van de moeder, kinderen behorend tot de trekkende bevolking, ontvangen van een schooltoelage voor het functioneren van de leerling zelf in de klas minder direct effect hebben dan het aantal kinderen dat (ook) een andere thuistaal heeft. De namen van de gemeenten en de scholen doen er hier niet toe: dit is een louter illustratief voorbeeld.
7. Zie hiervoor: O. Agirdag, W. Noumen e.a. (2012). *Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-witverhaal*, Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
8. In Antwerpen waren er bv. voor 2010-11 slechts 22 van de 177 vestigingen in het basisonderwijs waar voorrang gold voor niet-GOK leerlingen, en 11 scholen gaven voorrang aan GOK-leerlingen. In Gent waren dat resp. 21 en 13 scholen op een totaal van 129.
9. LOP-gebieden: gemeenten of clusters van gemeenten waar een overleg geïnstalleerd is om tot een actieve toepassing van het recht op gelijke onderwijskansen te komen. Er zijn in Vlaanderen 70 LOP's, zowel in het basis- als in het secundair onderwijs.
10. Paul Mahieu op de conferentie “Onderwijs kleur geven” – Amsterdam 18.06.2010
11. Zie voor deze thematiek o.m. Karsten, S., Ledoux, G., Roeleveld, J., Felix, & Elshof, D. (2003). School choice and ethnic segregation. *Educational Policy*, 17 (4), 452-477, over de push en pull factors die de schoolkeuze bepalen in het basisonderwijs.
12. In sommige steden zijn er signalen dat ouders de instap van hun kleuters in de school uitstellen omdat er voor hen geen aanvaardbaar aanbod is binnen een haalbare afstand. Dat werkt alvast niet positief in op de (gelijke) onderwijskansen van die kinderen. De overheid doet inspanningen om het aanbod op te drijven, maar het is vooralsnog onduidelijk of daarmee aan de keuzenoden van de ouders kan voldaan worden.
13. Meer informatie over deze initiatieven op de website: <http://www.gemengdescholen.nl>

Onderwijs in gemeenschapsinstellingen en gesloten federale centra

Marc TRIPS¹

Jongeren in een gemeenschapsinstelling of gesloten federaal centrum hebben zowel behoefte aan hulp, als aan onderwijs. Waar in de samenleving de discussie vaak start over de grens waar de draagkracht van het onderwijs wordt overschreden en welzijn het best overneemt, trachten we in de gemeenschapsinstellingen en gesloten federale centra te vertrekken van één handelingsplan dat vorm geeft aan een aanbod dat gericht is op de jongere binnen al zijn levensdomeinen, inclusief onderwijs en werk.

Opdracht

Opgroeien loopt niet altijd van een leien dakje. Jongeren kunnen omgaan met moeilijke situaties en er een gepaste oplossing voor bedenken. Soms komen jongeren echter met situaties in aanraking waar ze geen oplossing voor hebben. Misschien hebben ze problemen thuis, mogelijk hebben ze een misdrijf gepleegd. Jongeren-welzijn probeert deze jongeren een uitweg te bieden. De gemeenschapsinstellingen maken deel uit van Jongerenwelzijn. Ze bestaan uit een centrale administratie en twee grote buitendiensten, namelijk gemeenschapsinstelling De Zande en gemeenschapsinstelling De Kempen. Deze bestaan elk op hun beurt uit twee campussen. Daarnaast verstrekt de afdeling Gemeenschapsinstellingen een welzijns- en onderwijsaanbod aan de -18-jarigen in de gesloten federale centra van Everberg en Tongeren. De gemeenschapsinstellingen en het Vlaamse team binnen de gesloten federale centra hebben tot taak opdrachten uit te voeren zoals bedoeld in art. 47 van het decreet van 7 maart 2008 inzake de bijzondere jeugdbijstand en de wet van 8 april 1965 betreffende de jeugdbescherming. Zo staan zij in voor het onthaal, de oriëntatie, de observatie en de open en gesloten begeleiding en onderwijs van door de jeugdrechter geplaatste jongeren tussen 12 en 18 jaar oud (eventueel verlengbaar tot 20 jaar). Het gaat daarbij om jongeren die in een problematische opvoedingssituatie verkeren of die een als misdrijf omschreven feit hebben gepleegd. De interne onderwijsverstrekking door de gemeenschapsinstellingen en gesloten federale centra wil bijdragen tot een optimale re-integratie na de vrijstelling door de jeugdrechter. Het onderwijsaanbod streeft een zo groot mogelijke individualisatie na en tracht de bestaande programma's - aansluitend bij studierichting en -jaar van de jongere - te benaderen.²

Peilers

Contextgericht werken

Een opname van een jongere in een gemeenschapsinstelling of gesloten federaal centrum betekent voor hem of haar een breuk

op velerlei vlak. Wat betreft onderwijs wordt de schoolloopbaan doorbroken, valt begeleiding vanuit het CLB stil en vervalt de brede zorg waarmee individuele leerkrachten, leerlingbegeleiders, enz. hem omringen. Bij de begeleiding van onze jongeren hebben we aandacht voor al deze breukpunten en het is onze taak deze terug op de rails te krijgen. Daarom nemen we contact met de leerling, zijn ouders of steunfiguren, zijn school en zijn CLB met als oogpunt te exploreren hoe er samengewerkt kan worden om te komen tot "Eén kind, één plan!" met in het achterhoofd de terugkeer van de jongere op school (of elders).

Ervaringsleren – de leercyclus van Kolb

Het onderwijstraject van de jongere volgt de leercyclus van Kolb. Onderwijsdoelen worden gesteld, er wordt samengewerkt om deze onderwijsdoelen te realiseren. Binnen dit proces worden er ervaringen opgedaan, die geëvalueerd worden in functie van de gestelde onderwijsdoelen en/of de terugkeer naar school; de onderwijsdoelstellingen worden in functie van deze evaluatie bijgesteld, enz. De jongere doet dit of wordt hiertoe gestimuleerd op het niveau van zijn leren, de leerkracht doet dit op het niveau van zijn lesaanbod en de onderwijsdoelstellingen die hij ermee nastreeft en de leerlingbegeleider bewaakt het totale onderwijsaanbod en de samenwerking met de school en/of het CLB.

Welbevinden en betrokkenheid staan centraal. Zeker bij leerlingen uit een gemeenschapsinstelling of gesloten federaal centrum die na een carrière van schoolse tegenslagen, mislukkingen en verwijderingen, gedemotiveerd de school de rug hebben toegekeerd, zonder realistisch beeld van hun vaardigheden en toekomstmogelijkheden of toekomstmoelijkheden.

Patterson

In termen van pedagogische vaardigheden komen alle 5 vaardigheden volgens Patterson aan bod; weliswaar op verschillende vlakken. Wat betreft het gedragsmatige ligt de nadruk op de sturende functies: 'grenzen stellen' en 'monitoren' om de jongeren de geldende regels te leren aanvaarden, er zich naar te gedragen en de leerkracht

te leren respecteren. In het didactisch handelen van de leerkracht en de leerlingbegeleider komen de ondersteunende functies aan bod: vanuit een 'positieve bekrachtiging' van de competenties van de jongere, vanuit een 'positieve betrokkenheid' bij de jongere, zijn interesses en toekomstwensen en vanuit een houding van 'samen problemen oplossen' komt men tot een onderwijstraject waarvoor de jongere gemotiveerd is om zich in te spannen.

De jongeren vanuit schoolloopspunt

De onderwijsschoolloopbaan van de jongeren die in een gemeenschapsinstelling of gesloten federaal centrum terechtkomen, is zeer divers.³ Jongeren uit het buitengewoon secundair onderwijs zijn er oververtegenwoordigd, evenals dezen uit het secundair beroepsonderwijs, de deeltijdse leersystemen en de schoollozen. Meer dan 80 % van de jongeren kent 1 jaar schoolachterstand, de helft daarvan zelfs 2 jaar of meer.

Het hervatten van de schoolloopbaan na een verblijf in de gemeenschapsinstelling of het gesloten federaal centrum blijkt niet vanzelfsprekend. Eén derde van de jongeren gaat nadien niet langer naar school. Sommigen zijn naar het buitenland vertrokken of verblijven in de gevangenis, anderen volgen een hulpverleningstraject waarbij schoollopen (nog) niet mogelijk is. Het merendeel van de groep die niet terugkeert naar school is echter niet langer leerplichtig en verlaat ongekwalificeerd de instelling en het onderwijs. Twee derde van de jongeren keert terug naar school, waarvan twee derde naar hun school van herkomst en één derde naar een andere school (meestal omwille van een lopende tuchtmaatregel). Enkele schoollozen vatten ook terug het onderwijs aan.

'De schoolloopbaan van de meeste leerlingen die opgenomen worden in een gemeenschapsinstelling of gesloten federaal centrum, is in gevaar of vereist op zijn minst verhoogde aandacht. Een langdurige opname vormt daarenboven een bijkomende risicofactor op vroegtijdig schoolverlaten en ongekwalificeerde uitstroom...'

Het onderwijsaanbod

Jongeren die in een gemeenschapsinstelling of gesloten federaal centrum zijn geplaatst, volgen in principe daar school. Het lesprogramma bestaat uit algemene vorming, al dan niet aangevuld met een praktische vorming. Het doel van het onderwijs is hen zoveel mogelijk te ondersteunen en hen die vaardigheden en attitudes bij te brengen zodat we ze op weg helpen terug stappen te zetten naar een plek in de maatschappij. Dit onderwijsaanbod is zoveel mogelijk op maat van elke leerling en wordt afgestemd op specifieke noden of problemen die de leerlingen met zich meedragen. Het houdt rekening met de interesses van de leerlingen en helpt hen hun talenten te ontplooiën. Het vraagt extra inspanningen van onze leerkrachten die de leerstijl van iedere leerling moeten afstemmen om er hun onderwijsstijl en didactisch optreden op af te stemmen. Onderwijs is tenslotte maar één aspect uit de leefwereld van de leerlingen. Het afstemmen van het gehele aanbod binnen een gemeenschaps-

instelling of gesloten federaal centrum op de zorgbehoeften binnen alle levensdomeinen van de leerling is daarom essentieel.

Het onderwijstraject dat de leerling doorloopt tijdens zijn verblijf in een gemeenschapsinstelling of gesloten federaal centrum, wordt bepaald op basis van zijn schoolloopbaan, zijn vaardigheden en attitudes en zijn toekomstperspectieven. Motivatie en positieve leermomenten staan centraal; evenals werkatitudes en zelfstandigheid. Bij Nederlandsonkundigen vergroten we hun kansen op re-integratie in de maatschappij door hen maximaal de Nederlandse taal aan te leren. Ten slotte zijn er jongeren die omwille van een cognitieve achterstand, gedragsmoeilijkheden of psychologische moeilijkheden een individuele aanpak vereisen.

Leerlingen van twee specifieke leefgroepen binnen de gemeenschapsinstellingen volgen een apart traject. Binnen de onthaalleefgroep is het objectief van het onderwijs om de jongeren te screenen om een onderwijstraject uit te tekenen. Bij de jongeren die in deze leefgroep afgezonderd werden, wordt getracht terug hun aandacht en medewerking te verkrijgen. Jongeren binnen een time-outleefgroep lopen vast in hun hulpverleningstraject en hebben nood aan reflectie en een adempauze. Rond examenperiodes gaat er voor alle – dus ook voor deze – leerlingen specifieke aandacht naar het kunnen deelnemen aan hun examens.

Om deze doelstellingen te realiseren, worden er dagelijks lestijden ingericht. De algemene vorming bestaat voornamelijk uit taal, wiskunde, maatschappelijke vorming, sociale vaardigheden, informatica en lichamelijke opvoeding. De

praktische vorming verschilt van campus tot campus. We trachten een aanbod uit te bouwen dat aansluit op de schoolse opleidingen die het merendeel van de leerlingen volgen vóór hun plaatsing. Hierin slagen we echter niet altijd.

Tijdens schooljaar 2011-2012 werd dit onderwijs binnen de gemeenschapsinstellingen doorgelicht door de onderwijsinspectie. Een neerslag hiervan is terug te vinden in de onderwijspiegel 2012.⁴

Uitzonderlijk kunnen jongeren vanuit de gemeenschapsinstelling schoollopen in hun eigen school of een school in de buurt van de instelling en/of ze mogen gaan werken. Dit mits advies van de instelling omdat deze stap past in hun hulpverlenings- en onderwijstraject en mits het fiat van de jeugdrechter.

Samenwerking

Het onderwijs binnen de gemeenschapsinstellingen of de gesloten federale centra vormt veelal een kleine schakel in het gehele vormingstraject van de leerling. We wensen daarom ook de continuïteit in deze schoolloopbaan van de jongere te verzekeren of deze terug op de rails te zetten. Een samenwerking met de school en/of het CLB is essentieel om dit te doen. Vice versa worden de school en/of het CLB op de hoogte gehouden van de evoluties van de jongere, zodat zij na het verblijf van de jongere in de gemeenschapsinstelling of het gesloten federaal centrum de draad gewoon weer kunnen oppikken.



