

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar

jaargang 21 - nummer 1 - maart 2010



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 - Dieter Burssens (voorzitter) - Nathalie De Bleeckere - Hilde Lauwers - Jan Tallon - Gil Thys - Laurent Thys - Bea Vandewiele - Itte Van Hecke - Evi Verduyck - Nicole Vettenburg - Veerle Vyverman.

Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

Redactie-adres:

Redactie WELWIJS
Trolieberg, 70
3010 KESSEL-LO
E-mail: nicole.vettenburg@welwijs.be
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. Hooverplein 10 3000 Leuven.

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.

Welwijs zal in de loop van deze jaargang in een reeks artikelen aandacht schenken aan de discussie rond de toekomst van het secundair onderwijs.

Daarbij staan (uiteraard) de bevindingen van de commissie Monard centraal, omdat dit bedoeld is als basis en inspiratiebron voor een breed en constructief maatschappelijk debat.

In dit nummer situeert Bregt Henkens alvast “wat voorafging...” aan dit rapport.

In de volgende nummers mag u enkele kritische beschouwingen bij het rapport Monard verwachten en een aantal bedenkingen rond de stuurbaarheid van het onderwijs.

Wie intussen (de basislijnen van) het rapport “Kwaliteit en Kansen voor elke Leerling – een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs” wil leren kennen kan die o.m. vinden via de volgende link: <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2009/0424-visienota-SO-Monard.htm>. Daar krijgt u alvast de samenvatting, het eigenlijke rapport, de bijlagen, en een powerpoint hierover.

Het rapport-Monard in historisch perspectief: hoe nieuw is de nieuwe architectuur?

Bregt HENKENS

In 2008 vroeg de toenmalige minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke aan een commissie van onderwijsexperten, geleid door oud-secretaris-generaal van de onderwijsadministratie, Georges Monard, om een toekomstvisie voor het Vlaamse secundair onderwijs uit te werken. De commissie-Monard publiceerde vorig jaar haar rapport onder de titel Kwaliteit en kansen voor elke leerling (2009). In deze bijdrage spreek ik me niet uit over de wenselijkheid van de voorstellen, maar situeer ik dit rapport in een breder historisch kader.

Vanwaar de vraag naar een nieuwe onderwijsstructuur?

Hoewel er in het rapport-Monard heel wat als bijzonder vernieuwend overkomende voorstellen werden gedaan – uitstel van studiekeuze tot 14 jaar, een niet-determinerende brede eerste graad, afschaffing van de onderwijsvormen, groepering van richtingen in belangstellingsgebieden, loopbaandifferentiatie voor leraren... – bleef het relatief rustig in het onderwijsveld. Nochtans vormen leraren een zeer mondige beroepsgroep die in het verleden al voor minder de pen in het vitriool heeft gedoopt. De afwachtende houding kan onder meer verklaard worden doordat het hier (nog) niet gaat om een officieel beleidsvoorstel, maar slechts om een bundel ideeën van een groep deskundigen. Bovendien zijn leerkrachten en onderwijsbeleidslui al jarenlang vertrouwd met het debat over de hervorming van het onderwijs. De commissie-Monard (2010, 8) spreekt op dat vlak zelfs van een “brede consensus” dat de structuur van het secundair onderwijs “niet meer volledig beantwoordt aan de noden van deze tijd”.

De rapporten van het PISA-onderzoek (Program for International Student Assessment) toonden aan dat de Vlaamse leerlingen gemiddeld wel erg hoog scoren, maar tevens dat de sociaal-economische en culturele achtergrond van de leerlingen meer dan in de meeste andere landen bepalend is voor de uitkomst (De Meyer, 2001, 2004 & 2007). Op basis van deze onderzoeken publiceerden professor Ides Nicaise, leraar Nico Hirtt en vakbondsmen Dirk De Zutter het boek De school van de ongelijkheid (2007), waarin de kloof tussen “arme” en “rijke” leerlingen in ons land werd aangeklaagd, en waarin de auteurs enkele mogelijke antwoorden aanreikten om de sociale reproductie (het in stand houden van de sociaal-economische verhoudingen via het onderwijs) tegen te gaan. Eén van die ideeën was het uitstel van de studiekeuze. De PISA-onderzoeken en dit boek hebben bij beleidslui heel wat aandacht gekregen, wat onder meer blijkt uit de beleidsnota 2004-2009 van Vandenbroucke, die – in referentie naar PISA 2003 – zelfs als titel kreeg “Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen”. Vandenbroucke (2004) gaf aan de rechtevenredige verhouding tussen (kans)armoede en leerachterstand in ons onderwijs te willen doorbreken, onder meer

De zorg voor het verbeteren van het imago van de tso- en bso-studierichtingen is al decennialang een constante

door meer aandacht voor studiekeuze. Dat het idee van een uitstel van studiekeuze nu opduikt in het rapport-Monard mag dus niet verbazen, ook al gaat het bij Monard slechts om een uitstel tot 14 jaar en niet tot 16 jaar zoals bij Hirt, Nicaise en De Zutter.¹

Maar ook op andere vlakken was er al langer één en ander in beweging. Onder Vandenbroucke werd er de afgelopen jaren in vele scholen geëxperimenteerd met proeftuinen. In verscheidene van die proeftuinen vervingen secundaire scholen hun onderwijsvormen door belangstellingsgebieden. Andere proeftuinen draaiden rond de introductie van activerende, vakoverschrijdende en competentiegerichte werkvormen, of probeerden om de eerste graad van het secundair onderwijs te laten aansluiten bij het basisonderwijs, bijvoorbeeld door deze in te vullen met een brede gemeenschappelijke basisvorming (Forum Onderwijsvernieuwing, 2007). De commissie-Monard baseerde zich bij het uitwerken van deze ideeën op de ervaring die de proeftuinscholen de afgelopen jaren hadden opgedaan.

Met zijn focus op kansengelijkheid heeft Vandenbroucke een sociaal en arbeidsmarktgericht beleid uitgetekend. Ook andere beleidsmaatregelen zoals het nieuwe financieringsdecreet of de inschrijvingsplicht voor de derde kleuterklas maken deel uit van Vandenbrouckes *Tienkamp voor gelijke onderwijskansen*. Het is verleidelijk te veronderstellen dat deze beleidsvisie dan ook typerend is voor een sociaaldemocratisch onderwijsbeleid. Dat is nochtans niet helemaal correct, want in feite is dit beleid een voortzetting van het werk van zijn voorgangers.

Ook zij zochten reeds naar mogelijkheden om de eerste graad te verbreden en de studiekeuze uit te stellen. Zo deed de liberale Marleen Vanderpoorten (minister van Onderwijs van 1999 tot 2004) een voorstel voor een meer gemeenschappelijke basisvorming in de eerste graad die zo naadloos mogelijk zou aansluiten op het basisonderwijs (Vanderpoorten, 2002). Dat was tevens één van de voorstellen van het rapport *Accent op talent* dat in haar opdracht door de Koning Boudewijnstichting was ontwikkeld (Bosschaerts, Denys & Tegenbos, 2002). In dat rapport ligt tevens de klemtoon op het activerend, vakdoorbrekend en ervaringsgericht leren van de leerlingen. Ook dat vinden we terug in het rapport-Monard, net als het door Vanderpoorten (2002) voorgesteld idee om na zes jaar bso een diploma uit te reiken.

reden voor de invoering van een structuur met belangstellingsgebieden, ingedeeld in een A-stroom (arbeidsmarktgericht) en een D-stroom (doorstroming), verwees de commissie-Monard (2009, 32-33) naar een ongewenste sociale rangorde tussen de onderwijsvormen, waarbij aso hoger wordt gewaardeerd dan tso en bso. De zorg voor het verbeteren van het imago van de tso- en bso-studierichtingen is al decennialang een constante. We vinden referenties daarnaar terug in zowat elke onderwijsbeleidsnota vanaf Daniël Coens, de christendemocratische onderwijsminister van 1981 tot 1992. Overigens, de kabinetschef van Coens was... Georges Monard.

Vernieuwd secundair onderwijs

Daniël Coens was degene die de huidige structuur van het secundair onderwijs invoerde in 1989. Die nieuwe architectuur kreeg toen de naam “eenheidsstructuur”. Die naam verwijst naar het feit dat er vanaf dan opnieuw één structuur kwam in het secundair onderwijs, nadat er twee decennialang twee verschillende structuren naast elkaar hadden bestaan. Ik heb het over het “traditioneel onderwijs”, ook “type 2” genoemd, en het “vernieuwd secundair onderwijs” (VSO), ook “type 1” genoemd.