Aangezien het publiek in de gemeenschapsinstellingen of de gesloten federale centra zeer divers is, is het niet mogelijk een universeel onderwijsaanbod te ontwikkelen. Daarom gaan we handelingsgericht te werk. Enkel zo is onderwijs op maat mogelijk. Bij de opname contacteren we de school om zoveel mogelijk informatie over de leerling te verzamelen en trachten we samen te komen tot een algemene onderwijsdoelstelling die geformuleerd wordt in het handlingsplan van de jongere in de gemeenschapsinstelling. Deze vormt een gedeelde beslissing tussen alle betrokken partners: de leerling zelf, zijn ouders, de school, het CLB, de hulpverlening en het onderwijs binnen de gemeenschapsinstelling. Vervolgens trachten we te komen tot afspraken hoe iedereen kan bijdragen aan de realisatie ervan. Vooral de ouders trachten we te betrekken in het

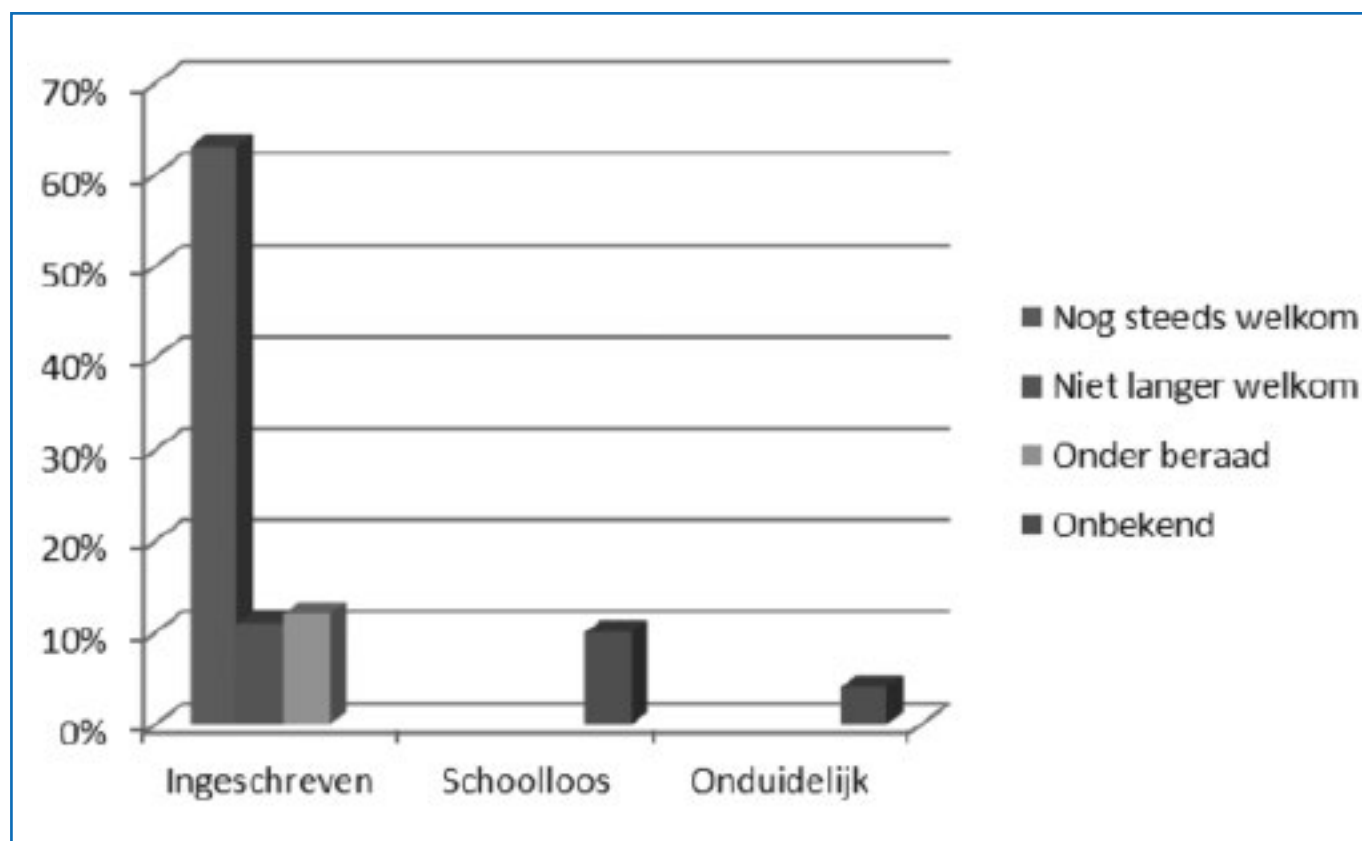
schoolgebeuren. Deze aanpak biedt immers de meeste garantie op succes na de vrijstelling.

We willen de jongere een band laten behouden met zijn school. Hij blijft betrokken met de school in 'de buitenwereld'. Hij ziet de link tussen het onderwijsaanbod in de gemeenschapsinstelling of het gesloten federaal centrum en het schoolgebeuren in zijn 'buitenschool'.

Leerlingbegeleider

Deze samenwerking met de scholen betekent voor de gemeenschapsinstelling een enorm coördinerende taak. Leerlingen komen vanuit geheel Vlaanderen. Sommige scholen zijn vertrouwd met de gemeenschapsinstellingen of de gesloten federale centra, andere niet. Afspraken zijn divers, uiteenlopend en op maat van iedere leerling. Soms zijn ouders hierbij te betrekken, soms ook niet. Om dit in goede banen te leiden is er sinds begin 2012 in iedere gemeenschapsinstelling een leerlingbegeleider als coördinator tussen de gemeenschapsinstelling en de school of het CLB. In de gesloten federale centra nemen de leerkrachten deze taken op zich.

Scholen ervaren de communicatie met de gemeenschapsinstellingen en gesloten federale centra vaak als eenrichtingsverkeer en hebben het gevoel essentiële informatie over de leerling te missen waardoor ze niet gepast op kunnen treden ten aanzien van de leerling. Binnen onze samenwerking met het onderwijsveld zetten we dan ook extra in op 'communicatie'. Zo kan het onderwijsteam binnen de gemeenschapsinstelling of het gesloten federaal centrum leren van de 'zorg' die een school voor de betrokken jongere opnam



of nog steeds opneemt. De school blijft verder op de hoogte van onze doelstellingen en manier van werken, maar ook van de knelpunten die wij ervaren.

De jongeren van een gemeenschapsinstelling of gesloten federaal centrum, met zowel een hulp- als een onderwijsvraag, vragen nog verdere aandacht. Het hulpverleningsaanbod bemoeilijkt vaak het onderwijsaanbod of omgekeerd. Leerlingen (en hun ouders) hebben nood aan één op maat uitgetekend aanbod waarin zowel welzijn als onderwijs een plaats kent. Zowel de leerlingbegeleider als de leerkrachten bewaken de onderwijsnoden van de jongere in zijn handelingsplan. Daarvoor is er overleg met de maatschappelijk werkers, de psychologen en de opvoeders van de instelling.

Samenwerking in cijfers

Een registratie tijdens de eerste 6 maanden van de nieuwe functie leerlingbegeleider op de campus te Ruiselede schetst een beeld van de jongeren die er opgenomen werden (zie grafiek). Van de jongeren die nog steeds welkom zijn in hun school wordt in 36% van de gevallen een samenwerking opgestart.

Er kan op verschillende manieren tussen de school en de gemeenschapsinstelling samengewerkt worden. In 5% van de gevallen geeft de school de leerplandoelstellingen aan de instelling door, zodat deze een onderwijsaanbod kan ontwikkelen dat deze doelstellingen nastreeft. Voor 60 % bezorgt de school de benodigde boeken, werkbundels, taken, toetsen, ... aan de instelling zodat deze dit aan de leerling kunnen aanbieden. Voor 10% worden zowel de leerplandoelstellingen en materialen bezorgd. In de resterende 25% bezorgt de school/CLB een verslag betreffende de leerling aan de instelling.

Redenen waarom er niet kan samengewerkt worden tussen de school en de gemeenschapsinstelling of het gesloten federaal centrum zijn divers. Ongeveer één derde van de jongeren is niet meer welkom op school. Voor hen moet eerst uitgeklaard worden welke verdere onderwijswensen en -mogelijkheden ze nog hebben. Ongeveer één vijfde van de leerlingen kenden zoveel problematische afwezigheden waardoor enige kans op slagen nihil was. Ongeveer één op tien was pas sinds kort op de betrokken school ingeschreven

waardoor de school weinig zicht had op de leerling. Andere redenen zijn nog het niet bereid zijn van de jongere om met zijn school samen te werken, de intentie van de bijna 18-jarige leerling om met school te stoppen en te gaan werken, het volgen van een persoonlijk ontwikkelingstraject of een stage, nood aan een heroriëntering naar een andere studierichting of een te kortdurend verblijf in de gemeenschapsinstelling om een samenwerking met school op te zetten.

Het schooljaar 2012-2013 trachten de gemeenschapsinstellingen en gesloten federale centra hun samenwerking met scholen en CLB's verder uit te bouwen; door contact met hen op te nemen bij de opname van één van hun leerlingen, maar ook bijvoorbeeld door het organiseren van studiedagen. Leerkrachten, leerlingbegeleiders, CLB-medewerkers, maar ook ouders of andere steunfiguren kunnen ook altijd zelf contact opnemen om een onderwijsaanbod op maat van hun leerling of kind zo snel mogelijk vorm te geven.

Marc TRIPS

Stafmedewerker afdeling gemeenschapsinstellingen
02 / 553 34 45

Contactpersonen in de instellingen:

Bieke Leysen, onderwijsdirecteur De Grubbe - 02/758 86 22

Lisselotte Lowagie, onderwijsdirecteur De Zande - 051/65 01 00

Sevda Unlu, onderwijsdirecteur De Kempen - 014 /34 65 02

Luc Van Craenenbroeck, directeur-begeleiding GFC Tongeren - 012 /25 91 28

NOTEN

1. Met dank voor de commentaren die ik kreeg van Bieke Leysen, Lisselotte Lowagie, Sevda Unlu, Luc Van Craenenbroeck (zie contactgegevens).
2. Besluit van de Vlaamse Regering van 27 juni 1990 waarbij de voorwaarden worden vastgesteld waaronder in bepaalde Gemeenschapsinstellingen voor observatie en opvoeding en in onthaal- en oriëntatiecentra en in de observatiecentra, ressorterend onder de bijzondere jeugdbijstand, aan de leerplicht kan worden voldaan.
3. *Verslag 2008/2010 Verbindingsfunctionarissen. Deel 4: Onderwijskenmerken & Opvolgingsonderzoek. Intern document.* 19 april 2010.
4. Onderwijsspiegel 2012. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. 2012. p. 70-73.

De voordelen van peerprojecten voor leerlingen en scholen

Geef jongeren verantwoordelijkheid en hun kansen vergroten

Ilse LEMAHIEU en Dominique VERSCHUREN

Onderzoeken liegen er niet om: als jongeren een probleem hebben lopen ze amper naar een docent. Liever doen ze een beroep op hun leeftijdgenoten. Scholen hebben daardoor niet altijd even goed zicht op wat er omgaat bij hun leerlingen. Peer education is een oplossing. Jongeren dragen praktische verantwoordelijkheid. De ontwikkeling van hun sociale vaardigheden geeft hen later een voorsprong op de arbeidsmarkt. Maar ook voor de school valt er veel te winnen: meer sociale cohesie en een kortere lijn naar hulpbehoeftige studenten. Peers kunnen een sleutelrol spelen in de relatie tussen de school en haar leerlingen. Welke school is de volgende die investeert in deze vorm van laagdrempelige ondersteuning?

Vanaf juni 2012 wekken studenten van het Stedelijk Instituut voor Handel en Ambachten (SIHA) in Antwerpen elkaar. “We hebben overwegend Afrikaanse studenten,” legt Steve Daponte uit. Hij is leerlingbegeleider op de SIHA. “Zij begrijpen niet waarom het zo’n probleem is om vijf minuutjes later te komen.” Om de leerlingen op tijd op school te laten komen, experimenteert SIHA met een methode waarbij studenten elkaar stimuleren. Daponte: “Vaak liggen sociale, emotionele of zelfs economische problemen aan de basis. Om de drempel zo laag mogelijk te houden, schakelen we de jongeren zelf in. Een gelijke heeft meer kans om uit te groeien tot een vertrouwenspersoon.”¹

Dit experiment op SIHA is slechts een van de talloze voorbeelden van peerprojecten die op Vlaamse scholen worden georganiseerd. Steeds meer leerkrachten ontdekken de kracht van de gelijkwaardigheid tussen ‘peers’. Zowel voor de jongeren als voor de school. Welke voordelen heeft deze vorm van ondersteuning voor scholen?