Laat me even stilstaan bij de verschillen tussen deze twee types. In het traditioneel onderwijs waren reeds sedert de negentiende eeuw de middelbare scholen (humaniora) strikt gescheiden van de technische scholen. Leerlingen maakten op twaalfjarige leeftijd de keuze voor één van deze scholen. Binnen de humaniora diende je dan bovendien meteen ook te kiezen voor de “moderne” humaniora, waar je wiskundige, wetenschappelijke en economische richtingen had (en later ook menswetenschappen en moderne talen), en de “oude” humaniora, gebaseerd op het onderwijs in de klassieke talen (Latijn en Grieks). Overgangen tussen studierichtingen waren niet evident, waardoor er meer werd gedubbeld. De leerjaren waren ingedeeld in twee cycli van drie leerjaren. Gezien het onderwijs was opgedeeld in middelbare en technische categorieën van scholen, werd dit onderwijs ook aangeduid als “categoriaal”. In de jaren zestig kwam er kritiek op dit type van onderwijs, omdat de rigoureuze opdeling tussen middelbaar en technisch onderwijs de reproductie van de heersende klassenstructuur in de hand zou werken. Die categoriale opdeling werd onder meer veroordeeld door een resolutie van de Raad van Europa in 1964. Het waren uitingen van een nieuw democratiseringsparadigma, volgens hetwelk het secundair onderwijs “zich niet langer tot doel [mocht] stellen de besten te selecteren door een systeem van eliminatie, maar het moet voortaan als objectief hebben iedereen zo ver mogelijk te leiden”.²

Net zoals in vele andere Europese landen leidde dit in België tot een herstructurering van het secundair onderwijs volgens een (gematigd) comprehensief concept, wat betekent dat oude en moderne humaniora en technisch onderwijs samensmolten in één structuur. Het VSO werd als een experiment ingevoerd in 1970, kreeg vervolgens een wettelijke basis en maakte jaar na jaar opgang onder de secundaire scholen. Het werd in 1975 veralgemeend in heel het Vlaamse rijksonderwijs (dat is wat we nu als “gemeenschapsonderwijs” aanduiden). In het officieel gesubsidieerd onderwijs (het onderwijs van gemeenten en provincies) en in het vrij onderwijs is een dergelijke veralgemening er niet gekomen. Wanneer de groei van het VSO in het midden van de jaren tachtig stilviel, was het type 1 evenwel reeds ingevoerd in de overgrote meerderheid (94%) van de scholen uit het officieel gesubsidieerd onderwijs en in een kleine meerderheid (54%) van de scholen in het vrij onderwijs (Henkens, 2006).

In het VSO werd geprobeerd om een vroegtijdige selectie te vermijden door een horizontale indeling in drie graden van twee leerjaren, startend met een observatiegraad waarin alle leerlingen, jongens zowel als meisjes, een grotendeels gemeenschappelijke vorming meekregen die een collectieve basis vormde voor elke verdere studierichting in algemeen, technisch, beroeps- of kunstonderwijs (afgekort als aso, tso, bso en kso). De studiekeuze werd uitgesteld tot

de tweede graad, de zogenaamde oriëntatiegraad, waarin door een breed aanbod aan keuzevakken werd ingespeeld op de talenten van elke leerling. Toch was die keuze niet definitief, want de leerling kon nog steeds overstappen naar een andere studierichting. Pas in de derde graad, de zogenaamde determinatiegraad, zou de leerling zich definitief specialiseren in de door hem gekozen richting. Net zoals in het voorstel van Monard, waren de richtingen gegroepeerd in doorstromingsrichtingen en arbeidsmarktgerichte richtingen (toen "kwalificatierichtingen" genoemd).

Kritiek op de invoering van het VSO was er al van in het begin, maar in de jaren tachtig kwam – voornamelijk in het katholiek onderwijs – de openlijke strijd tussen type 1- en type 2-scholen tot een hoogtepunt. Dit conflict werd aangeduid door de term "typestrijd". Het type 2 kreeg het verwijt elitair en inefficiënt te zijn (omdat door de vroege studiekeuze de leerlingen vaak niet op hun plaats zaten), het type 1 werd verweten nivellerend te werken (door het bij elkaar plaatsen van sterke en zwakke leerlingen). Hoewel er vanuit loopgraven veel met cijfermatige bewijzen werd heen- en weer geschoten, zijn deze beweringen overigens nooit afdoende hardgemaakt (Henkens, 2004). Om dit gevecht te beëindigen, werd in de loop van de jaren tachtig een compromisstructuur uitgewerkt. Die eenheidsstructuur werd, in 1989 door Coens – tevens vanuit rationaliseringsmotieven – in alle Vlaamse secundaire scholen veralgemeend. Dat ging niet steeds van harte, want enkele hardliners van het traditioneel onderwijs zijn die verplichte overgang nog jarenlang (tevergeefs) blijven bevechten.

De Vlaamse eenheidsstructuur was een compromis tussen categoriaal en comprehensief onderwijs. De structuur met drie graden was overgenomen van het type 1. Ook de start van het algemeen, technisch en kunstonderwijs in één gezamenlijk jaar werd behouden. Maar als toegeving aan het type 2 werd het aandeel van de gemeenschappelijke vorming sterk ingekrompen, ten voordele van geprofileerde opties. Daardoor werd er opnieuw vanaf het eerste jaar gestreamd, en moet er in het huidige Vlaamse onderwijs dus weer vanaf het eerste leerjaar een studiekeuze worden gemaakt, ook al starten de onderwijsvormen (aso, bso, kso en tso, terminologie overgenomen van het VSO) pas vanaf de tweede graad.

Zestig jaar democratisering van het onderwijs

De introductie van het VSO werd gezien als een onderwijsrevolutie. Dat kwam eigenlijk slechts in mindere mate door de inhoud van de vernieuwing, maar veel meer doordat een school die overstapte van type 2 naar type 1 het hele systeem met één pennentrek diende te veranderen van traditioneel naar nieuw. Middelbare en technische scholen – voordien nog in sterke mate volledig gescheiden werelden – moesten voor het eerst samenwerken om een gemeenschappelijke eerste graad te organiseren, afdelingen werden door mekaar geschud, er kwamen nieuwe vakken, nieuwe leerinhouden, nieuwe evaluatiemethoden, enzovoort. En dat allemaal niet gefaseerd, maar in één omwenteling. En in hun haast om het VSO in te voeren, hadden de onderwijsministers bovendien vergeten de nodige besluiten te voorzien die de personeelsstatuten, bekwaamheidsbewijzen, weddenscalen, vakkenclassificatie, en dergelijke aanpasten aan de nieuwe structuren (Henkens, 2008). Het mag dan ook niet verbazen dat het VSO leidde tot onbegrip, tot verdriet, tot wrevel, tot verzet. De sterke commotie rond het VSO had wellicht vermeden

kunnen worden als deze hervormingen beetje bij beetje in het traditioneel onderwijs waren ingevoerd. We zien overigens dat in de loop van de afgelopen decennia de meeste van deze nieuwigheden gemeengoed zijn geworden in alle secundaire scholen.

Op zich waren al deze afzonderlijke vernieuwingen immers niet zo revolutionair. Hoewel de invoering van het VSO stutelig was verlopen, was de inhoud ervan het resultaat van onderhandelingen over de hervorming van het secundair onderwijs, die vanaf 1963 onafgebroken werden gevoerd door vertegenwoordigers van alle netten. Eerst in de netoverschrijdende commissie van de socialistische minister van onderwijs Henri Janne en zijn adjunct, de CVP'er van Elslande, nadien in diverse werkgroepen, zowel in het officieel als in het katholiek onderwijs. De liberale onderwijsministers Grootjans en Toussaint ontwierpen op basis hiervan in 1967 een nooit ingevoerd ontwerp voor een multilateraal secundair onderwijs in drie graden, startend met een voor alle humaniora-richtingen gemeenschappelijk observatiejaar en oriëntatiejaar (1967). Het concept van zo'n gemeenschappelijke observatie- en oriëntatiecyclus is nog ouder, want het werd al in 1957 als experiment ingevoerd in het rijksonderwijs door de socialist Léo Collard. En hoewel we door de schoolstrijd (over de financiering van het officieel en het katholiek onderwijs, 1954-1958) Collard en zijn christendemocratische voorganger Pierre Harmel doorgaans als complete tegenpolen zien, zette Collard inzake de structuur van het secundair onderwijs gewoon de politiek van Harmel voort.

Harmel – in antwoord op de nood aan goedgeschoolde arbeidskrachten en de nood aan een onderwijsstelsel dat de demografische groei tijdens de jaren vijftig en zestig kon opvangen – probeerde het secundair onderwijs democratischer en efficiënter te maken door in 1953 de wirwar van technische opleidingen onder te brengen in een technisch onderwijs (met meer theoretische inslag) en een beroepsonderwijs (met meer praktische inslag), waarvan de structuur volledig parallel liep met die van de humaniora. Daardoor konden voor het eerst ook overgangsmodaliteiten tussen het middelbaar en het technisch onderwijs worden gecreëerd.

En we kunnen nog een beetje verder terug gaan in de tijd, want de muren tussen middelbaar en technisch onderwijs waren reeds sinds de Tweede Wereldoorlog aan het afkalven: de algemeen vormende componenten waren een steeds groter aandeel in het technisch onderwijs gaan innemen, in het middelbaar onderwijs werden vanaf 1947 technische richtingen ingericht (het zogenaamde toegepast middelbaar onderwijs), en beide onderwijsvormen schoven in hun dubbele doelstelling steeds dichterbij elkaar (zowel de voorbereiding op het hoger onderwijs als het afleveren van geschoolde werkrachten - in het middelbaar onderwijs voornamelijk werkrachten voor de snel uitdijende tertiaire sector).

Al deze hervormingen hadden tot doel om de leerlingen optimaal te oriënteren in functie van hun talenten, om ze met zo weinig mogelijk omwegen voor te bereiden voor hoger onderwijs en arbeidsmarkt, en dit ongeacht hun sociale achtergrond. Diezelfde meritocratische doelstelling lijkt nu nog steeds de motivatie te zijn voor de voorstellen van de commissie-Monard.

De introductie van het VSO werd gezien als een onderwijsrevolutie

Besluit

De voorstellen van de commissie-Monard komen dus niet zomaar uit de lucht vallen. Ze zijn het resultaat van overleg en experimenten die al jarenlang, en voor bepaalde delen zelfs al decennialang worden gevoerd. Inzake de democratisering van het secundair onderwijs valt in bovenstaand (omgekeerd) historisch perspectief de grote continuïteit op. Een continuïteit die niet doorbroken werd door ministers van andere ideologische strekking, en die aansluiting vond in alle onderwijsnetten. Het doorbreken van de “beschotten” tussen algemeen en technisch onderwijs en een verbetering van de studieoriëntering zijn punten die al ongeveer zestig jaar op de beleidsagenda van de opeenvolgende onderwijsministers staan. Het VSO is in zekere zin een breukmoment geweest omdat daar in één keer heel veel werd gerealiseerd, maar dat tempo bleek voor velen te hoog te liggen en via de overgang naar de eenheidsstructuur werd een versnelling teruggedruid. Momenteel wordt de tijd blijkbaar rijp geacht om weer een tandje bij te steken. Veranderingen die in 1970 nog opzien baarden, lijken intussen gemeengoed te zijn geworden.