Tussen gelijken

Peer education kent inmiddels een geschiedenis van ruim vijftig jaar. In de loop van de decennia werd de definitie vlijtig bijgeschaafd. Omdat er zoveel verschillende varianten bestaan, is een eenduidige afbakening niet gemakkelijk te geven. In Petto deed eind jaren negentig een waardevolle poging:

“Peer education is een methodiek die voortbouwt op de positieve kracht van de peer group en die door middel van gepaste training of ondersteuning het natuurlijk proces van uitwisselen van waarden, houdingen en informatie tussen peers - in samenwerking met jongeren - wil versterken waardoor jongeren actieve deelnemers worden, eerder dan passieve ontvangers van een boodschap.”²



Ofwel: een samenwerking of support tussen gelijken (*peers*) met de daaraan gekoppelde, essentiële gelijkwaardigheid. De *peer group* is in dit geval: jongeren.

Peer education kent vele alternatieve modellen. Een belangrijk onderscheid is die tussen de formele en informele hulpverlening. Er bestaat een geïnstitutionaliseerde manier van *peer education*. Na een opleiding van een trainer krijgen jongeren officieel de functie van peercoach. Aan de andere kant van het spectrum vinden we een meer vrijblijvende vorm van *peer education*. Jongeren werken samen met andere jongeren in een meer informele setting, het is minder opgelegd. Hulpverleners gebruiken vaak de term *peer support*. Dit is nog maar de theorie. Verlaat je de boeken en duik je in de praktijk dan vind je talloze varianten. De lijst lijkt eindeloos: monitor, peter of meter, peercoach, mentor, Jeugdadviseur, tutor... Welke nuances er ook zijn te ontdekken, in essentie gaat het altijd om hetzelfde: jongeren ondersteunen andere jongeren.

Jeugdadviseurs

Een bijzondere vorm van *peer education* is het project Jeugdadviseurs. Op zoek naar een meer 'outreach' werkende manier van jongeren-ondersteuning kwam het JAC rond 1991 met een nieuw uitgangspunt: geef de jongeren zelf een actievare rol. Op papier stond er: "Opleiden van jongeren als schakelfiguren tussen leeftijdsgenoten en de professionele hulpverlening," en: "Bekend maken van het JAC en verlagen van de drempel door jongeren zelf in te schakelen."³ Met andere woorden: om jongeren gemakkelijker naar de hulpdiensten te lokken zouden leeftijdsgenoten een kruiwagen kunnen zijn. Jongeren raken immers sneller aangespoord door andere jongeren dan door volwassenen. Mensen uit een andere generatie hadden misschien gelijkaardige ervaringen, maar die vonden plaats in het verleden. Daardoor kunnen tijdloze problemen, zoals liefdesverdriet, sollicitaties, of ongewenste zwangerschap, andere interpretaties krijgen, om nog maar te zwijgen van de morele afweging die verschillende generaties kunnen maken. En wat te denken van het gewijzigde wereldbeeld onder invloed van nieuwe technologieën en communicatiemogelijkheden. Dat kan een extra drempel veroorzaken. Actieve inbreng van jongeren verlaagt die drempel.

Die jongeren vormden niet alleen een veredelde etalage voor de JAC's, maar deze zogenaamde Jeugdadviseurs profileerden zich ook gaandeweg als een eerste aanspreekpunt voor problemen onder jongeren. Toch zijn Jeugdadviseurs geen mini-hulpverleners. Wat zijn ze dan wel?

Cruciaal bij de rol van Jeugdadviseur is het vrijblijvende karakter. Jeugdadviseurs beslissen zelf of ze met een bepaalde situatie binnen hun vriendenkring iets doen, en hoe ze dat doen. De hulp die Jeugdadviseurs geven moet je zoeken in kleine stappen die van grote betekenis kunnen zijn: een schouderklopje of een knuffel, aandacht of een gesprekje, humor om de pijn te verzachten... Als bijvoorbeeld een bepaalde situatie de draagkracht overstijgt dan heeft een Jeugdadviseur altijd de mogelijkheid om zijn of haar grenzen aan te geven. Je kunt moeilijk iemand anders helpen als je jezelf niet honderd procent prettig voelt bij een situatie of een vraag. Onmiddellijk doorverwijzen luidt het devies in zo'n geval. Vrijblijvend betekent overigens niet onverschillig. Integendeel. Jeugdadviseurs stellen zich persoonlijk betrokken op. Zij geven zelf

een invulling aan de hulp die ze willen bieden. Doordat ze juist heel bewust de afweging maken of ze iemand al dan niet kunnen opvangen, bewijst dit dat ze heel geconcentreerd zijn op die ander.

De Jeugdadviseur heeft geen voorbeeldfunctie. Vaak zijn het jongeren van zestien, zeventien... jaar. Laat ze vooral zestien, zeventien... zijn. Ook met hun tekortkomingen. Toch zit de kracht van de Jeugdadviseur wel in het feit dat hij of zij anderen feedback kan geven. Ook, of liever, *juist* door hun persoonlijke ervaringen. Nog meer dan volwassenen zijn jongeren op zoek naar erkenning. Bij gebrek aan een afgeronde studie of carrière zoeken ze die vaak in sport of nemen ze een voorbeeld aan vrienden. Jeugdadviseurs kunnen daarin een rol spelen door te luisteren naar leeftijdsgenoten en door gedragingen of andere uitingen bespreekbaar te maken. Jeugdadviseurs kunnen hun capaciteiten integreren in hun houding, wetende dat jongeren zich snel spiegelen aan leeftijdsgenoten.⁴



Peercoach

Jeugdadviseur is één voorbeeld van *peer education*. Op scholen vind je verschillende soortgelijke peerprojecten. De meeste daarvan spelen in op de behoeften op en rond de school. De functie die de jongeren bekleden kent vaak een formeler karakter. De tieners pro-

fileren zich naar andere leerlingen, leerkrachten en directie door bijvoorbeeld zichzelf voor te stellen aan het lerarenteam. Ook maken ze een brochure, zijn ze beschikbaar tijdens spreekuren in een daarvoor ingericht lokaal. En er is een postbus.

Deze peercoaches richten zich voornamelijk op schoolgebonden thema's. Ze zoeken zelf naar oplossingen voor de probleemvragen die hen gesteld worden. Ondersteuning vinden ze bij het CLB en de leerlingbegeleider.

Hoewel de Jeugdadviseurs ook een opleiding krijgen, hebben zij meer bewegingsruimte. Zij zijn meer dan alleen een vraagbaak bij problemen. Jeugdadviseurs vind je ook buiten de schoolcontext. De vrijetijdsbesteding gebeurt vaak in groep. Zonder zich verplicht te voelen om hun rol uit te oefenen kunnen Jeugdadviseurs, als ze zich geroepen voelen, ook in een groep support bieden. Immers, Jeugdadviseur word je niet; diep in hun hart waren ze dat al en zijn ze dat altijd en overal. Het is aan de Jeugdadviseur in kwestie om te bepalen waar en wanneer hij of zij dat engagement oppakt.

Ondanks de verschillen laten de varianten duidelijk enkele basisovereenkomsten van *peer education* zien. De jongeren zijn meestal het eerste aanspreekpunt. Beide projecten bieden een opleiding aan zodat de jongeren zichzelf en hun capaciteiten ontdekken en beter kunnen anticiperen op wat hen kan overkomen. Ook is er voldoende opvolging voorzien: feedbackmomenten en opvang bij een ingrijpende ervaring. En niet te onderschatten erkenning van de competentie van de jongeren. Pas als je je meer bewust bent van je eigen talenten en tekortkomingen functioneer je beter als je anderen probeert te ondersteunen.

Baat bij een certificaat

Die bewustwording en bevestiging van de eigen competenties van jongeren speelt een aanzienlijke rol bij *peercoaching*. Dit is een van de troeven die peerprojecten zo interessant maakt voor scholen. Iedere school streeft er immers naar de meest complete en competente leerlingen af te leveren weerbaar en bekwaam genoeg om mee te draaien in de 'grotemensenmaatschappij'. Dan spreken we niet alleen over cognitieve competenties. Sociale vaardigheden en een emotioneel evenwicht wegen steeds zwaarder door om een volwaardige bouwsteen te vormen in de samenleving.

Zo'n peerproject versterkt die emotionele en sociale capaciteiten. Jongeren worden bewust van hun competenties. Vaak hebben tieners niet door wat ze allemaal kunnen. Omdat ze bijvoorbeeld nooit de gelegenheid hebben gekregen om hun talenten te manifesteren. Of ze hebben die wel gemanifesteerd, maar ze beseffen niet wat het betekent wat ze doen. Hun talenten zijn zo vanzelfsprekend dat ze erover heen kijken. Of uit onwetendheid weten ze niet hoe ze hun vaardigheden kunnen inzetten voor anderen.

Hoe kun je dat bewustzijn bevorderen? Werken met certificaten helpt. Certificaat Jeugdwegwijzer is zo'n initiatief. Jongeren die het Traject Jeugdwegwijzer succesvol afleggen worden beloond met een certificaat. Dat is het bewijs dat ze verschillende competenties hebben verworven. De certificering is in het leven geroepen nadat begeleidende leerkrachten, jeugd- en welzijnswerkers veel talent uit hun klassen verloren zagen gaan. Hoewel de jongeren geen diploma haalden, ondervonden hun begeleiders wel hoeveel talent er in hun peercoaches en verantwoordelijke monitoren schuilde. Moet je die potentie verloren laten gaan voor de arbeidsmarkt? Moet je vacatures open laten staan omdat zeer capabele mensen zagezegd niet over de juiste papieren beschikken?

Dit certificaat is een bewijs dat jongeren die weliswaar niet volledig rimpelloos het secundair onderwijs hebben doorgezwommen toch over de nodige vaardigheden beschikken om te concurreren op de arbeidsmarkt. Leerkrachten, jeugd- en welzijnswerkers ijveren gezamenlijk voor de acceptatie van dit overkoepelende certificaat. Door deze brede steun krijgt het attest extra gewicht en de werkzoekende een grotere kans bij het sollicitatiegesprek. De bezitter van het Certificaat Jeugdwegwijzer kan aanspraak maken op een waaier aan vaardigheden. Ze zijn peercoach geweest, ze hebben bewezen verantwoordelijkheid te dragen voor leeftijdgenoten en hen te ondersteunen, ze beschikken over communicatieve vaardigheden en een empathische gave. Zo worden ze getest door te bemiddelen bij een conflict, ze krijgen training in gesprekstechnieken, ze oefenen in feedback geven. De volgende stap is je eigen competenties te benoemen en daarover te communiceren. Met het certificaat in de hand kunnen deze jongeren terecht zeggen: Ik kan bemiddelen bij problemen, ik kan goed samenwerken met anderen, ik weet mij gepast uit te drukken in verschillende situaties...⁵ Zo'n attest geeft gewoon een boost aan een cv. En dan te bedenken



dat het juist deze jongeren zijn, zonder algemeen diploma, die tussen wal en schip dreigen te vallen. Jongeren die juist volop potentie hebben. Dat zou een dubbel verlies betekenen.

Kloof tussen leraar en leerling

Jongeren krijgen een extra bevestiging met zo'n certificaat in de hand. Het maakt ze sterker. Maar ook voor de school zijn er meer voordelen aan verbonden dan alleen de bevestiging dat een school aan zijn reputatie heeft voldaan door weer een aantal bekwame studenten af te leveren. Scholen winnen er zoveel meer bij. Een peerproject geeft een ondersteuning aan de hele zorgstructuur. Zo'n initiatief leidt tot een drempelverlaging. En dat is nodig, zo blijkt uit diverse onderzoeken.

In Petto publiceerde in 2011 het onderzoek *Connected*. Hieruit bleek dat de meerderheid van de bijna 1300 respondenten zich tot vrienden richt als er problemen zijn. Leerkrachten, begeleiders en coaches scoren extreem laag, slechts één procent. Logisch? Misschien wel, maar dat neemt niet weg dat het voor onderwijzend personeel lastig kan zijn om problemen bij scholieren op te sporen.⁶ Dit lage percentage jongeren dat zijn of haar verhaal komt doen bij een leraar staat niet op zichzelf. Als zogenaamde 'steunfiguren' scoren leerkrachten erg laag, minder dan 10%, aldus JOP (Jeugdonderzoeksplatform). Alleen professionele hulpverleners scoren nog slechter.⁷ Ook de Vlaamse Scholierenkoepel (VSK) deed in 2011 onderzoek naar de relatie tussen leerkrachten en leerlingen. Eén van de resultaten uit hun bevraging luidt: "1 op 4 heeft geen of weinig vertrouwen in de leraar en hetzelfde aantal zegt dat ze niet bij leerkrachten terecht kan met problemen. Die cijfers liggen hoog. Het is belangrijk dat er voldoende vertrouwen is binnen de schoolmuren zodat leerlingen ook op school met grote en kleine problemen terecht kunnen."⁸

Je kunt er niet naast kijken. Leerlingen delen nu eenmaal niet snel hun problemen met onderwijzend personeel. Jongeren hebben ook weinig zicht, kennis over jeugdhulpverlening en als ze die hebben, dan is de drempel om er een beroep op te doen vaak te hoog. Toch kunnen docenten een belangrijke steunpilaar vormen als een tiener een probleem heeft. Peercoaches kunnen hierbij een helpende hand bieden.

Voorwaarden voor succes op school

Peercoaches kunnen dienen als een soort opstap naar professionele hulpverleners, zoals CLB. Doordat jongeren sneller hun problemen delen met andere jongeren is het voor de peercoaches gemakkelijker om als het nodig is een professionele hulpverlener in te schakelen. De scholen detecteren daardoor eerder de behoeften van hun leerlingen. Dit is niet alleen voor de scholier in kwestie prettig. Het gevoel dat je wordt opgevangen door mensen die je serieus nemen maakt ook een verschil in de schoolgangen. De sfeer verbetert. Bij conflicten zal er makkelijker bemiddeld kunnen worden. De jongeren kunnen dat zelf, peercoaches staan in voor hun verantwoordelijkheid en die van anderen. Het komt de groepsbinding ten goede. Sommige scholen organiseren introductiedagen voor hun eerstejaars. Een peerproject kan vertrekken vanuit zulke introductiedagen om vervolgens uit te groeien tot een langdurig engagement. Zo'n

traject ontwikkelt zich geleidelijk met de participanten mee.

Een peerproject kan enorm veel voordelen opleveren voor de school en haar studenten. Maar zo'n initiatief kan alleen slagen bij goede inbedding in het schoolbeleid. Bedenk als school eerst wat je wilt bereiken en hoe je dat gaat aanpakken. Organisaties die zich professioneel bezighouden met peerprojecten zijn altijd bereid om ondersteuning te bieden aan de implementatie van zo'n project. Ondanks het enthousiasme heeft het weinig zin dat twee supergemotiveerde leerkrachten al hun energie investeren in zo'n project, terwijl de rest van het personeel er niet actief in meegaat. Ze staan er misschien positief tegenover, maar de volle bereidheid om hun steentje eraan bij te dragen blijft uit. Dan is het op poten zetten van zo'n peerproject vergeefse moeite en zonde van de inspanning. Vrchtbbaar resultaat bereik je als je zo'n project verankert in het zorgbeleid van de school. Op die manier worden alle personeelsleden tot de administratie toe aangemoedigd om deel te nemen aan de praktische invulling van zo'n peerproject. Deze houding maakt de kans op slagen alleen maar groter.

Ilse LEMAHIEU en Dominique VERSCHUREN

In Petto
Diksmuidelaan 50, 2600 Berchem
<http://dominique-verschuren.blogspot.be>

NOTEN

1. Nieuwsblad, 15 juni 2012.
2. Dorien Van Den Bosch, *Peer Education. Een Theoretisch Kader*, p. 14.
3. Jeugdadviseurs. *18 Jaar Ervaring met Ondersteunen en Informeren van Peers*.
4. Jeugdadviseurs. *18 Jaar Ervaring met Ondersteunen en Informeren van Peers*.
5. Miranda Vermeiren (Vlaams Instituut voor Vorming en Opleiding in de social profit - VIVO vzw) en Sien Kets (Stad Antwerpen – algemeen onderwijsbeleid) (2012), *Eén certificaat voor het versterken van competenties van jongeren? Ja, maar certificaat mag nooit doel op zich worden!* Social Profit jaarboek (in press).
6. Dominique Verschuren ed., *Connected. Onderzoeksrapport In Petto*, p. 37. Zie: www.inpetto-jeugddienst.be.
7. *Jongeren In Cijfers En Letters*, 2010, p. 221.
8. <http://www.scholierenkoepel.be/info/standpunten/relatiesopschool>

Co-ouderschap, garantie voor loyaliteit?

Dragen de wetten van co-ouderschap bij tot het respect voor de loyaliteitsgevoelens van echtscheidingskinderen?

Ludo DRIESEN

Vooraf twee wetten regelen de omgang tussen kinderen en ouders na echtscheiding. De eerste wet is die van 13 april 1995, 'de wet op de gezamenlijke uitoefening van het ouderlijk gezag'. Ik zou deze wet de wet van het gezagsco-ouderschap willen noemen. De tweede is die van 18 juli 2006, 'de wet tot het bevoorrechten van een gelijkmatig verdeelde huisvesting van het kind van wie de ouders gescheiden zijn en tot regeling van de gedwongen tenuitvoerlegging inzake huisvesting van het kind'. Deze zou ik de wet van het verblijfco-ouderschap willen noemen. In dit artikel ga ik na in welke mate deze wetten de loyaliteitsgevoelens van echtscheidingskinderen helpen te respecteren.

Loyaliteit is een complex gevoel

Wat is loyaliteit? Loyaliteit is een gecombineerd gevoel van verbondenheid en trouw. Als je je loyaal voelt tegenover een persoon, voel je betrokkenheid bij, afhankelijkheid aan en genegenheid voor die persoon – het gevoel van verbondenheid. Tegelijkertijd wil je verantwoordelijkheid voor die persoon opnemen, rekening houden met zijn verwachtingen, voor hem opkomen en zijn belangen verdedigen – het gevoel van trouw.

Loyaliteitsgevoelens kleuren alle menselijke relaties, maar volgens Ivan Boszormenyi-Nagy is de loyaliteit tussen kinderen en hun ouders een unieke en existentiële kwestie. Dat heeft te maken met het feit dat het kind geboren is uit zijn ouders en dat ouders leven hebben gegeven aan hun kind.

De mens ontkomt nooit aan de loyaliteitsband met zijn ouders. Zolang een mens leeft, blijft hij verbonden met en trouw aan zijn ouders. Hoe goed of slecht die ouders hun verantwoordelijkheid ook hebben opgenomen, en zelfs als een mens op een catastrofale manier van zijn ouders gescheiden wordt.

Echtscheiding als voedingsbodem voor het loyaliteitsconflict

Een loyaliteitsconflict ontstaat wanneer kinderen niet loyaal kunnen zijn tegenover hun beide ouders tegelijk. Wanneer ze voortdurend gedwongen worden om een emotionele keuze te maken tussen hun ouders, voor de ene tegen de andere.

Zo'n loyaliteitsconflict doet zich gemakkelijk voor van zodra ouders met elkaar in conflict zijn. Bij echtscheiding bestaat meer dan ooit het gevaar dat ouders hun kinderen dwingen een emotionele keuze te maken.

Gezagsco-ouderschap, een eerste element in de strijd tegen het loyaliteitsconflict?

Beide ouders blijven de baas over hun kinderen

Door de wet van 13 april 1995 geldt het gezagsco-ouderschap als algemene juridische regel voor het samenleven van de gezinsleden na de scheiding. Volgens die wet blijven beide ouders 'samen ouders', co-ouders en blijven ze gezamenlijk verantwoordelijk voor de opvoeding van de kinderen.

Deze wet kan voorkomen dat kinderen in een loyaliteitsconflict worden betrokken. Deze wet is immers een krachtig maatschappelijk signaal dat beide ouders, ook al zijn ze gescheiden, toch allebei ouders van hun kinderen mogen zijn! Ouders worden uitgenodigd en er zelfs toe aangemaand om respect op te brengen voor elkaar als ouders. Hiermee krijgen de kinderen 'de toestemming' loyaal te mogen zijn tegenover hun beide ouders. Dit vermindert de kans op een loyaliteitsconflict. Er zijn echter ook risico's.

Er zijn tal van voorbeelden van opvoedings- en zorgkwesties waarover onenigheid kan ontstaan tussen de ouders. Denk maar aan allerlei schoolse aangelegenheden: "Welke school kiezen?"; medische zorg: "Medicatie of niet?"; religieuze aangelegenheden: "Eerste communie doen of niet?"; vrijetijdsbestedingen: "Welke sportclub wel en welke niet?"; omgang met leeftijdgenoten: "Met welke vrienden wel omgaan en met welke niet?"; verblijfsaangelegenheden: "Emigreren of niet?"; financiële zaken: "Het spaarboekje voor een uitzonderlijke uitgave aanspreken of niet?".

De vraag is of de ouders in staat zijn om deze conflicten op te lossen en het vergunde gezagsco-ouderschap ook daadwerkelijk uit te voeren. Een andere vraag is of de kinderen bij deze discussies betrokken

worden zodat ze een standpunt voor de ene ouder tegen de andere moeten innemen. Het loyaliteitsconflict tiert dan welig!

Het recht op persoonlijk contact blijft soms een dode letter

De wet van 13 april 1995 regelt ook het persoonlijk contact tussen de kinderen en hun beide ouders. Dit recht op persoonlijk contact wordt in de praktijk niet altijd als vanzelfsprekend uitgevoerd. Er zijn nogal wat kinderen die één van de ouders nauwelijks, met veel problemen of zelfs helemaal niet te zien krijgen.

Om problemen bij de uitoefening van het 'recht op persoonlijk contact' te vermijden is het van het grootste belang dat de omgangsregeling zo nauwkeurig mogelijk wordt omschreven. Bij vechtscheidingen zal er echter altijd wel een gelegenheid zijn om de regels anders te interpreteren of om ervan af te wijken. Zo blijft het 'recht op persoonlijk contact' in vele gebroken gezinnen een pijnlijk strijdpunt.

Gevolg is niet alleen dat kinderen het contact met een van de ouders vaak moeten missen, maar bovendien komen kinderen door de discussies over dit contact ook nog eens in een loyaliteitsconflict terecht. Immers, kinderen moeten in deze discussie vaak een standpunt innemen. Niet zelden wordt hen zelfs een standpunt opgedrongen, voor de een tegen de ander.

Het juridisch gezagsco-ouderschap moet psychologisch doorleefd zijn

Loyaliteitsconflicten worden alleen voorkomen als de ouders het juridische gezagsco-ouderschap vertalen naar een psychologisch co-ouderschap.

De beheersing van de conflicten tussen de ouders onderling is essentieel om het gezagsco-ouderschap te realiseren. Of positief geformuleerd: als ouders elkaar nog als ouders van hun kinderen kunnen zien, als ze bereid zijn elkaar als ouders te blijven erkennen, als ze respect tonen voor de opgelegde en/of onderling afgesproken omgangsregeling, als ze bereid zijn om met elkaar te overleggen, is gezagsco-ouderschap mogelijk. Gelukkig slagen vele gescheiden ouderparen er wel in om deze voorwaarden te realiseren.

Voor vele andere ouders blijft het gezagsco-ouderschap echter 'slechts' een rationele oplossing die geen soelaas biedt voor de conflicten. Er zijn bij de ouders tal van emotionele factoren die een psychologisch gezagsco-ouderschap onmogelijk maken. Echtscheidingen waarin partners nog te zeer drijven op destructieve gevoelens uit het mislukte huwelijk ontaarden maar al te gemakkelijk in vechtscheidingen. En in die vechtscheidingen worden de kinderen door de ouders niet zelden gebruikt als wapens en/of als bondgenoten. Zo komen kinderen dan toch nog terecht in een loyaliteitsconflict. En dit in weerwil van de goede bedoelingen van de makers van de wet op het gezagsco-ouderschap, nl. ouders samen ouder laten zijn voor hun kinderen. Maar neen: de ouders slijpen de messen en de kinderen splijten hun loyaliteitsgevoelens!

De wet op het gezagsco-ouderschap garandeert dus niet dat kinderen uit het loyaliteitsconflict gehouden worden. Alles draait om de bereidheid van de ouders om respect voor elkaar op te brengen. In zekere zin veronderstelt de wet dat bij de ouders reeds datgene aanwezig is wat ze ermee wil afdwingen, nl. bereidheid bij de ouders om met elkaar samen te werken in het gezamenlijk uitoefenen van het ouderlijk gezag.

Verblijfsco-ouderschap, een tweede element in de strijd tegen het loyaliteitsconflict?

De tijd netjes verdeeld

De wet van 18 juli 2006 laat de rechter toe te beslissen dat de kinderen evenveel tijd bij vader als bij moeder doorbrengen. Er is dan verblijfsco-ouderschap.

De rechter moet zelfs bij voorrang de mogelijkheid van verblijfsco-ouderschap onderzoeken, wanneer minstens een der ouders erom vraagt én er sprake is van gezagsco-ouderschap. Ook als ouders het niet eens geraken over een verblijfsregeling, moet de rechter de voorkeur geven aan verblijfsco-ouderschap. In dat geval dient de ouder die liever heeft dat de kinderen toch in hoofdzaak bij hèm verblijven daarvoor goeie argumenten aan te reiken.