Maar toch nog enkele bedenkingen vanuit de historische ervaring. Indien men alle voorstellen uit het rapport-Monard in één keer zou invoeren, riskeren we dan niet eenzelfde schokeffect met bijhorende weerstanden op te wekken als het VSO? Fasering lijkt meer aangewezen. En in welke mate zal de vrijheid van onderwijs spelen? Indien scholen de keuze krijgen om al dan niet naar een nieuwe architectuur over te stappen, dreigen we in een nieuwe, verlamende typestrijd terecht te komen. Wellicht komt de vraag om de overgang naar de nieuwe structuur financieel aantrekkelijk te maken. Dat helpt steeds als glijmiddel, zo blijkt ook duidelijk uit onze onderwijsgeschiedenis. Maar weet dan ook dat het opportunisme, waarbij wegens de interessantere betoelagingsnormen enkel de structuren van het VSO werden overgenomen zonder al te veel inhoudelijke wijzigingen aan het voorts erg traditionele onderwijs, mede het failliet van de onderwijsvernieuwing in de jaren tachtig heeft veroorzaakt.

Bregt HENKENS

Academisch Vormingscentrum voor Leraren (AVL)
K.U. Leuven
Charles Deberiotstraat 36 bus 5205, 3000 Leuven
bregt.henkens@avl.kuleuven.be

REFERENTIES

- BOSSAERTS B., DENYS J., TEGENBOS G. (red.) *Accent op talent. Een geïntegreerde visie op leren en werken*, Antwerpen-Apeldoorn, Garant, 2002.
- COMMISSIE MONARD, *Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs*, Brussel, 2009.
- DE MEYER, I., DE VOS, H., & VAN DE POELE, L. *Wereldwijd leren op 15. De eerste resultaten van PISA 2000*, Gent, Universiteit Gent, 2001.
- DE MEYER, I. *Leren voor de problemen van morgen. De eerste resultaten van PISA 2003*, Gent, Universiteit Gent, 2004.
- DE MEYER, I. *Wetenschappelijke vaardigheden voor de toekomst. De eerste resultaten van PISA 2006*, Gent, Universiteit Gent, 2007.
- D'HOKER, M. & HENKENS, B. *Van segmentering naar convergentie: Structuur en karakter van het secundair onderwijs in België in de twintigste eeuw*. In: M. Depaepe, F. Simon & A. Van Gorp (red.) *Paradoxen van pedagogisering: Handboek pedagogische historiografie*, Leuven, Acco, 2005; 159-176.

- FORUM ONDERWIJSVERNIEUWING, *Proeftuinen innovatie - 42 praktijkverhalen*, Brussel, Departement Onderwijs en Vorming, 2007.
- HENKENS, B. *De macht van het getal. De manipulatie van statistieken in de polemiek omtrent het vernieuwd secundair onderwijs*. In: M. D'hoker & M. Depaepe (red.), *Op eigen vleugels: Liber Amicorum Prof. dr. An Hermans*, Antwerpen/Apeldoorn, Garant, 2004; 143-156.
- HENKENS, B. *Steekspel tussen traditie en vernieuwing. Dertig jaar polemiek over de structuur van het secundair onderwijs (1963-1992)*, Leuven, Centrum voor historische pedagogiek, 2006.
- HENKENS, B. *Het technisch onderwijs bedreigd? TSO en typestrijd (1970-1989)*. In: M. Depaepe, B. Henkens, M. Leon & A. Van Gorp (red.) *“Over het mooie en het nuttige”: Bijdragen over de geschiedenis van onderwijs en opvoeding*, Antwerpen/Apeldoorn, Garant, 2008; 195-215.
- HIRTT, N., NICAISE, I. & DE ZUTTER, D. *De school van de ongelijkheid*, Berchem, EPO, 2007.
- VAN DAMME, J. *Hervorming van ons secundair onderwijs. Bedenkingen van een onderzoeker bij de voorstellen van de commissie Monard*, 2009, URL: http://ppw.kuleuven.be/coe/persbericht_07december2009.html
- VANDENBROUCKE, F. *Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen. Beleidsnota 2004-2009*, Brussel, Departement Onderwijs en Vorming, 2004.
- VANDERPOORTEN, M. *Hertekening onderwijslandschap secundair onderwijs*, Brussel, Departement Onderwijs, 2002.

NOTEN

1. In een reactie op het rapport-Monard bekritiseert professor Jan Van Damme (2009) overigens de eenzijdige focus op PISA. Andere onderzoeken geven volgens hem andere uitkomsten.
2. Zo verwoordde onderwijsminister Piet Vermeylen het in 1970 in de Memorie van toelichting bij het wetsontwerp dat het VSO moest regulariseren (Henkens, 2006).

Met een rugzak de wereld rond

En dan terug naar Leuven komen

Lieven VERLINDE

Denken aan de zomer. Door het venster zie ik intussen een winterlandschap. Het sneeuwt. Een beetje bevreemdend, maar tegelijk ook wel fijn. Het brengt de zon binnen in de werking en in mijn hoofd. Bijna zorgt het voor de nodige vitamine D. Ik zet me aan het schrijven over twee projecten binnen de kinderwerking Fabota (deelwerking van Buurtwerk 't Lampeke vzw) tijdens de zomervakantie, de Leesmaatjes en de Rugzak.

Situering van Buurtwerk 't Lampeke vzw

Buurtwerk 't Lampeke is gevestigd in de Ridderbuurt in Leuven. De vzw werkt rechtstreeks met de kansarme doelgroep. De werking is expliciet afgestemd op buurtbewoners die, om welke reden ook, maatschappelijk kwetsbaar zijn of dat dreigen te worden. 't Lampeke wil kansarmoede en sociale uitsluiting opmerken en doorbreken en ondersteunt mensen door samen met hen de problemen aan te pakken, door samen met hen op weg te gaan. We streven ook naar een sociale mix: arm en rijk moeten elkaar beter leren kennen en samen dingen doen. Zo ontstaan er verbindingen tussen mensen én kansen om vooroordelen weg te werken. Daarom zetten we - samen met anderen - ook onze schouders onder projecten, die de buurt en de stad 'beter' maken.

De ontstaansgeschiedenis ligt in de jaren '60. In de jaren '70', '80 en '90 groeide de werking uit tot een vaste waarde in Leuven. Iedereen is welkom in ons buurthuis en kan er terecht met al zijn kleine en grote vragen. De werking biedt een gezellige plek en diverse activiteiten voor alle leeftijden: een kop koffie, huiswerkbegeleiding, buurtmaaltijden, theaterbezoek, een daguitstap, computerlessen, een kinderkamp, ...

Centraal binnen 't Lampeke staat het basiswerk, gericht naar alle leeftijdsgroepen. Vanuit dit basiswerk starten we - in functie van de vragen en de noden - projecten op, alleen of in samenwerking met andere organisaties. Sommige projecten worden later deel van het basiswerk of worden verzelfstandigd. Voorbeelden hiervan zijn het wijkgezondheidscentrum 'de Ridderbuurt' en het sociaal-artistisch gezelschap Compagnie Tartaren.

Vanuit deze basiswerking werken wij ook beleidsmatig en -beïnvloedend. Dit gebeurt in dialoog met 'onze mensen uit de doelgroep'. Als vereniging waar armen het woord nemen is dit een belangrijk uitgangspunt.

Daarnaast is ook de tewerkstelling van kansengroepen in het kader van betrokkenheid op de samenleving een belangrijk thema. We bekijken dit heel breed: vrijwilligerswerk, stagemogelijkheden, doorgroeitrajecten naar ander werk, vaste contracten in de eigen organisatie, samenwerking met VDAB, e.a. Door het feit dat we met

onze werking binnen de lokale diensteneconomie erkend zijn, kunnen we nog intenser rond deze thematiek werken. Tenslotte bieden wij ook vorming aan rond kansarmoede. De inhouden van die vormen zijn gegroeid vanuit de praktijk en indien mogelijk worden ze begeleid in tandem met een ervaringsdeskundige of iemand uit de doelgroep. Het aanbod richt zich naar diverse groepen: leerkrachten, ambtenaren, vrijwilligersgroepen, mensen uit het middenveld, kinderen, ...

De vzw bestaat uit vier deelwerkingen op verschillende locaties in de buurt. Deze deelwerkingen werken als geïntegreerde buurtwerking intensief samen. Het gaat om dagopvang de Wurpskes (baby's en peuters), kinderwerking Fabota (kleuter- en lagere school), jongerenwerking den Tube (12- tot 24-jarigen) en buurthuis 't Lampeke (volwassenen).

Opvoedingsondersteuning is een centraal thema binnen de vier deelwerkingen. In de voorbije jaren groeiden we uit tot een laagdrempelige plek, waar mensen met hun opvoedingsvragen terecht kunnen. We spelen hier op een heel gevarieerde manier op in met onze kinderen, jongeren en ouders: individuele contacten, oudergroepen, thema-avonden, vormingen voor ouder en kind, gezinsbegeleiding, doorverwijzing naar specifieke organisaties, maar ook via ontelbare informele gesprekken tussen

ouders onderling en ouders en begeleiders. De projecten de Rugzak en Leesmaatjes zijn vanuit dit thema ontstaan.