Opnieuw een flink maatschappelijk signaal dat beide ouders ook na de scheiding ouders van hun kinderen mogen zijn en dat de kinderen met beide ouders ook (evenveel) contact mogen hebben. Door deze gelijkmatige verdeling van de tijd over beide ouders zou het loyaliteitsconflict voor de kinderen meteen van de baan kunnen zijn. Maar...

Verblijfsco-ouderschap als wapen!

Verblijfsco-ouderschap heeft zo zijn voor- en nadelen. En er zijn ook voorwaarden. De belangrijkste voorwaarde is dat beide ouders emotioneel in staat zijn tot verblijfsco-ouderschap. Dat betekent dat beide ouders meer dan ooit de echtscheiding zelf aanvaard moeten hebben, hun conflicten hebben opgegeven en in staat zijn tot overleg. Indien dat niet het geval is, kan (de dreiging met) het verblijfsco-ouderschap zelfs een venijnig wapen worden in de onderlinge strijd. Zeker als een van de ouders (of de kinderen) dit verblijfsco-ouderschap niet ziet zitten.

Zelfs als er een traditionele omgangs- en verblijfsregel geldt, blijft de dreiging van het verblijfsco-ouderschap soms jarenlang boven het hoofd van de verblijfsouder (en de kinderen) hangen. Zo doen verblijfsouders maar al te vaak allerlei toegevingen aan de bezoeker, zelfs toegevingen die de belangen van de kinderen kunnen schaden, en dit alleen maar uit angst dat de bezoeker uit wraak een verblijfsco-ouderschap zou afdwingen!

De kans is dus erg groot dat de kinderen betrokken worden in de strijd om het verblijf. En wat als het kind zelf een mening heeft over het verblijfsco-ouderschap? Kinderen hebben immers vaak een voorkeur voor de ene of de andere verblijfsformule, en dit zelfs op basis van 'objectieve' criteria. Laten de ouders toe dat het kind zijn mening kan zeggen? En dat zonder het kind met het gevoel op te zadelen dat hij met zijn verblijfskeuze meteen ook een emotionele keuze maakt?

Verblijfsco-ouderschap is dus niet vanzelfsprekend de optimale oplossing voor alle gezinnen, en zeker geen toverformule voor het oplossen van vechtscheidingen en het voorkomen van loyaliteitsconflicten.

Bereidheid tot gedeeld ouderschap?

De wetten van het gezags- en verblijfsco-ouderschap zijn een krachtig maatschappelijk signaal. Zij geven recht aan beide ouders om

hun gezag te blijven uitoefenen ook na de scheiding. Bovendien geven zij recht aan beide ouders om voldoende en zelfs evenveel bij de kinderen aanwezig te zijn.

Als de wetgeving beide ouders een evenwaardige rol in het ouderschap toebedeelt, bestaat er minder risico dat kinderen een emotionele keuze moeten maken tussen hun ouders. De wetten scheppen kansen dat de loyaliteitsgevoelens van kinderen gerespecteerd worden.

Echter, alles staat of valt met de bereidheid van de ouders om mee te werken aan dit project. Zolang negatieve, destructieve gevoelens van de ouders uit hun verleden partnerschap blijven meespelen, dreigen er vechtscheidingen met loyaliteitsconflicten voor de kinderen. Gevoelens laten zich niet dicteren door wetten. De wetten kunnen immers evengoed als een wapen worden gebruikt in de voortzetting van het gevecht om de loyaliteit van de kinderen!

Gelukkig zijn er veel 'nette' echtscheidingen waar een constructieve samenwerking in het ouderschap mogelijk is. Voor deze ouders is de wetgeving een welgekomen hulpmiddel om een en ander te organiseren en de loyaliteitsgevoelens van hun kinderen te respecteren. Dramatisch blijven die echtscheidingen waar de wapens maar moeilijk in de kast worden opgeborgen! En dat in weerwil van goed bedoelde wetten...

Ludo DRIESEN

Klinisch kinder- en jeugdpsycholoog, gedragstherapeut
www.ludodriesen.be

BIBLIOGRAFIE

- Boszormenyi-Nagy I. en B.R Krasner (1994, 2002, 3^{de} druk). Tussen Geven en Nemen. Over contextuele therapie. Haarlem: De Toorts, 493 p.
Callens, N. (2006). Begeleiding van kinderen, jongeren en hun ouders tijdens en na een scheiding. *Caleidoscoop* (18, 2), p.2-6.

- Deli, D. (1996). De uitdrukkelijke wettelijke erkenning van de gezamenlijke uitoefening van het ouderlijk gezag en van het recht op het persoonlijk contact. *Rechtskundig Weekblad* (1996-1997, nr. 1 - 7 september 1996), p. 1-7.
De Man J.P. (2010). Is co-ouderschap in het belang van het kind? <http://users.skynet.be/papapro>
Desmet, N. (2005). Co-ouderschap, echtscheiding en school. *Caleidoscoop* (17, 3), p. 10-15.
Driesen, L. (2006, 3de druk). Kinderen en echtscheiding. Lees- en werkboek voor echtscheidingskinderen, ouders en begeleiders. Antwerpen-Apeldoorn: Garant, 170 p.
Driesen, L. (2007). Het loyaliteitsconflict bij echtscheidingskinderen nader bekeken. *Caleidoscoop* (19, 1), p. 24-31.
Driesen, L. (2012). Ik wil mama én papa, allebei. Over echtscheiding, verwerking, loyaliteit en hulpverlening. Antwerpen-Apeldoorn, Garant, 247 p.
Federatie van Diensten voor Geestelijke Gezondheidszorg en Verbond der Verzorgingsinstellingen (2007). Kinderen als wapen en prooi in vechtscheidingssituaties. De behandeling van de ernstige psychische problemen bij deze kinderen. 72 p.
Gardner, R. (1982). Family evaluation in child custody litigation. New Jersey: Cresbill, 360 p.
Hoogsteder M. en de Vriese S. (red.) (2004). Hechting & Loyaliteit. Amsterdam: B.V. Uitgeverij SWP, 101 p.
Jonckheere, A.M. (2005). Gevangen in loyaliteiten. *Systeemtheoretische Bulletin* (23, 1), p. 3-17.
Justaert M. (2011). Kinderen krijgen inspraak bij echtscheiding. *De Morgen*, 15 juni 2011, p. 2.
Provincie Limburg (2009). Bemiddeling bij scheiding en ouderschap. Hasselt: Provincie Limburg, 12 p.
Rober P. (2008). Relatie- en gezinstherapie. Leuven: Acco, p.75-81.
Studiedag 'Mijn ouders gaan scheiden En ik? Een studiedag over bemiddeling', Hasselt, 21 oktober 2005.
Tusenius, A. (1989). De gevolgen van echtscheiding voor kinderen. *Tijdschrift voor psychiatrie*, 31, p.15-28.
Vanassche, S., Sodermans A.K. en Matthijs K. (2010). Adolescenten en gezinnen 2008 – 2009 Onderzoeksrapport. Leuven: Centrum voor Sociologisch Onderzoek (CeSO), 133 p.
Van de Bossche, P. (2000). Echtscheiding. In: Comité voor Bijzondere Jeugdzorg Brugge (red.). Probleemgedrag op school. Leuven/Apeldoorn: Garant, p. 107-119.
van den Eerenbeemt A. en van Heusden E.-M.(1983). Balans in beweging: Ivan Boszormenyi-Nagy en zijn visie op individuele gezinstherapie. Haarlem: De Toorts, 133 p.
van Nijnatten, C. en Sevenhuijsen, S (1999). Dubbellevens. Nieuwe perspectieven voor kinderen na echtscheiding. Amsterdam: Thela Thesis, 118 p.
VZW Limburgse Preventieve Gezondheidsraad - Kinderrechtenadviescentrum (2002). Kinderen in een (echt)scheidingssituatie: de sociaaljuridische aspecten. Brochure voor scholen, CLB's en buitenschoolse kinderopvang. Hasselt, Provincie Limburg, 59 p.
VZW Limburgs Preventieve Gezondheidsraad, Projecten Welbevinden van kinderen, Projecten 'Kinderrechten' en 'Kind en Echtscheiding' (2004). Lijst van kinderen jeugdboeken over 'kind & (echt)scheiding – inclusief éénouder- en nieuw-samengestelde gezinnen. Hasselt, Provincie Limburg, 38 p.

Arbeid en tewerkstelling

Nieuwe regels rond tijdscrediet - Als je in de privé-sector werkt en aan enkele voorwaarden voldoet, heb je recht op tijdscrediet. Het gewone tijdscrediet ("zonder motief") is voortaan beperkt tot 12 maanden in je hele loopbaan. <http://vdab.be/magezine/aug12/tijdscrediet.shtml>

Studies met toekomst - Wordt je zomervakantie verpest omdat je er nog niet uit bent wat je in september gaat studeren? Kijk eens in de lijst van knelpuntberoepen. <http://vdab.be/magezine/aug12/studies.shtml>

Studentenjobs - met het project Student@work heeft de RSZ aanzienlijke inspanningen geleverd om de overgang naar de nieuwe wetgeving zo goed mogelijk te begeleiden. De cijfers onderstrepen ook het belang van de online-teller 'Student@work50days', die de RSZ heeft gelanceerd. Daarop kunnen studenten aflezen hoeveel dagen studentenarbeid ze nog tegoe hebben. www.studentatwork.be

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

Lespakket: Woonwagenbewoners in de kijker - RIMO Limburg stelde, in samenwerking met Ons Leven vzw en Kleur Bekennen, een lespakket voor het secundair onderwijs samen over Voyageurs om jongeren te leren reflecteren over stereotypering en vooroordelen. De methodieken in de bundel geven jongeren de kans om stil te staan bij hun beeldvorming over subculturen, minderheidsgroepen... www.rimo.be/leesvoer/publicaties.html

Huwelijk en echtscheiding in Marokko & Huwelijk en echtscheiding in Turkije - Veel Marokkaanse mensen die in België leven, hebben de dubbele nationaliteit. Dit vereenvoudigt hun positie bij huwelijk en echtscheiding zeker niet, gezien zij zowel onder de Marokkaanse wetgeving als de Belgische vallen. www.ellavzw.be/aanbod/publicaties/

Actieonderzoek diversiteit: van durvers naar doeners in diversiteit - Steunpunt Jeugd wil met een actieonderzoek diversiteit jeugdorganisaties begeleiden in de bepaling wat ze kunnen en willen doen rond diversiteit. Wie durft? www.steunpuntjeugd.be/project-divers-jeugdwerk/actieonderzoek

Juridisch: jongerenrechten en plichten

De schade hersteld? - Het rapport brengt in kaart hoe herstelbemiddeling in de praktijk verloopt en wat de opbrengsten ervan zijn. Ook is gekeken naar de tevredenheid van de betrokken slachtoffers en verdachten over het herstelbemiddelingstraject. http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/inhetnieuws/rapport_de_schade_hersteld.htm

Tabak en alcohol: Wat kan en mag voor jongeren? - De controledienst "Tabak en Alcohol" van de FOD Volksgezondheid stelt vast dat steeds meer jonge tieners met een ernstige alcoholintoxicatie in het ziekenhuis terecht komen. Voor meer informatie over de verkoop van alcohol aan jongeren: www.belgium.be/nl/nieuws/2012/news_alcoholgebruik_bij_jongeren.jsp?referer=tcm:117-163353-64-a4

Jeremy's blog - De wet op de jeugbescherming bestaat in België 100 jaar. Voor die gelegenheid diept Weliswaar beelden uit de oude doos op, van de beginjaren van de gemeenschapsinstellingen. En straks laten we hier de jongeren uit de instellingen anno nu aan het woord, bloggewijs en een week lang. Vanaf 10 september. www.weliswaar.be/nieuws/p/detail/jeremys-blog

Jongerenwerking en Jeugdhulp

Ambrassade - De nieuwe organisatie jeugdbeleid heeft eindelijk een naam en een logo. Onder deze vlag zullen Steunpunt Jeugd, VIP Jeugd en de Vlaamse Jeugdraad vanaf januari 2013 aan de slag gaan. www.vlaamsejeugdraad.be/

'Erasmus for all' zet internationaal jeugdwerk op de helling - De samenvoeging van de internationale uitwisselingsprogramma's onder 'Erasmus voor iedereen' zou serieuze mankementen vertonen. www.steunpuntjeugd.be/index.php?a=item/view/17294

Waar zoeken Vlaamse jongeren welke informatie? - In opdracht van VIP Jeugd stelde Trendwolves deze vraag aan 3000 jongeren. www.vipjeugd.be/wp-content/uploads/2012/02/Informatiezoekgedrag.pdf

Nieuwe of vernieuwde websites

Politici bekennen kleur - Naar analogie met 'doe de stemtest', nodigt de sociale stemtest iedereen uit het eigen standpunt over sociale thema's af te toetsen aan dat van de verschillende politieke partijen. Zo krijgt men individueel stemadvies. Deze stemtest is online vanaf 1 september 2012 op www.socialestemtest.be.

De eenvoudigste manier om informatie te vinden over banen en leermogelijkheden in Europa. - Voor vacatures in 31 Europese landen, cv's van geïnteresseerde kandidaten, wat u moet weten over wonen en werken in een ander land en nog veel meer kunt u terecht bij het EURES-netwerk. <http://ec.europa.eu/eures/home.jsp?lang=nl>

Ervaringstraject 'Participatie wordt ge(s)maakt!' - Deze website is een realisatie van het ervaringstraject 'Participatie wordt ge(s)maakt!' van Samenlevingsopbouw West-Vlaanderen en de Provincie West-Vlaanderen. www.participatiewordtgesmaakt.be

Online lessen - Op WeZooZAcademy kan je vanaf 3 september dankzij videolesen van zo'n tien minuten probleemleerstof opfrissen. www.wezoozacademy.be/

't Zitemzo. Jeugdrecht... is een initiatief van de Kinderrechtswinkel bedoeld voor professionals en diensten die met minderjarigen werken zoals hulpverleners, zorgverstrekkers, directies en leerkrachten van scholen, politiemensen, jeugdwerkers, enz. www.tzitemzojeugdrecht.be

Webcursus 'Wegwijs in Opvoedingsondersteuning' - EXPOO, het expertisecentrum opvoedingsondersteuning, ontwikkelde samen met partners een webcursus 'Wegwijs in Opvoedingsondersteuning'. www.expoo.be/webaanbod

Onderwijs, vorming en opleiding

Vijf lessen over mediawijsheid - Het lespakket bestaat uit lessen waarbij leerlingen onder andere aan de hand van korte fragmenten nadenken over de thema's mobiele telefonie, informatievaardigheden, games, chatten en kopiëren van internet. Ook reflecteren kinderen op hun eigen imago door te kijken wat er nu over hen op het internet staat en ontdekken kinderen wat voor mediagebruikers zij zijn. www.spangas.nl/mediawhizz/

VlinderNET pakt cyberpesten aan - VlinderNET' wordt gespeeld met 3 tot 30 spelers en neemt 1 à 2 uren in beslag. www.klasse.be/ouders/27004/vlinder-net-pakt-cyberpesten-aan/vlindernet/

Taalbeleidsplan van kleuter tot volwassenenonderwijs - Hoe kan je de taalontwikkeling van leerlingen in de verschillende studierichtingen stimuleren? Hoe omgaan met taal in alle vakken? www.taalbeleid.org/index.php?idWp=321

Onderzoek

Unfinished Business: A Comparative Survey of Historical and Contemporary Slavery - Interest in contemporary slavery has increased dramatically over the last ten years, but there remains a widespread tendency to view slavery in the past and slavery in current society as independent fields of study. This book moves beyond this unhelpful divide, providing the first ever comparative analysis of historical slave systems and modern forms of human bondage. http://publishing.unesco.org/details.aspx?&Code_Livre=4701&change=E

Ouders als onderzoekers - Twee jaar nadat het boek *Universités Populaires des Parents* (UPP) van ACEPP verschenen is in Frankrijk is er nu ook het boek *Ouders als Onderzoekers*, over de UPP in Vlaanderen. www.socius.be/tiki-read_article.php?articleid=900 of <http://opvoeden.vcoo.be/media/docs/oudersonderzoek-LR.pdf>

Nieuw onderzoeksrapport EU Kids Online - 'Towards a better internet for children'. De onderzoekers gaan in het onderzoek dieper in op de vraag 'Hoe kunnen we de online ervaringen van kinderen beter en veiliger maken?', met speciale aandacht voor de effecten van online meldpunten, de gebruiksvriendelijkheid van privacy settings, classificatiemethoden voor risicovolle online content, en (online) instrumenten voor ouders om het internetgebruik van hun kinderen op te volgen en te controleren. www.vnsn.be/index.php?option=com_content&task=view&id=1234&Itemid=329

Organisaties en jaarverslagen

Jaarverslag Discriminatie / Diversiteit 2011 - Van vrijheid van meningsuiting tot aanzetten tot haat, geweld of discriminatie.

www.diversiteit.be/index.php?action=artikel_detail&artikel=701

Jaarboek 2011 Integratie & Inburgering - geeft een beeld van wat er in Vlaanderen en Brussel gerealiseerd is op het vlak van integratie, inburgering en Nederlands als tweede taal.

www.kruispuntmi.be/uploadedFiles/VMC/Publicaties/Publicaties/Jaarboek_IntegratieInburgering2011_150DPI.pdf

Jaarverslag 2011 van het Vlaams Subsidieagentschap voor Werk en Sociale Economie -

www.werk.be/over-werk-sociale-economie/het-beleidsdomein-5-entiteiten/vlaams-subsidieagentschap/jaarverslagen

Jaarverslag 2011 van de Kinderrechtswinkel - waar minderjarigen en andere geïnteresseerden terecht kunnen voor informatie en/of advies rond rechten van kinderen. www.kinderrechtswinkel.be/index.php?ID=2338

Jaarverslag 2011 van de Zorginspectie - Inspectieactiviteiten in de sectoren kinderopvang, preventieve gezinsondersteuning en adoptie.

<http://www4wvg.vlaanderen.be/wvg/zorginspectie/publicaties/Documents/ZI%20Jaarverslag%20KO%202011%20definitieve%20versie.pdf>

Federale Overheid

De kerncijfers van België 2011 - De brochure is te raadplegen:

http://statbel.fgov.be/nl/binaries/Kerncijfers_2012_tcm325-188881.pdf

Vlaamse Overheid

Staten-Generaal Jeugdhulp - Met de kracht van de jeugd! - Visietekst jeugdhulp in 2020 In juni werd op de Staten-Generaal Jeugdhulp de visie op jeugdhulp in 2020 voorgesteld en overhandigd aan minister van Welzijn, Volksgezondheid en Gezin. De opmaak van deze visie gebeurde in samenspraak met en na brede consultatie van de hele jeugdzorgsector. http://wvg.vlaanderen.be/jongeren-welzijn/PDF/staten-generaal/sq_visietekst.pdf

Oprichting Interfederaal Centrum voor Gelijke Kansen en Bestrijding van Discriminatie en Racisme - De Vlaamse kamer van de Raad van Bestuur van dit nieuwe centrum is als enige bevoegd voor alle Vlaamse bevoegdheden. De interfederaal Raad van Bestuur is enkel bevoegd voor de gedeelde bevoegdheden van federale overheid en gemeenschappen of gewesten. www.gelijkekansen.be/Nieuws/tabid/98/articleType/ArticleView/articleId/29/Oprichting-Interfederaal-Centrum.aspx

Gemeenteraadsverkiezingen 14 oktober 2012 - De verkiezingswebsite van de VVSG is er voor kandidaten en lokale besturen en wil u wegwijs maken in de vele regels en richtlijnen die er bij verkiezingen komen kijken.

www.vvsg.be/verkiezingen/Pages/default.aspx

Publicaties van de Vlaamse overheid <http://publicaties.vlaanderen.be>

* Vlor-adviezen (www.vlor.be)

- Algemene Raad - Advies over de themazetting van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek - oproep 2012 (28.06.2012)
- Algemene Raad - Advies over de nota 'De genderloopbaankloof' (28.06.2012)
- Algemene Raad - Advies over het plan geletterdheid 2012-2016 (28.06.2012)
- Algemene Raad - Advies over de conceptnota mediawijsheid (28.06.2012)
- Algemene Raad - Advies over het instaprofiel van de student hoger onderwijs (12.06.2012)

* SERV-adviezen (www.serv.be/publicatie/)

- Advies: De genderloopbaankloof - Voorbereiding Vlaams actieplan ter bestrijding van de loopbaankloof mannen-vrouwen (20.06.2012)
- Advies: Werkinlevingsprojecten voor jongeren (27.06.2012)

* Adviezen van de Vlaamse Jeugdraad (www.vlaamsejeugdraad.be)

- Advies: Openbaar vervoer (06.07.2012)
- Advies: Ticketverkoop (06.07.2012)
- Advies: Conceptnota mediawijsheid (06.07.2012)
- Advies: Mobiliteitsplan Vlaanderen missie en visie (06.07.2012)
- Advies: Uitvoeringsbesluit vernieuwd jeugd- en kinderrechtenbeleid (06.07.2012)

Regelgeving

Te raadplegen op <http://212.123.19.141>

voor onderwijsitems op www.ond.vlaanderen.be/edulex/

voor EU http://eur-lex.europa.eu/RECH_menu.do?ihmlang=nl

* EU

- 32012L0013 - Richtlijn 2012/13/EU van het Europees Parlement en de Raad van 22 mei 2012 betreffende het recht op informatie in strafprocedures

* Vlaamse Gemeenschap: Studie- en beroepskeuze

- 15.06.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de masteropleiding master in de veiligheidswetenschappen als nieuwe opleiding van de Universiteit Antwerpen (B.S.16/07/2012)
- 15.06.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende de wijziging van de bijlage bij het besluit van de Vlaamse Regering van 22 juni 2007 tot vaststelling van de lijst van bachelor- en masteropleidingen en afstudeerrichtingen binnen een masteropleiding met een bijkomende titel (B.S.17/07/2012)
- 15.06.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de professioneel gerichte bacheloropleiding bachelor in de integrale veiligheid als nieuwe opleiding van de Plantijn-Hogeschool van de provincie Antwerpen (B.S.17/07/2012)
- 15.06.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de lijst van de bachelor- en mastergraden in het academisch onderwijs waaraan de specificatie «of Arts», «of Science», «of Laws», «of Medicine», «of Veterinary Science», «of Veterinary Medicine» of «of Philosophy» mag worden toegevoegd (B.S.19/07/2012)
- 06.07.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de professioneel gerichte bacheloropleiding bachelor in de multimedia en de communicatietechnologie als nieuwe opleiding van de Erasmushogeschool Brussel (B.S.13/08/2012)
- 13.07.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de professioneel gerichte bacheloropleiding bachelor in de bouw als nieuwe opleiding van de Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende (B.S.14/08/2012)
- 20.07.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot vermindering van de studietoelagen van de masteropleiding master in de geneeskunde in het hoger onderwijs in Vlaanderen (B.S.13/08/2012)

* Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en Vorming

- 01.06.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 19 juli 2007 betreffende de modulaire structuur van de leergebieden van de basiseducatie (B.S.05/07/2012)
- 15.06.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende de vastlegging van de maximale groei voor de Centra voor Basiseducatie en de Centra voor Volwassenenonderwijs inclusief een restrictieve aanwending van de leraarsuren voor de opleidingen NT2 voor vier CVO voor het schooljaar 2012-2013 (B.S.17/07/2012)
- 22.06.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de gegevensverstrekking door de Centra voor Basiseducatie en de Centra voor Volwassenenonderwijs (B.S.10/07/2012)
- 22.06.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van bijlage I van het decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs en van het besluit van de Vlaamse Regering van 19 juli 2007 betreffende de modulaire structuur van de leergebieden van de basiseducatie (B.S.13/07/2012)
- 29.06.2012 - Decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van 4 mei 2012 tot aanpassing van de eindtermen voor het leergebied maatschappijoriëntatie van de basiseducatie (B.S.18/07/2012)
- 29.06.2012 - Decreet tot wijziging van diverse bepalingen van het decreet van 30 november 2007 betreffende het flankerend onderwijsbeleid op lokaal niveau (B.S.19/07/2012)

- 29.06.2012 - Decreet betreffende de noodzakelijke bepalingen voor de organisatie van het onderwijs (B.S.27/07/2012)
- 29.06.2012 - Decreet betreffende de studentenvoorzieningen in Vlaanderen (B.S.03/08/2012)
- 06.07.2012 - Decreet tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, met het oog op de invoering van een deels op socio-economische leerlingkenmerken gebaseerd omkaderingssysteem, waarbij het kleuteronderwijs evenwaardig omkaderd wordt als het lager onderwijs (B.S.30/08/2012)
- 06.07.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de uitbreiding van de onderwijsbevoegdheid van centra voor volwassenenonderwijs (B.S.16/08/2012)
- 13.07.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering tot bepaling van het model van inschrijvingsregister en mededeling van niet-gerealiseerde inschrijving, de provinciale bemiddelingscel voor gemeenten gelegen buiten het werkingsgebied van het lokaal overlegplatform (LOP) en de procedure voor de goedkeuring van de aanmeldingsprocedure door de Vlaamse Regering na een negatief besluit van de Commissie inzake leerlingrechten (B.S.13/08/2012)
- 20.07.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de verlenging van de uitbreiding van de onderwijsbevoegdheid Nederlands Tweede Taal Richtgraad 1 van het leergebied Nederlands Tweede Taal van de Basiseducatie naar de Centra voor Volwassenenonderwijs (B.S.17/08/2012)