*Opvoedingsondersteuning
binnen het buurtwerk:
een laagdrempelige plaats
waar mensen met hun
opvoedingsvragen
terecht kunnen*

De projecten de Rugzak en Leesmaatjes

In juli en augustus genieten duizenden kinderen van een boeiende vakantie: speelpleinwerking, crea- en sportactiviteiten, met het gezin op vakantie, logeren bij oma en opa, op kamp met de jeugdbeweging of gewoonweg in de tuin een kamp bouwen. Jammer genoeg heeft deze vakantie voor sommige kinderen nadelige gevolgen. Uit onderzoek is gebleken dat veel kinderen uit kansarme gezinnen te maken krijgen met 'zomerverlies' (zie tekst zomerverlies in kader). Veel kansarme kinderen vallen twee maanden lang terug op een taalarm milieu. In sommige allochtone gezinnen spreken ze dan weinig of geen Nederlands. Zo dreigt die groep te verliezen wat ze op school hebben geleerd. In september starten ze dan het nieuwe schooljaar met een (nog) grotere achterstand. Om de lees-

en taalvaardigheid en -ontwikkeling van die kinderen tijdens de zomermaanden te bevorderen, ontwikkelde Fabota, de kinderwerking van 't Lampeke ,twee unieke projecten: de Rugzak en Leesmaatjes.

1. De Rugzak

Het project 'de Rugzak' richt zich naar allochtone kinderen die op reis gaan naar hun land van oorsprong en daar geen Nederlands spreken. Zij krijgen een rugzak mee. Daarin zitten o.a. kinderboeken, een mp3-speler met verhaaltjes, een reisdagboek, een ruilzakje met Belgische spulletjes, stickerboekjes, schrijfgerei en knutselspulletjes. Elk kind, dat kiest voor de Rugzak, tekent een contract met de werking, samen met zijn/haar ouders. Een begeleider bereidt vanaf april samen met het kind alles voor. Ze gebruiken hiervoor samen het werkboekje. Er is er ééntje op kleuter- en ééntje op lagereschoolniveau. De rugzak zelf wordt gevuld met materiaal, aangepast aan het niveau en de interesses van elk kind. Dit gebeurt in nauw overleg met het kind en de ouders. Ook de scholen worden bij dit project betrokken. Dit is essentieel voor het slagen van het project. De school zoekt mee voor welke kinderen dit project het meest zinvol is en ondersteunt het invullen van de werkboekjes. Er is overleg tussen de school en de kinderwerking over elk kind dat meestapt in dit project. De school is o.a. een belangrijke partner in het constateren hoe sterk het effect is in het kader van 'zomerverlies'. In september bekijken we samen met het kind terug op zijn/haar ervaringen. Ook hierbij gebruiken we het werkboekje en werken we samen met de school. De Rugzak biedt kinderen tegelijk de kans om het stuk Belgische identiteit mee te nemen naar het land van oorsprong en op een positieve en trotse manier aan hun familie te tonen hoe ze hier wonen en leven. In hun werkboekje zitten foto's die op een visuele

manier net over dat stuk leven in België vertellen dat de familie daar nog niet kent: de juf of meester van de klas, een klasfoto, de vrienden in de kinderwerking, de speelplaats, een optreden met de circusgroep, ...

Ik ben blij dat ik dat aan mijn familie kan laten zien, want dan zijn die trots.' (Alia, 9 jaar)

Het verhaal van Birat

(opgeschreven door 'tante' Rita, van de Sint-Janskleuterschool)

'Birat (5 jaar) vertrok vorig jaar voor 3 weken naar Nepal. Samen met zijn mama en papa gingen ze er hun familie bezoeken. Voor hun vertrek kregen ze een rugzakje mee met aangepast kleutermateriaal. Er werd een contractje gemaakt met Birat en zijn mama en papa, waarin ze beloofden goed zorg te dragen voor het pakketje.

Na 3 weken kwam Birat terug in ons klasje. Eerlijk gezegd was ik wat bang voor het taalverlies dat hij waarschijnlijk had opgelopen. Gelukkig viel dit heel goed mee. Ik ben er zeker van dat Birat dankzij het rugzakje vrij snel weer mee kon in de klas.'

Juf Greet van de Sint-Jansschool vertelt het volgende:

'In juli zie ik ze vertrekken met een rugzak vol met leuke boekjes, geschreven in de taal die de juf en de vrienden op school spreken. In september zie ik ze terugkomen met een rugzak die véél voller lijkt. Samen halen we één voor één de boeken uit de rugzak. Ik ontdek dat er bij elk boek een verhaal hoort: " Dit boek moest ik altijd voorlezen aan mijn oma, en met dit boek mocht ik altijd op de schoot van mijn opa kruipen...".

Zó veel voller die rugzakjes in september, en niet alleen met taal...'



Wat is zomerverlies ?

Zomerverlies - de grote vakantie maakt kinderen ongelijk

(door Ignace Glorieux, Vakgroep Sociologie V.U.B. - Onderzoeksgroep T.O.R.)

De manier waarop de schooltijd georganiseerd wordt heeft effecten op de leerprestaties en het welzijn van de leerlingen. Eén van de best gedocumenteerde effecten in dat verband heeft betrekking op de invloed van de duur van schoolvakanties op de studieprestaties. Dit heet zomerverlies. Hierbij werd vastgesteld dat kinderen uit kansarme gezinnen - vnl. kinderen van laaggeschoolde ouders en allochtone kinderen - meer nadeel ondervinden van (lange) schoolvakanties. Kinderen uit de hogere sociale klassen brengen deze tijd door in een omgeving die stimulerend is voor hun algemene ontwikkeling. Voor hen is de vakantieperiode vaak zelfs een verrijking voor of een aanvulling op wat ze op school geleerd hebben. Kansarme kinderen krijgen deze stimuli beduidend minder. In het algemeen sluit het buitenschoolse milieu van de hogere en middenklasse beter aan bij de schoolcultuur, terwijl de buitenschoolse omgeving van maatschappelijk kwetsbare groepen in sommige gevallen zelfs negatief staat tegenover de zaken die op school aan bod komen en belangrijk geacht worden. Deze kinderen verliezen tijdens de lange zomeronderbreking dan ook veel van de kennis, de vaardigheden en de attitudes die ze op school hebben verworven. Dit heeft als gevolg dat de niveauverschillen tussen kinderen met een verschillende sociale achtergrond bij het begin van het nieuwe schooljaar groter geworden zijn in vergelijking met vlak vóór de zomervakantie. Het differentiële effect van de sociale achtergrond wordt natuurlijk sterker naarmate de schoolonderbreking langer duurt. In het algemeen blijkt ook dat hoe langer de kinderen onder invloed staan van het schoolmilieu, hoe kleiner de ongelijkheid tussen leerlingen uit verschillende sociale klassen wordt.

Het is belangrijk dat kansarme kinderen de nodige stimulanzen en ondersteuning krijgen buiten de schooltijd. Zo wordt het verschil tussen de verschillende sociale klassen kleiner. Kinderwerkingen met een naschoolse werking (met o.a. huiswerkbegeleiding) en een uitgebreid vakantieaanbod zijn een belangrijke partner in het realiseren van deze doelstellingen.

2. Leesmaatjes

Met het project 'Leesmaatjes' gaat Fabota actief aan de slag tijdens de speelpleinwerking. Tweemaal per week tussen 12.00 en 14.00 uur komen er vrijwilligers voorlezen. In kleine groepjes of met één kind genieten ze samen van een boekje. Ouders worden extra gestimuleerd om te komen voorlezen en deze ervaring thuis te herhalen. Op vrijdagavond is er een bibliotheekmoment en kunnen kinderen en ouders boekjes meenemen naar huis. Op dagen zonder voorlezers kunnen kinderen (en ouders) terecht in de mobiele leeshoek. Met een zelfgekozen boekje liggen de kinderen dan lekker lui in het gras onder een parasol. Het boekenpakket verandert steeds in samenspraak met de kinderen. Er wordt expliciet gezocht naar betrokkenheid van die groep kinderen die in eerste instantie geen zin hebben om te lezen.

'Als ik zelf een plekje zou mogen kiezen, dan wil ik lezen in een hotel, met een zwempak aan, in een lange stoel in het zonnetje en met een zonnebril op, en obers brengen dan een boek op een bordje, en ik mag zoveel boeken kiezen, als ik wil' (Zia, 9 jaar)

'Ik hoef geen verhaal. Ik wil alleen weten hoe snel de dieren kunnen lopen, hoe groot ze kunnen worden, en vooral ook of ze hier in de buurt wonen.' (Tina, 8 jaar)

Waarom doen we dit ?

Als werking willen we op een 'brede' manier kijken naar en omgaan met taalstimulering. Het gaat hierbij niet alleen over Nederlands spreken om de integratie te bevorderen. Jammer genoeg wordt het debat te vaak verengd tot het belang van de kennis van het Nederlands en wordt de oplossing voor integratie bijna gelijkgesteld aan het leren spreken van die taal. We onderschrijven zeker het belang van een goede taalkennis, maar het is slechts een deeltje van de oplossing. Hoe verklaar je anders de sociale uitsluiting van alle autochtone en allochtone gezinnen waar wél Nederlands wordt gesproken.

Wij gebruiken onze taalprojecten dan ook expliciet om te werken rond het sociale en het relationele gebeuren. Dit geeft ze net die extra meerwaarde die sociale uitsluiting vermindert. We stellen 3 belangrijke pijlers centraal.

1. De relatie/-band/-hechting tussen ouder en kind versterken

Bij het werken met de kansarme doelgroep werk je met gekwetste gezinnen. Het is zo belangrijk om de band tussen ouders en kinderen te bevestigen en te versterken. Dit doen we zoveel mogelijk binnen elk facet van de werking. Binnen het project de Rugzak stellen kinderen met hun ouders de rugzak samen. In een kleine zomerbibliotheek kiezen kinderen en ouders samen leuke boekjes. Sommige ouders volgen samen met hun kind een vorming rond voorlezen en proberen dit thuis opnieuw uit voor het slapengaan. Andere ouders worden voorleesvrijwilliger voor hun eigen en andere kinderen. Telkens opnieuw zijn dit momenten om de relatie ouder-kind centraal te stellen en een duw in de rug te geven.



2. De betrokkenheid en participatie van de ouders binnen de werking vergroten

Ouders moeten een duidelijke plek hebben binnen onze werking. Ze moeten zich thuis voelen, als ouder én als volwassene. Ze moeten hun hart kunnen luchten, gesprekken kunnen voeren of gewoon even op adem kunnen komen. Vanuit de plek die ze hebben, versterken ze trouwens ook hun sociale netwerken (binnen en buiten de werking). Het is duidelijk dat dit een belangrijk element is bij het bestrijden van de sociale uitsluiting. De Rugzak/Leesmaatjes geeft ouders de kans om zich betrokken en gewaardeerd te voelen. Het samenstellen van de rugzakken, het ondertekenen van een contract, het voorlezen als Leesmaatje, de vorming rond voorlezen, het zijn allemaal ingrediënten van een waardevolle 'betrokkenheidscocktail'. Met het contract tussen de ouders en de werking spreken we de ouders aan op hun verantwoordelijkheid t.o.v. het materiaal en het deelnemen aan een project. Ook dit versterkt de betrokkenheid.

3. Ervoor zorgen dat kinderen zich goed in hun vel voelen

Elke werking met kansarme kinderen is een zoekproces om hen kansen te bieden op verdere ontwikkeling en positieve bevestiging. Dat is nodig maar niet altijd evident. Met onze projecten bieden we concrete kapstukken aan om dit te realiseren. Het feit dat een kind het vertrouwen krijgt om een rugzak mee te nemen met kostbaar materiaal, werkt bijna onmiddellijk. De persoonlijke aandacht van de begeleider tijdens het samen invullen van het werkboekje, het maken van een foto met zijn/haar beste vriendin of met de juf én dit kunnen tonen aan oma in het land van oorsprong, het samen met één vrijwilliger een boekje op maat kunnen lezen, de zorg en de waardering vanuit de school rond het effect hiervan in september, het zijn stuk voor stuk acties die duidelijk maken aan het kind dat hij of zij er mag zijn.

'Ik houd het meest van stripverhalen en voetbal. Een leesboek vind ik niet fijn, maar ik wil wel alles over boeken weten' (Pieter, 11 jaar)

'Boeken moeten in je broekzak passen. Dan kun je lezen waar je ook bent, en dan hoef je niet naar de leeshoek of de leeskoffer.' (Andara, 10 jaar)

We probeerden de Rugzak & Leesmaatjes in 2007 voor het eerst uit, in een samenwerkingsverband met de twee buurtscholen, Sint-Jan en Mater Dei. Het positieve effect, ook binnen het kader van zomerverlies, was zo duidelijk dat we er voluit voor gingen in 2008. Ook hier waren er opnieuw duidelijke resultaten. Ook hier bleef de samenwerking met beide scholen essentieel en noodzakelijk. Intussen merkten we ook het effect op onze kinderwerking: boeken- en leesplezier kwamen versterkt in de picture, de aandacht voor taalstimulering kreeg een duw in de rug, het individueel met kinderen een boekje lezen kreeg een duidelijke plek en nieuwe vrijwilligers vonden een (voor-)leesplek in Fabota.

Beide projecten hebben intussen een vaste plek in Fabota. Momenteel zoeken we verder uit hoe we deze kwaliteit ook tijdens de jaarwerking kunnen binnenbrengen. We experimenteren met rugzakjes tijdens de kleine schoolvakanties. Binnenkort starten we try-outs om kinderen een rugzakje te geven tijdens het schooljaar, gewoon voor thuis. We willen hiervoor kinderen kiezen, die dit echt nodig hebben en richten ons zowel op allochtonen als autochtonen. Onze bibliotheek kreeg een duidelijke plek in de werking: ouders en kinde-

ren kunnen boeken ontlenuen en verschillende keren per week zitten kleine groepjes kinderen in de bibliotheek te lezen. Dit verhaal krijgt dus zeker een vervolg.

We delen graag onze ervaringen en expertise met andere organisaties binnen het jeugdwerk en het onderwijs. Je kan de brochure 'Lezen in de zomer is leuk' bestellen. Hierin vind je informatie en inspiratie om dergelijke projecten op te starten. In Leuven verspreiden we actief de Rugzak & Leesmaatjes in combinatie met vorming en ondersteuning. Maar ook buiten Leuven bieden we deze service graag aan. Voor meer informatie mag je ons steeds contacteren.

Lieven VERLINDE

beleidsmedewerker Buurtwerk 't Lampeke vzw

Contactgegevens:

Kinderwerking Fabota, Riddersstraat 33, 3000 Leuven
016/22.89.79 – info@fabota.be - www.lampeke.be
vragen naar Karin Nelissen, Lieven Verlinde of Saskia Wetzelaer

BIBLIOGRAFIE

- VERLINDE L., *Van buiten naar binnen naar buiten, sociale netwerken van kansarme ouders versterken door hen een plek aan te bieden in de werking (blz. 76-81), Brochure rond 21 jaar opvoedingsondersteuning, Provincie Limburg, 2009.*
BROCKMANS S. & TAK F., *Lezen in de zomer is leuk, Buurtwerk 't Lampeke vzw, 2008.*

Roma kinderen op de schoolbanken

Koen GEURTS, Natasja NAEGELS & Norah VAN DEN DAELE

Twee jaar geleden (2007, 4) schreef antropoloog Maurits Eycken in dit tijdschrift: 'Onderwijs is een cruciale factor voor een betere integratie van Roma. Al zullen er op dit vlak nog lange en aanhoudende inspanningen nodig zijn om de knelpunten weg te werken.' Vandaag nemen we de draad terug op. In dit nummer schetsen drie actoren uit de integratiesector een beeld van de onderwijsproblematiek van de Roma jongeren en -kinderen in Vlaanderen en Brussel. De auteurs maken een analyse van de situatie en formuleren aansluitend beleidsaanbevelingen.

Sinds de val van de Berlijnse muur zijn vele Roma uit Centraal- en Oost-Europa naar West-Europese landen verhuisd. Ook in Vlaanderen zijn er de voorbije twintig jaar opmerkelijk meer Roma gezinnen komen wonen. De integratie van die nieuwe migranten verloopt niet altijd vlot. Vele families ondervinden moeilijkheden. Ook de drempels in het onderwijs blijken te hoog. Voor het schrijven van dit stuk hebben we ons grotendeels gebaseerd op het 'Motivatieplan Scholarisatie Roma'. Dit basisdocument werd opgemaakt door de werkgroep Roma en Onderwijs. De leden van de werkgroep¹ trachten een antwoord te formuleren op de vraag: hoe de zorgwekkende onderwijssituatie structureel aanpakken?

Roma in Vlaanderen

In 2003 schatte het Vlaams Minderhedencentrum hun aantal op twintigduizend in Vlaanderen en Brussel. Roma komen hoofdzakelijk uit de Balkan en uit Centraal- en Oost-Europa. Roemenië, Slowakije, Tsjechië, Bulgarije en de landen van ex-Joegoslavië hebben een aanzienlijke Roma populatie.

In Vlaanderen vestigen Roma gezinnen zich vaak bij andere Roma uit hetzelfde herkomstland. Zo wonen de Roemeense Roma veelal in Brussel, de Roma uit ex-Joegoslavië wonen eerder in Antwerpen en in Sint-Niklaas. De Slowaakse, Bulgaarse en Tjechische Roma wonen vooral in Gent. Roma verblijven in huizen en appartementen, in tegenstelling tot rondtrekkende zigeuners of woonwagenbewoners. Vaak is hun verblijfssituatie precair.

Moeizame schooldeelname

Scholen, Roma werkingen, diverse welzijnsdiensten signaleren al lang dat Roma kinderen en jongeren maar moeizaam deelnemen aan het onderwijs. Ze geven duidelijk aan dat de problematiek meer uitgesproken is voor deze groep dan voor andere groepen van leerlingen die te kampen hebben met dezelfde problemen als vele Roma kinderen (armoede of geen wettig verblijf bijvoorbeeld).

Er is sprake van veelvuldige afwezigheden, absoluut schoolverzuim, te laat komen, onbetaalde schoolrekeningen.

Diensten die met Roma werken, krijgen sinds enkele jaren ook te maken met Roma kinderen en jongeren die nog nooit op een school

waren ingeschreven. Hoeveel het er zijn, is echter onmogelijk na te gaan. Vermoed wordt dat het om een aanzienlijk aantal gaat.

Onderwijs als belangrijke hefboomfunctie

Voor een betere maatschappelijke integratie van Roma is onderwijs heel belangrijk. Het is in het belang van de hele samenleving om te investeren in het onderwijs van Roma. Krijgen we deze groep niet op school, dan komt er een nieuwe generatie van Roma die laag opgeleid en zwak tot niet-gealfabetiseerd is. Binnen onze maatschappij betekent dat hetzelfde als minder kansen op de arbeidsmarkt en kansarmoede. Het gebrek aan een band van de Roma met de burgermaatschappij, die doorheen een geschiedenis van uitsluiting en marginalisatie gegroeid is, wordt op die manier gehandhaafd.