* Vlaamse Gemeenschap: Welzijn

- 01.06.2012 - Decreet houdende wijziging van het decreet van 7 mei 2004 betreffende de Huizen van het Nederlands (B.S.05/07/2012)
- 15.06.2012 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende de erkenning en subsidiëring van een Vlaamse centrale dienst voor sociaal telefoontolken en sociaal vertalen, vermeld in de artikelen 45/1 en 45/3 van het decreet van 28 april 1998 betreffende het Vlaamse integratiebeleid en houdende de vaststelling van de regels voor de betaling van de te presteren tolkprestaties, vermeld in artikel 45/3, vierde lid, en artikel 45/4, § 1, van het voormelde decreet (B.S.16/07/2012)
- 20.06.2012 - Ministerieel besluit betreffende de vaststelling van het model van attest van aanstelling als bijstandspersoon voor de minderjarige bij de uitoe-

fening van zijn rechten in de integrale jeugdhulp (B.S.10/07/2012)

- 29.06.2012 - Decreet tot wijziging van het decreet van 19 december 2008 betreffende de organisatie van de openbare centra voor maatschappelijk welzijn (B.S.17/08/2012)
- 06.07.2012 - Decreet tot wijziging van diverse bepalingen van het decreet van 28 april 1998 betreffende het Vlaamse integratiebeleid en het decreet van 30 april 2009 tot wijziging van het decreet van 28 april 1998 inzake het Vlaamse beleid ten aanzien van etnisch-culturele minderheden (B.S.30/07/2012)
- 06.07.2012 - Decreet houdende de ondersteuning en stimulering van het lokaal jeugdbeleid en de bepaling van het provinciaal jeugdbeleid (B.S.09/08/2012)
- 06.07.2012 - Decreet houdende subsidiëring van hostels, jeugdverblijfcentra, ondersteuningsstructuren en de vzw Algemene Dienst voor Jeugdtoerisme (B.S.17/08/2012)
- 06.07.2012 - Decreet betreffende het Lokaal Cultuurbeleid (B.S.28/08/2012)
- 13.07.2012 - Decreet tot wijziging van het decreet van 19 maart 2004 betreffende het lokaal sociaal beleid (B.S.14/08/2012)

Welzijn en Sociaal-cultureel werk

Wat doen kinderen op internet - UPC heeft samen met Digivaardig & Digibewust een brochure uitgegeven over sociale media. Speciaal voor ouders van kinderen tussen ongeveer 10 en 14 jaar.

<http://overupc.upc.nl/pdf/over-upc-maatschappelijk-sociale-media.pdf>

Waarom een leefloon afnemen de kinderarmoede niet bestrijdt - Geert Versnick, OCMW voorzitter in Gent lanceert een plan. Waarom verplichten we ouders die een leefloon krijgen niet om hun kinderen naar de kleuterschool te sturen? <http://www.welzijnszorg.be/node/195>

Petitie: armoedebestrijding 2020 - De Europese unie bepaalt mee hoe onze wetgeving eruitziet en waar onze regering mee bezig is. Ook in de andere lidstaten heeft de EU veel invloed op het beleid, ook het armoedebeleid. www.armoede.be/nieuwsbericht/petitie-armoedebestrijding-2020



agenda en documentatie

Wedstrijd voor jongeren rond de Prijs der Nederlandse Letteren

In november krijgt de Vlaamse dichter en dagboekschrijver Leonard Nolens van koningin Beatrix de driejaarlijkse Prijs der Nederlandse Letteren. Dat is een belangrijke literaire prijs van alle landen waar Nederlands de officiële taal is: Aruba, Curaçao, Nederland, Sint-Maarten, Suriname en Vlaanderen.

Naar aanleiding van deze prijs organiseert de Nederlandse Taalunie een wedstrijd. In videoboodschappen krijgen jongeren tussen 16 en 21 jaar een opdracht die te maken heeft met Leonard Nolens. De Nederlandse zanger Spinvis heeft een lied gemaakt en roept jonge lezers op om hetzelfde te doen. De Vlaamse televisiemaker Lieven Scheire daagt deelnemers uit om een reclamecampagne te maken. De hofmaarschalk van de koningin is al tevreden met een mooie brief. De winnaars krijgen van koningin Beatrix een uitnodiging voor de uitreiking van de Prijs der Nederlandse Letteren. De inzendingen worden verwacht tot **12 oktober 2012**.

Alle info op: <http://jongeren.prijzderletteren.org/>. Op de website staan ook lessuggesties voor leerkrachten die het willen hebben over de gedichten van Leonard Nolens.

Congres over autisme 8 november 2012

Typisch aan jong-volwassenheid is transitie: loslaten van het bekende en ontdekken van het nieuwe. Op zich al vaak een opgave voor adolescenten zonder autisme, dikwijls een heel moeilijke opgave voor jongeren met autisme. Ook het denken over en de visie op autisme is in 'transitie': DSM 5, explosieve toename van het aantal (late) diagnoses. Verder zijn er ingrijpende overgangen te verwachten in de organisatie van opvoeding, onderwijs en hulpverlening. Op **8 november 2012** tracht het team 'Postgraduaat autisme KHLim' in CC Muze (Heusden – Zolder) een beeld te schetsen van de psychologie van adolescenten en jongvolwassenen met autisme, met een nadruk op ondersteuningsbehoeften en begeleidingsmethodieken, sociale competenties, cognitieve stijl, en "Quality of life". Inschrijven en info: www.khlim.be/autisme/transities.

Studiedag: Aan de slag met AD(H)D

Op **28 november 2012** organiseren adhdcoach.be, Spiegeloog en Loch Ness een praktijkgerichte studiedag. Deze AD(H)D-dag stelt 'praktische tools' centraal en biedt een mix van kennis en contacten, van inzichten en handvatten, van weetjes en hapjes. Kortom een bron vol inspiratie en de goesting om je AD(H)D in werking te stellen. Het studiedag vindt plaats op 28 november 2012 in De Blauwput te Leuven.

Meer info op: www.adhdcoach.be; www.spiegeloog.be of www.lochness.be.

Studiedag: Maatschappelijk kwetsbare jongeren en sportclubs

Sport is een belangrijke vorm van vrijetijdsbesteding. Ook voor kinderen en jongeren in een maatschappelijk kwetsbare situatie. Velen sluiten zich aan bij sportclubs. Maar na enkele maanden of zelfs weken haken de meesten opnieuw af. Bovendien vinden nog vele kinderen en jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties die in georganiseerd verband willen sporten de weg niet. Tegelijkertijd zien we bij een aantal clubs inspanningen om beter te worden in het werken met kinderen en jongeren uit maatschappelijk kwetsbare groepen. Het succes van die praktijken kan ons hefbomen bieden om de bruikbaarheid van sportclubs voor deze kinderen en jongeren te verbeteren. Uit de Marge, Cera, Demos en de vakgroep Sportbeleid en -Management (SBMA) van de VUB voerden een onderzoek naar de participatie van jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties aan lokale sportclubs. De resultaten van het onderzoek stellen ze op **18 oktober 2012** voor tijdens een studievoormiddag in het Huis van de Sport te Boomgaardstraat 22, Antwerpen. Info en inschrijving: www.uitdemarge.be.

Symposium 'ADHD, stand van zaken'

Op het tweejaarlijks symposium 'ADHD, stand van zaken' voor professionals maakt centrum ZitStil een balans op van de wetenschappelijke kennis en inzichten rond ADHD. Tijdens het plenaire gedeelte belichten de vier keynote sprekers Herbert Roeyers, Gil Borms, Emmanuel Nelis en Griet Vercaeren het

veelzijdige thema 'de wisselwerking tussen ADHD en context'. In de namiddag geeft centrum ZitStil een forum aan onderzoekers en projectmedewerkers vanuit de klinische, wetenschappelijke of universitaire wereld die hun project, onderzoek of vernieuwende praktijk komen voorstellen. Het symposium vindt plaats op vrijdag **9 november 2012** in het Antwerp Learning & Meeting Point (ALM) te Berchem. Info en inschrijving: www.zitstil.be.

Kadervorming Uit de marge najaar staat online

In de vormingsagenda van Uit de Marge, het Vlaams steunpunt voor jeugdwerk met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren, vind je het overzicht en meer informatie over hun vormings- en nascholingsaanbod voor het najaar. Uitschieters zijn: vindplaatsgericht werken, actietheater, een meerdaagse cursus outreachend werken (in samenwerking met straathoekwerk), een vorming voor vrijwilligers over omgaan met grensoverschrijdend gedrag en een tweedaagse training gesprekstechnieken. Info en inschrijving: www.uitdemarge.be.

Vormingsaanbod Zit Stil

Op de website www.zitstil.be van Zit Stil, het centrum voor informatie, vorming, training, ondersteuning en maatschappelijke actie omtrent ADHD/ADD, kan u het vormingsprogramma voor het najaar van 2012 terugvinden. U kunt zich onder meer inschrijven voor workshops voor ouders over heel Vlaanderen, voor trainingen voor ouders van lagere schoolkinderen, ouders van pubers en ouders van jongvolwassenen, voor cursussen psycho-educatie voor jongens en hun ouders en voor volwassenen en voor opleidingen voor leerkrachten uit het lager onderwijs en het secundair onderwijs.

Vormingsaanbod departement Sociaal-Agogisch Werk van de KHLimburg

Het departement Sociaal-Agogisch Werk van de KHLimburg wenst bij te dragen tot een verhoogde professionaliteit in de welzijnssector en antwoorden te geven op de uitdagingen van de samenleving. Ze bieden kwalitatieve, hoogstaande, actuele en vernieuwende vorming aan en dit zowel op maat als binnen een open aanbod. De thema's jeugdhulpverlening, eSocialWork en leiding geven en management komen aan bod. Voor het academiejaar 2012-2013 staan naast het aanbod vorming op maat, onder meer de postgraduaat 'adventure education, ervaringsleren in buitenactiviteiten'; 'autisme en (rand-)normale begaafdheid, een bijzonder aanpak' en 'Handelingsgericht werken met gezinnen rond opvoeding en gedrag' op de kalender. U kan alle info terugvinden op www.khlim.be of het programma opvragen via quadri.saw@khlim.be.

Vormingsaanbod Vormingscentrum Guislain

Vormingscentrum Guislain is een initiatief van de Broeders van Liefde, met een vormingsaanbod over thema's m.b.t. opvoeding, onderwijs, zorg voor personen met een handicap, geestelijke gezondheidszorg en ouderenzorg, die de deskundigheid van leerkrachten en zorgverstrekkers willen ondersteunen en verhogen. Ook trainingen om diverse professionele vaardigheden te verwerven of te verbeteren, zitten in het vormingsaanbod. Het volledige aanbod voor het najaar van 2012 kan u terugvinden op de site <http://www.vormingscentrumguislain.be/kalender/>. U vindt er onder meer een studiedag over pedagogisch straffen en belonen in het secundair onderwijs, over omgaan met suïcidaal gedrag bij jongeren en over toekomstplanning en studiekeuzebegeleiding.

Webcursus 'Wegwijs in opvoedingsondersteuning'

EXPOO, het expertisecentrum Opvoedingsondersteuning, ontwikkelde een webcursus 'Wegwijs in opvoedingsondersteuning'. In minder dan een halve dag kun je er van op de werkplek de basis van opvoedingsondersteuning eigen maken. Voor meer info: <http://www.expoo.be/nieuws/webcursus-wegwijs-in-opvoedingsondersteuning>

BOEKEN

Psycho-educatie bij dyslexie

BROCATUS, N. en VERMEERSCH, K.

Antwerpen, Garant, 2012, 192 p., 40 euro.

Heel wat kinderen met dyslexie ontwikkelen ook psychische klachten, zoals een negatief zelfbeeld, faalangst, depressiviteit, problemen met leeftijdsgenoten... Of ze die inderdaad ontwikkelen, heeft te maken met hoe zijzelf en hun omgeving omgaan met de problematiek. Daarom is het aangewezen om bij kinderen met dyslexie psycho-educatie in de behandeling op te nemen. Met de juiste inzichten zal de dyslexie minder belemmerend werken op andere domeinen. Ook de omgeving, zoals de ouders, heeft daar baat bij. Ze kunnen vanuit een helpende attitude het kind ondersteunen. Deze werkmap is geconcepieerd voor beginnende lezers die ervaren dat het leren lezen moeizaam verloopt en voor wie leerkrachten en andere begeleiders aandringen op bijkomende hulp.

Herrie in huis. Ervaringen van een gezinshuismoeder

HARTING, E.

Berchem, Epo, 2012, 176 p., 18,90 euro.

In Nederland wonen 1350 kinderen in zo'n 390 gezinshuizen, een tussenvorm tussen een pleeggezin en een tehuis. De pleegkinderen die voor plaatsing in aanmerking komen, hebben meervoudige gedragsproblemen waardoor een reguliere pleeggezinplaatsing niet haalbaar is. Een gezinshuisouder is als plaatsvervangend opvoeder belast met de orthopedagogische aspecten van het verblijf van meestal vier kinderen in een 24-uurssituatie. Taken lopen uiteen van het observeren, opvoeden, behandelen, begeleiden, stimuleren en activeren van de kinderen, tot het schrijven en uitvoeren van opvoedings- en evaluatieplannen en bijwonen van verschillende overleggen. Deze hulpverlening wordt geboden in een zo alledaags mogelijke gezinssituatie: het gezin van de professional. Hier krijgen kinderen de kans om samen te leven, te leren, plezier te maken en te groeien. 'Herrie in huis' beschrijft de dagelijkse gebeurtenissen in zo'n gezinshuis. Er wordt zowel aandacht besteed aan de ups en downs van de kinderen, als aan de emoties waartussen de professionele opvoeders heen en weer geslingerd worden. Daarnaast wordt er stilgestaan bij de theorie van hechtingsontwikkeling en -problematiek.

Mijn ouders migreerden om erop vooruit te gaan. Onderwijs en de dynamische habitus

NANHOE, A.

Antwerpen, Garant, 2012, 295 p., 34 euro.

Ondanks alle voornemens en maatregelen bevinden de meeste allochtonen zich binnen het onderwijs nog steeds in een achterstandssituatie. Niettemin zijn er allochtone academici met een succesvolle onderwijs carrière. Het leven van deze mensen is een waardevolle informatiebron gebleken voor het bepalen van succesbevorderende factoren in de opwaartse onderwijsmobiliteit. Dit boek onderzoekt de invloed van klasse, etniciteit en gender. Het gaat dieper in op factoren in de gelegenheidsstructuur die bijdragen aan de opwaartse onderwijsmobiliteit, en het beantwoordt de vraag welke maatregelen nodig zijn om de achterstand van allochtone leerlingen te reduceren.

Beter dan echt. Hoe games ons gelukkiger, slimmer en socialer maken

McGONIGAL, J.

Berchem, Epo, 2012, 480 p., 22 euro.

Jane McGonigal, een van 's werelds bekendste onderzoekers op dit gebied, stelt een verfrissende nieuwe vraag: is de realiteit wel uitdagend genoeg? Ze maakt gebruik van inzichten uit onder andere de neurologie, psychologie en filosofie om aan te tonen waarom games zo'n grote aantrekkingskracht hebben en waarom dit een van de belangrijkste trends van deze tijd is. Maar ze gaat nog een stap verder. Aan de hand van vele voorbeelden laat ze zien hoe games gebruikt kunnen worden door bedrijven, overheden en scholen om op creatievere en effectievere wijze te werk te gaan.

Ouders en school. Succesfactoren voor betrokkenheid

SMIT, F.

Berchem, Epo, 2012, 104 p., 13,90 euro.

Tegenwoordig is er geen discussie meer over de vraag of ouders betrokken moeten zijn bij de school en of aan ouders medezeggenschap toekomt. Dit wordt als een vanzelfsprekendheid beschouwd. Ouders en de school hebben een gezamenlijk belang, namelijk het zorgen voor optimale omstandigheden voor de ontwikkelingskansen, de schoolloopbaan en het welbevinden van de leerlingen. Dit boek biedt praktische handvatten voor onderwijsprofessionals om de ouderbetrokkenheid te optimaliseren. Volgende vragen komen aan bod: wat is de rol en verantwoordelijkheid voor ouders en school, wat heeft de school nodig in de thuissituatie, wat hebben ouders nodig van de school, hoe andere organisaties (gemeente, wijk) betrekken, hoe zorgen ouders er mee voor dat leerlingen de leraren met respect behandelen?

Ontwikkelingsdysfasie

ZINK, I. en BREULS, M.

Antwerpen, Garant, 2012, 287 p., 29,90 euro.

Ontwikkelingsdysfasie (OD) is een complexe en hardnekkige stoornis in de verwerving van de mondelinge taal, zonder dat er direct aanwijsbare redenen voor zijn. Omdat de taalontwikkeling nauw samenhangt met andere ontwikkelingsdomeinen, hebben kinderen met OD meer kans op schoolse moeilijkheden en sociaal-emotionele problemen. Verder is OD zo complex wegens de ingewikkelde wisselwerking tussen aangeboren taalvermogen en taalaanbod. Een correcte diagnose stellen, is niet eenvoudig en vraagt tijd. Bij de behandeling van OD speelt de hele omgeving een rol. Dit boek richt zich zowel tot logopedisten en andere therapeuten, als tot ouders, artsen, leerkrachten, schooldirecties en leerlingbegeleiders.

Kleine stemmen, grote verhalen!? Over pleegkinderen in orthopedagogisch onderzoek

GRIETENS, H.

Antwerpen, Garant, 2012, 54 p., 9,90 euro.

Het aantal kinderen dat opgroeit in een pleeggezin neemt wereldwijd toe. Orthopedagogisch onderzoek kan helpen de kwaliteit van de pleegzorg te verhogen. Maar hoe zit het met de stem van pleegkinderen in dit onderzoek? Mogen zij aan de onderzoeker hun verhaal doen? Wat leren we van hen? En hoe zit het met de methoden en ethiek van het onderzoek? In zijn oratietekst gaat de auteur op deze vragen in. Al meer dan een halve eeuw is er onderzoek over pleegzorg vanuit het perspectief van kinderen. Dat leverde boeiende resultaten op over wat het voor kinderen betekent in een pleeggezin op te groeien. Maar het kan anders en nog beter: onderzoeksmethoden dienen te worden verbeterd en het ethisch discours mag luider klinken. De auteur houdt een pleidooi om het ethisch handelen zelfs voorop te stellen. Orthopedagogisch onderzoek kan zo mee helpen de stilte omheen pleegkinderen te verbreken en hen 'stem' te geven.

Oplossingsgerichte hulp- en dienstverlening

JOUSEN, W. & VAN DER VAART, W.

Antwerpen, Garant, 2012, 200p., 23,20 euro.

De termen 'oplossingsgericht werken' of 'hulpverleners' kunnen verwarrend overkomen, alsof de professionals de oplossing voor het probleem van de cliënt in huis hebben. In tegendeel, de cliënten zijn zelf voor hun eigen ervaringen, problemen en perspectieven verantwoordelijk. Hulp- en dienstverleners zijn wel deskundig in het begeleiden van dit proces. Deze visie bepaalt steeds meer het maatschappelijk werk en de sociale dienstverlening, het welzijnswerk, de geestelijke gezondheidszorg, het onderwijs en het bedrijfsleven. Oplossingsgerichte hulp- en dienstverlening is een overzichtelijke, praktische, vraaggerichte manier van werken, waarbij de relatie tussen cliënt en werker weer centraal staat. Het boek geeft ook de theoretische verdieping tot één methodisch geheel weer: Circels van empowerment.

CONGRES 12 OKTOBER 2012

FACTORIJ SCHAARBEK

HERSTELGERICHT WERKEN OP SCHOOL



PROGRAMMA

- 9.30u** Tom van Waterschoot: Verwelkoming en voorstelling platform
- 9.40u** **Iode Walgrave:** Terug naar de bron: herstel in plaats van straf na een normovertreding.
- 10.00u** **Nicole Verbeek:** Herstelend reageren op probleergedrag op school.
- 10.20u** **Belinda Hopkins:** A new approach to school discipline. How do teachers teach and model the behaviours they want to see in young people, even when things have gone wrong?
- 11.00u** Verworling in groepen
- 12.00u** Middaglunch
- 12.40u** Impro Inspiratie
- 13.40u** Workshops
- 15.00u** Receptie

WORKSHOPS

- Belinda Hopkins** (Transforming conflict): 'Be the change you want to see' Ghedi. What does this mean for school managers and classroom teachers?
- Caroline Newson** (Transforming conflict): Daily restorative talk in schools.
- Sjoen Depre** (Ligand): Het implementeren van herstelgericht werken op school.
- Riet De Raet** (PHS): Herstel binnen de schoolcontext. Perspectief van de directie
- Natijn Deboone** (TA Heule): 38 jaar herstelgericht werken in het Technisch Atheneum te Heule. Perspectief van de leerlingengeleider.
- Heidi Deleu** (Arkois): de praktische uitvoering van een HEBGO op school vanuit het perspectief van een externe moderator.
- Michael Michiels** (Ligand): Van babbelen in de klas tot penten via het internet: herstelgericht op school.
- Maria Beerten** (ProS): Conflicten voorkomen door proactieve eekels.
- Ewilt Thielemans** (Can+Tact): Welbevinden door Verbindende Communicatie

Doet inspiratie op en je stapt boordevol ideeën weer buiten!
inschrijven: www.herstelgerichtwerkenopschool.be

SPECIALE THEMA-NUMMERS TE KOOP

WELWIJS brengt ieder jaar in september een speciaal thema-nummer uit. Wie de laatste themanummers heeft gemist, krijgt nog een kans om deze waardevolle nummers alsnog aan te schaffen.

Daarvoor betaal je slechts 5 euro per nummer. Er worden geen verzendingskosten aangerekend.

Bestellen kan door te mailen naar **nicole.vettenburg@welwijs.be**.

Volgende themanummers zijn nog ter beschikking:

THEMANUMMER 2008: PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

- Klaar voor een klaar preventiebegrip? (*P. Goris*)
- Mission Accomplished. Resultaat boeken met preventie (*D. Burssens*)
- Preventie is kiezen. Vijf dimensies voor een ethisch verantwoorde preventie (*N. Vettenburg*)
- Projectmatig werken: een stappenplan voor preventie (*B. Melis*)
- Het project 3-klap als algemeen wenselijk preventieproject (*L. Maesmans*)
- “Leren thuis leren”, een proeftuin die werkt aan preventie in kwadraat (*R. Hermans, A. Dumoulin, R. Rector, K. Cohen, A. Loyens*)
- De rol van de huisarts bij spijbelpreventie: visie van een arts. De Brugse poort. (*T. Dusauchoit*)
- De preventieve reflex, hoe doe je dat? (*L. Hendrickx*)
- Drugpreventie: een drugbeleid op school (*I. Bernaert*)
- Samenwerkingsprotocollen tussen scholen, politie en parket. Gescreend vanuit preventieoogpunt (*G. Thys*)

THEMANUMMER 2009: MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL

- Maatschappelijke kwetsbaarheid op school (*N. Vettenburg & L. Walgrave*)
- Empowerment en maatschappelijke kwetsbaarheid (*T. Van Regenmortel*)
- Geweld en maatschappelijke kwetsbaarheid (*N. Vettenburg*)
- Brede school = het versmallen van maatschappelijke kwetsbaarheid (*M.-A. De Meijer & K. Lecoutere*)
- Motiveren tot studie-ijver en tot een succesvolle studiekeuze bij maatschappelijk kwetsbare leerlingen (*M. Luyckx & A. Biliris*)
- 65 Nationaliteiten uitdagen om te leren! (*R. Du Jardin*)
- Buitengewoon bijzonder (*D. Moulart & K. Delmeire*)
- Het straathoekwerk vertelt: de relatie als koevoet (*C. Dewaele*)
- Onderwijs en jeugdwerk met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren (*M. Vercoutere & R. Crivit*)
- De maatschappelijk kwetsbare leerling als ultieme toetssteen van een pedagogisch optimisme (*D. Bicker*)

Inhoud

p.

Dossier

- 3 Internet als methodiek in de hulpverlening
Jo van Hecke
- 7 ADHD-toolkit - doelgericht en spelenderwijs gedrag veranderen bij
kindeken met ADHD in de lagere school
Marina Danckaerts en Ilse Dewitte
- 11 De taalproef gewikt en gewogen
Seppe Segers
- 14 Deeltijds leren en werken
Sprinkplank naar een duurzame job voor jongeren in armoede?
Henk Termote en Sophie Galand
- 18 Sport, jongeren en maatschappelijke kwetsbaarheid: een sportpedagogisch
onderzoek
Rein Haudenhuyse en Marc Theeboom

Katern: omgaan met verschillen

- 22 Wat met sociale mix en segregatie in het onderwijs?
Gil Thys
- 26 Onderwijs in gemeenschapsinstellingen en gesloten federale centra
Marc Trips
- 30 De voordelen van peerprojecten voor leerlingen en scholen
Geef jongeren verantwoordelijkheid en hun kansen vergroten
Ilse Lemahieu en Dominique Verschuren
- 34 Co-ouderschap, garantie voor loyaliteit?
Ludo Driesen

Webwijs

- 37 Thema's
J. Tallon

Agenda en documentatie

- 40 *E. Verduyckt*