De samenleving draagt daarvan de gevolgen. Financiële (leefloon, werkloosheidsuitkeringen, gederfde sociale zekerheidsbijdragen en belastingen) en ook sociale (verhoogd risico voor niet-schoolgaande Roma kinderen om in criminele of prostitutiemilieus verzeild te raken). Ook aan de sociale gevolgen hangt trouwens een groot prijskaartje vast (de inschakeling van politie en justitie).

De hefboomfunctie van onderwijs voor een betere maatschappelijke integratie van Roma is dan ook van wezenlijk belang. Verschillende Europese instellingen en de Verenigde Naties roepen de individuele lidstaten steevast op om dringend lokale acties te ondernemen om de scholarisatie van Roma kinderen te bevorderen.

Zo vraagt het VN-Comité voor Racismebestrijding in haar rapport van maart 2008 de Belgische staat meer nadruk te leggen op de onderwijs- en jobkansen van Roma².

In België zijn de bekommernissen over Roma kinderen in 2008 opgenomen in het vijfjaarlijkse overheidsrapport betreffende het VN-verdrag inzake de rechten van het kind, uitgewerkt door de Nationale Commissie voor de Rechten van het Kind³. Daarin engageren de Belgische overheden zich om de Roma families intenser te begeleiden met het oog op een betere scholarisatie van de kinderen. Dat zal onder andere gebeuren door materiële condities voor scholarisatie te verzekeren, intensieve schoolopvolging en omkadering van de families, met inbegrip van maatregelen om de leerplicht te doen respecteren.

Oorzaken van de moeilijke scholarisatie

Verskillende oorzaken spelen op elkaar in en liggen aan de basis van de moeizame scholarisatie van Roma kinderen: een onzeker verblijfsstatuut, de preciaire leefsituatie, de individuele voorgeschiedenis, cultuurspecifieke elementen en de onduidelijkheid rond de leerplicht. Deze elementen maken dat een groot aantal Roma leerlingen te kampen heeft met een schoolse achterstand en dat extreem spijbelgedrag en schoolverzuim vaker voorkomt dan bij andere groepen.

a) Een onzekere verblijfsituatie

De verblijfsituatie van vele Roma is onzeker. Een groot aantal onder hen heeft geen verblijfsstatuut en bijgevolg geen recht op OCMW-uitkering, legaal werk of kinderbijslag. Door hun preciaire verblijfsituatie ontbreekt het hen soms aan een perspectief dat georiënteerd is op het gastland.

b) De preciaire leefsituatie

Veel Roma gezinnen leven in armoede. Vaak komt dat door een onzeker verblijfsstatuut en de financiële moeilijkheden die dat met zich meebrengt. Roma uit EU-landen waar overgangsmatregelen nog van kracht zijn, regelen soms een verblijfsstatuut op basis van een beroepsactiviteit als zelfstandige. Maar vaak raken ze met hun activiteiten nauwelijks aan een minimumloon. Roma met wettig verblijfsstatuut en die in principe toegang hebben tot de hele arbeidsmarkt, komen vaak niet aan de bak. Ze hebben dikwijls een laag opleidingsniveau, kennen niet genoeg Nederlands, hebben niet voldoende arbeidsvaardigheden en krijgen te maken met vooroordelen van potentiële werkgevers. Hun preciaire financiële situ-

atie noopt hen tot overlevingsstrategieën (bedelen, bloemenverkoop, informele activiteiten, ...) waarbij kinderen en jongeren soms worden ingeschakeld om mee voor een inkomen te zorgen. Het gezin moet overleven. Ze zitten in een overlevingslogica met kortetermijndoelstellingen die botsen met de langetermijndoelstellingen van het onderwijs. In een overlevingslogica is de school geen prioriteit. De Roma noemen zelf het probleem van de betaling van de

huur hun grootste financiële drempel. Daarvoor oplossingen zoeken is voor hen de grootste prioriteit. Hun woonsituatie is weinig stabiel en er is een enorm verloop (frequente verhuizingen, huisjesmelkerij, uitzettingen enz.). De kinderen naar school sturen, is in zo'n situatie voor hen niet-prioritair.

Als ze hun kinderen naar school sturen, is het vaak vanuit een pragmatische houding. Sommige ouders zijn al erg tevreden als hun kinderen vaardigheden aanleren die echt nodig en direct bruikbaar zijn (taal, lezen, schrijven, rekenen).

c) De voorgeschiedenis

De Roma kinderen hebben bij hun aankomst meestal een lage schoollingsgraad en dus een leerachterstand. Roma hebben dikwijls een

slechte schoolervaring gehad in hun land van herkomst. Door structurele armoede, het anderstalig zijn, discriminatie en racisme komen Roma er vaak in gettoscholen terecht. Of ze worden geplaatst in klassen voor kinderen met een mentale handicap en leerproblemen. Heel wat Roma houden er een negatieve schoolbeeld aan over en staan bijgevolg niet positief tegenover het onderwijs.

Bovendien ervoeren ze in het herkomstland weinig nut van het behalen van een diploma, wegens de discriminatie op de arbeidsmarkt.

Door hun negatieve schoolervaringen sturen de ouders kleine kinderen minder snel naar school. Bovendien vinden veel Roma hun kinderen nog te jong om ze naar de kleuterschool te sturen. Bijgevolg beginnen veel jonge Roma hun schoolloopbaan in België pas op een latere leeftijd. Als ze uiteindelijk naar school gaan, hebben ze meteen een achterstand. De leerachterstand en het daaruit voortvloeiende leeftijdsverschil werkt demotiverend voor het vervolg van de schoolcarrière.

d) Culturele drempels

Roma ouders zijn dikwijls niet vertrouwd met onze schoolcultuur. Die is sterk verschillend van het thuismilieu, veel zaken staan zelfs haaks op de levenswijze van Roma. Bijvoorbeeld: de vrije ruimte- en tijdsbeleving van de Roma tegenover een gestructureerde schoolorganisatie. Niet vertrouwd zijn met de schoolcultuur uit zich in een gebrek aan interesse voor de school. Dat komt vooral tot uiting wanneer ouders uit een traditioneel milieu komen en zelf analfabeet zijn. De thuisomgeving is dikwijls schoolonvriendelijk en motiverende referentiepersonen zijn er niet aanwezig.

Er is uiteraard **het taalprobleem**. Nederlands is pas de derde of vierde taal van het kind. Dat bemoeilijkt een vlotte integratie op school. Buiten de school gebruiken ze het Nederlands niet vaak.

Er zijn ook verschillen in waarden en normen. Zo vinden Roma het collectieve welzijn van de familie vaak belangrijker dan de individuele ambities van het onderwijs. Sommige families geven hun kinderen liever een eigen opvoeding binnen de grenzen van hun eigen realiteit en cultuur.

Vooraf bij de overgang naar de secundaire school haken opvallend veel Roma kinderen af. Roma treden op die kritische leeftijd toe tot de volwassenenwereld. Dit is zeker zo bij de meisjes. Zij nemen veel huiselijke taken op zich. Soms met het oog op een huwelijk vóór hun achttiende jaar. En de jongens gaan vanaf die leeftijd met de vader mee op pad om te leren hoe ze geld kunnen verdienen.

Bij sommige groepen ontwikkelde zich in de eeuwenlange geschiedenis van uitsluiting en discriminatie een culturele identiteit die gebaseerd is op het onderscheid tussen Roma en niet-Roma (de 'Gadje'). Het gevolg is dat de relatie tussen beide sterk beheerst wordt door wederzijds wantrouwen. Een aantal Roma groepen associeert school bijgevolg negatief met de burgersamenleving. School belangrijk vinden en je kinderen daarin aanmoedigen wordt in sommige kringen zelfs misprijzend gezien als Gadje-gedrag, waardoor je sociale erkenning binnen de Roma gemeenschap kunt verliezen. Toch willen we er uitdrukkelijk op wijzen dat veel families wel het nut van onderwijs ervaren. Roma gemeenschappen raken er stilaan van overtuigd dat onderwijs een cruciale factor is voor een betere integratie.

In een overlevingslogica van de Roma gezinnen is de school geen prioriteit

e) Onduidelijke standpunten over de leerplicht en over de controle erop voor kinderen zonder wettig verblijf (waaronder ook vele Roma kinderen).

Een school en CLB die vruchteloze pogingen hebben ondernomen om een spijbelende minderjarige zonder wettig verblijf regelmatig op de schoolbanken te krijgen, geven de zaak door aan politie en parket. Daar ontbreekt het soms aan een systematische controle en opvolging van spijbelende minderjarigen zonder wettig verblijf. De leerplichtwet geldt voor alle kinderen die in België verblijven en stelt dat de minderjarige vanaf het kalenderjaar waarin hij zes jaar wordt, leerplichtig is. De leerplicht geldt tot de achttiende verjaardag van de jongere, of tot 30 juni van het kalenderjaar waarin de jongere achttien wordt.

De leerplicht geldt ook voor kinderen met een vreemde nationaliteit vanaf de zestigste dag na de inschrijving in het vreemdelingenregister, bevolkingsregister of wachtregister. Vanaf dat moment zijn ouders verplicht hun kinderen in te schrijven en ervoor te zorgen dat ze op regelmatige basis onderwijs volgen.

Kinderen van ouders zonder wettig verblijf (waaronder ook Roma) zijn vaak niet gekend in een van de bovenstaande registers. Voor het ministerie van Onderwijs blijven ze echter leerplichtig. Voor niet-begeleide minderjarigen of min-

derjarigen zonder wettig verblijf bestaat er geen uitzondering. Voor hen is de leerplicht onverkort van toepassing en krijgt men dus geen uitstel van zestig dagen⁴. Een vergelijkbaar standpunt is te vinden aan Franstalige kant⁵.

Een pro-actief beleid dat meer minderjarigen zonder wettig verblijf op de schoolbanken wil krijgen, moet meer ruggensteun hebben.

In de praktijk moeten Roma-werkers en hulpverleners vaak heel veel energie verspillen met het motiveren van moeilijke families die er zich goed van bewust zijn dat er uiteindelijk geen opvolging wordt gegeven aan het spijbelgedrag van hun kinderen, en die het systeem dus uiteindelijk niet ernstig nemen.

De zoektocht naar oplossingen

Vanuit de bovenstaande analyse deed de werkgroep Roma en onderwijs concrete aanbevelingen.

De werkgroep is geen voorstander van een categoriaal onderwijsbeleid. In het kader van inclusief beleid moeten algemene maatregelen, geldend voor iedereen, de maatstaf blijven. Toch blijken dergelijke maatregelen vaak niet te werken bij Roma. Een specifieke aanpak en ondersteuning, aanvullend op het algemeen beleid, is dus noodzakelijk.

Het denkkader: interne en externe motivatie

Motivatie kan intern of extern zijn. Interne motivatie komt vanuit de persoon zelf. Externe motivatie heeft te maken met belonen of straffen van buitenaf. De uiteindelijke doelstelling is een interne

motivatie voor onderwijs te ontwikkelen. Dat betekent: ervoor zorgen dat kinderen graag naar school blijven gaan, door positieve schoolervaringen en de gunstige gevolgen ervan. Ze zijn dan intern gemotiveerd voor onderwijs.

Maar als noodzakelijke aanvulling daarop blijkt externe motivatie nodig om ervoor te zorgen dat kinderen tenminste naar school gaan. Zodra dat doel bereikt is, kan interne motivatie opgebouwd worden

a. Doelstelling: interne motivatie

De Vlaamse samenleving gaat uit van de veronderstelling dat iedereen intern gemotiveerd is om zijn of haar kind onderwijs te laten volgen: hoe meer een individu leert, hoe breder de toegangspoort tot de samenleving wordt. Dat besef van 'onderwijs als toegangspoort tot de samenleving' is slechts beperkt (of soms helemaal niet) aanwezig binnen de Roma gemeenschap. Voor veel Roma valt het hoogste wat ze in een samenleving willen bereiken samen met de vervulling van de basisoverlevingsbehoeften. Zodra die overlevingsbehoeften vervuld zijn, lijken ze er meer op gericht dat niveau te bestendigen dan om meer persoonsgerichte behoeften te ontwikkelen om hoger op de sociale ladder van de burgersamenleving te klimmen. Bij heel veel Roma is de interne motivatie voor onderwijs laag. Dat geldt ook voor andere kansengroepen, maar bij Roma is dat explicieter aanwezig. Het ingebakken gevoel van wantrouwen tegenover de burgermaatschappij speelt hier mee. De ontwikkeling van interne motivatie is bijgevolg een langdurig proces.

b. Hefboom: externe motivatie als methodiek

Het gebrek aan interne motivatie kan opgevangen worden door externe stimulansen te creëren. Dat kan door middel van *pull*- en *push*-factoren. Men spreekt dan van externe motivatie.

Voorbeelden van *pull*-factoren of maatregelen die naar school gaan aantrekkelijk maken⁶:

- gratis douchen, kledij of maaltijden op school;
- een aantrekkelijk lespakket (bijvoorbeeld haartooi, POT's,...);
- het werken met brugfiguren die een vertrouwensband bieden;
- meehelpen bij administratieve vragen van de ouders.

Pull-factoren binnen het onderwijs uitwerken is een prioriteit. Door de aantrekkingskracht van de school te vergroten, gaan kinderen zich immers aan hun school hechten en kan de vicieuze cirkel doorbroken worden.

Daar waar *pull*-factoren of begeleiding niet helpen, ligt de prioriteit in het creëren van *push*-factoren. Dat zijn meer dwingende maatregelen die als hefboom dienen om jongeren op school te krijgen. Voorbeelden van *push*-factoren of maatregelen die eerder dwingend zijn:

- bezoek door politie in uniform;
- budgetbeheer door het OCMW;
- een afdwingbare leerplicht;
- koppeling van de schooltoelage aan regelmatige aanwezigheid op school.

We stellen hieronder, aan de hand van het denkkader rond interne en externe motivatie⁷, enkele concrete oplossingen voor om de mo-

tivatie voor onderwijs te stimuleren. Eerst en vooral moet ervoor gezorgd worden dat de kinderen op school raken. Daarnaast zijn maatregelen nodig die maken dat de kinderen graag naar school *blijven* gaan. Het is heel belangrijk dat de verschillende oplossingen samen worden uitgewerkt, aangezien ze complementair zijn.

Eerste stap: garanderen dat kinderen naar school gaan

Om te garanderen dat kinderen naar school gaan, moeten hefboomen van externe motivatie ontwikkeld worden. Dat kan aan de hand van *push*- en *pull*-factoren.

a. Een eenduidig overheidsbeleid met een afdwingbare leerplicht (*push*-factor)

Maatregelen tegen spijbelen kunnen pas effectief zijn als ze geruggevoerd worden door een rechtlijnig beleid, vastgelegd in een wettelijk kader. De leerplicht moet afgedwongen kunnen worden, ook voor kinderen zonder wettig verblijf.

Het bestaande wettelijke kader is niet sluitend op het vlak van de leerplicht voor kinderen zonder wettig verblijf. In de praktijk heeft dat als gevolg dat welzijnswerkers geen stok achter de deur hebben bij hardnekkige spijbelaars. Zoals we hierboven hebben beschreven, komen politie en parket niet systematisch in actie.

Er is een wettelijk kader nodig dat duidelijk regelt hoe deze kinderen consequent en actief naar het onderwijs toe te leiden en aansluitend te controleren en op te volgen. De medewerking van de Jeugdbrigades, het Comité Bijzondere Jeugdzorg, de jeugdbescherming en het parket is daarbij onontbeerlijk. Prioritair daarbij blijft een sociale aanpak, net zoals die bestaat voor kinderen met wettig verblijf.

Op 27 november 2008 kregen we een standpunt van de minister, als antwoord op een 'vraag om uitleg' door senator Els Schelfhout aan de toenmalige Minister van Justitie. In dit standpunt bevestigt hij dat de leerplicht geldt voor alle minderjarigen, ongeacht het verblijfsstatuut.

De werkgroep Roma en Onderwijs pleit dan ook voor een duidelijke opvolging van dit standpunt van de minister van Justitie over de leerplicht voor kinderen zonder wettig verblijf. De controle en de opvolging van de schoolsituatie van deze kinderen moet een volwaardige opdracht voor de relevante gerechtelijke diensten zijn.

b. Een proactief toeleidingsbeleid (*push*-factor)

Diensten die met Roma werken, krijgen de laatste jaren veel te maken met Roma kinderen en jongeren die nog nooit in een school zijn ingeschreven geweest. Om dat probleem op te lossen moeten die kinderen actief **opgespoord en** naar een school **toegeleid** worden. Er moet worden onderzocht welke rol de Onthaalbureaus Inburgering daarin kunnen opnemen. Waarom de onthaalbureaus? Eén: ze hebben een uitgebreid netwerk bij diensten en voorzieningen. Twee: het is hun taak om minderjarige anderstalige nieuwkomers toe te leiden naar het onderwijs.

Dat onthaalbureaus een belangrijke bijdrage kunnen leveren, bewijst het onthaalbureau van Antwerpen: de minderjarigenwerking begeleidde in het verleden Roma kinderen en jongeren met succes naar het leerplichtonderwijs en bouwde daarover een pak expertise op. Ook moet bekeken worden op welke manier bemiddelaars betrokken kunnen worden bij de uitvoering van een toeleidingsbe-

leid. Die brugfiguren kunnen snel en flexibel worden ingezet om niet-schoolgaande kinderen op te sporen en toe te leiden naar een aangepaste school. In een proefproject van het Brusselse Regionaal Integratiecentrum Foyer zorgden vorig schooljaar twee bemiddelaars – zelf Roma – ervoor dat een zeventigtal niet ingeschreven kinderen naar scholen toegeleid werden.

c. School voor niet-intern gemotiveerde gezinnen interessant maken (*pull*-factor)

Een *pull*-factor van belang is: scholen aantrekkelijk maken via het aanbieden van extra diensten en dienstverlening. Zo komen de families in een vragende positie en kan je een *win-winsituatie* creëren. Scholen kunnen ouders verschillende materiële voordelen aanbieden, bijvoorbeeld gratis schoolmaaltijden of het gebruik van douches of wasmachines. Die maatregelen kosten scholen echter geld. Wij pleiten er dan ook voor dat gemeentes schoolfondsen ondersteunen die de schoolinterne kosten kunnen opvangen, zoals onder meer gebeurt door het participatiefonds in Sint Niklaas. Scholen kunnen ook 'menselijke' diensten aanbieden. Administratieve ondersteuning, een doorverwijsfunctie opnemen, diverse hulpvragen beantwoorden. Roma-gezinnen hebben vaak weinig contacten met de burgermaatschappij en de school kan hun toegangspoort worden. Uiteraard moeten scholen hiervoor de nodige omkadering hebben.

d. Financiële drempels wegwerken (*pull*-factor)

Er zijn ook schoolexterne kosten zoals toneelbezoek, sportactiviteiten, schooluitstappen. We waarderen de inspanningen die de Vlaamse minister van Onderwijs doorgevoerd heeft om het onderwijs financieel haalbaar te maken.

Deels zullen kinderen zonder wettig verblijf ook van een aantal van die maatregelen genieten. Maar voor sommige ouders (waaronder vele Roma ouders) zullen de kosten van het onderwijs nog steeds moeilijk om dragen zijn. Ouders zonder wettig verblijf komen immers niet in aanmerking voor schooltoelagen, schoolpremies en gezinsbijslag. Voor deze groep zijn specifieke maatregelen nodig om de financiële drempels naar de school te verlagen. Met extra financiële en geïndividualiseerde steun aan de scholen moet het recht op onderwijs gegarandeerd worden voor elk kind, ongeacht zijn statuut.

Tweede stap: ervoor zorgen dat kinderen graag naar school blijven gaan

Interne motivatie, de uiteindelijke doelstelling, kan ontstaan wanneer de school een positieve ervaring blijkt te zijn voor de kinderen, maar ook voor de familie.

Een essentiële voorwaarde voor succes is dat een stevige band gesmeed wordt tussen de school en het thuismilieu. Wij pleiten dan ook voor de inzet van **schoolbemiddelaars**: zij zorgen voor een goede afstemming tussen school, thuis en welzijn.

Wat zijn schoolbemiddelaars?

Schoolbemiddelaars zijn **brugfiguren die de band versterken tussen de ouders en de school** van hun kinderen, door ouders zoveel mogelijk bij het schoolgebeuren te betrekken, maar ook door heel kort op de bal te spelen bij spijbelgedrag.

Ze hebben een essentiële taak bij het opvolgen en het opnieuw mobiliseren van onregelmatige leerlingen, bij het bemiddelen bij conflicten, en bij het sensibiliseren en omkaderen van families om hen blijvend te motiveren voor onderwijs. Dat doen ze in nauwe samenwerking met de andere relevante actoren.

Een schoolbemiddelaar is:

- en vertrouwensfiguur die de relatie tussen ouders en school versterkt;
- een communicatiekanaal en brugfiguur tussen school en ouders bij het toeleiden, aanhaken, bemiddelen, informeren, sensibiliseren en mobiliseren;
- een luisterend oor: hij vangt signalen en vragen van de familie op eerste lijn op en zorgt voor een doorverwijzing naar reguliere diensten;
- een aanspreekpunt voor het netwerk van lokale partners (CLB's, OCMW, jeugdbewegingen, sportclubs, jeugdbrigade, ...);
- een buffer voor het onderwijspersoneel dat nu vaak overbevraagd wordt.

Wat zijn de resultaten?

De inzet van schoolbemiddelaars bewijst momenteel al haar nut in meerdere Oost- en West-Europese landen.

Maar ook in Vlaanderen en Brussel. Zo tonen bemiddelaars in Gent en Brussel aan dat schooldrempels voor Roma overwonnen worden als maar voldoende aandacht gaat naar de vertrouwensrelatie tussen de ouders en het schoolpersoneel.

Hun aanpak werpt vruchten af:

- Door de extra aandacht en motivatie zien ouders en kinderen het nut van onderwijs in.
- De ouders voelen zich meer betrokken bij het schoolgebeuren: ze vertrouwen de school en komen er graag over de vloer.
- Roma leerlingen gaan vaker naar school. En komen op tijd.
- Scholen en leerkrachten leren de leefwereld van de Roma kennen en zijn daardoor beter gewapend om met Roma leerlingen om te gaan.
- Scholen staan positief tegenover hun Roma.

Structurele verankering

In regio's met veel Roma leerlingen zijn bemiddelaars nodig. In deze regio's moet de overheid organisaties stimuleren en financieel ondersteunen om bemiddelaars aan te werven. Bovendien pleiten wij voor een structurele verankering. Momenteel kunnen bemiddelaars enkel via tijdelijke projecten aan de slag. Maar deze Roma schoolbemiddelaars zijn met te weinig. En bovendien niet structureel ingebed. Ze worden gesubsidieerd via tijdelijke projecten. Deze brugfiguren, die zich specifiek richten naar de Roma, moeten een vaste plek krijgen binnen het onderwijslandschap.

Regionaal kan bekeken worden waar bemiddelaars het best worden ingebed. Het CLB, de integratiecentra, de bestaande lokale initiatieven met brugfiguren (bv. De Schoolbrug in Antwerpen),... zijn organisaties die hiervoor zeker in aanmerking komen.

Bij de aanwerving van een bemiddelaar moet rekening gehouden worden met het profiel, opdracht en de taken die verwacht worden. De capaciteiten van een bemiddelaar zijn belangrijker dan het al dan niet inschakelen van Roma zelf. Belangrijk is dat de bemiddelaar zijn taken efficiënt kan uitvoeren, dat hij kan omgaan met deze specifieke doelgroep, dat hij professioneel ondersteund wordt door organisaties die al heel wat expertise hebben met Roma. Potentiële bemiddelaars moeten over een aantal basiskwaliteiten beschikken (zowel op gebied van kennis als op gebied van menselijk kapitaal), en moeten zeer goed omkaderd en gecoacht worden. De opdracht van een bemiddelaar is moeilijk, soms delicaat, en het is essentieel dat deze mensen nauwgezet opgevolgd worden in hun opdracht.

Lokale initiatieven

In steden en gemeenten met een Roma gemeenschap worden initiatieven op touw gezet om iets aan de moeizame scholarisatie te doen.

Een goed voorbeeld hiervan is te vinden in Antwerpen. Daar investeert het integratiecentrum de8 vzw in kennis, expertise en methodieken in verband met Roma en onderwijs. De8 richt zich op scholen, Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) en sociale partners (OCMW, jeugdbrigade,...). Er worden vormingen en coaching aangeboden, organisaties en scholen worden bij concrete vragen of probleemsituaties begeleid, een intervisiegroep van leerkrachten komt vier keer per jaar samen,...

Ook het integratiecentrum de Foyer in Brussel werkt intensief rond deze problematiek. Zij geven vorming aan diverse diensten en organisaties, beschikken over twee bemiddelaars die bruggen slaan tussen Roma en scholen, kaarten de Romathematiek aan bij diverse beleidsactoren,...

Een overzicht van deze initiatieven is terug te vinden in de *Toolbox*, de online ideeënbank van het Vlaams Minderhedencentrum (www.vmc.be/toolbox), bij het thema 'onderwijs'.

De Roma schoolbemiddelaars zijn met te weinig en bovendien niet structureel ingebed

Tot slot

Het doel van dit artikel was een analyse te geven van de onderwijsproblematiek van Roma in Vlaanderen en Brussel. Hieraan gekoppeld hebben we aanbevelingen geformuleerd.

We hebben geenszins de intentie de Roma gemeenschap als één homogene groep voor te stellen. Als afsluiting vinden we het daarom belangrijk de grote diversiteit binnen en tussen de Roma gemeenschappen te benadruk-

ken. Veel families ervaren wél het nut van onderwijs en zijn ervan overtuigd dat onderwijs een cruciale factor is voor een betere integratie.

Maar toch zijn er voor heel wat Roma gezinnen nog grote drempels naar het onderwijs.

Een onzeker verblijfsstatuut, de preciaire leefsituatie, de individuele voorgeschiedenis, cultuurspecifieke elementen en de onduidelijkheid rond de leerplicht maken dat een groot aantal Roma leerlin-

gen te kampen heeft met een schoolse achterstand en dat extreem spijbelgedrag en schoolverzuim vaker voorkomt dan bij andere groepen.

Maatregelen zijn dringend nodig.

Koen GEURTS

Regionaal Integratiecentrum Foyer Brussel
Werkhuizenstraat 25, 1080 Brussel
02/411.87.32

Natasja NAEGELS

Antwerps Minderhedencentrum de8 vzw
Van Daelstraat 35, 2140 Borgerhout
03/270 33 03

Norah VAN DEN DAELE

Vlaams Minderhedencentrum vzw
Vooruitgangstraat 323 bus 1, 1030 Schaarbeek
02/205 00 50

NOTEN

1. De werkgroep Roma en Onderwijs bestaat uit medewerkers van het Vlaams Minderhedencentrum, het Antwerps Minderhedencentrum de8, het Regionaal Integratiecentrum Foyer en de minderjarigenwerking van het Onthaalbureau Inburgering Antwerpen. De leden van de werkgroep hebben heel wat ervaring met de onderwijsproblematiek van Roma. Voor het opstellen van het motivatieplan werd deze expertise ten volle benut. De denkoefening werd afgerond in september 2008.

2. Uit: Concluding Observations of the Committee on the Elimination of Racial Discrimination, Belgium, 7 March 2008
3. Uit: Derde periodiek rapport van België betreffende het internationaal verdrag inzake de rechten van het kind, overeenkomstig artikel 44 van het internationaal verdrag inzake de rechten van het kind, juli 2008
4. Antwoord van het Departement Onderwijs aan Interdepartementale Commissie voor Etnisch-culturele Minderheden 2002.
5. Antwoord van de Direction générale de l'Enseignement Obligatoire aan de Foyer op 26 september 2005 .
6. Uit: verslag conferentie Roma en Education, 2007
7. Kader aangebracht door Ann Huybrechs, Ondersteuningsteam Allochtonen Bijzondere Jeugdbijstand ,Antwerpen

BIBLIOGRAFIE

Publicaties

DE FOYER, *De Roma van Brussel, een overzicht van de situatie te Brussel van de Roma, afkomstig uit Oost-Europa*. Brussel, de Foyer vzw, 2006. p 294.

Documenten

GEURTS, K., NAEGELS, N., VAN DEN DAELE, N., motivatieplan scholarisatie Roma, september 2008

UNITED NATIONS, International convention on the elimination of all forms of racial discrimination. Consideration of reports submitted by states parties, concluding observations of the committee on the elimination of racial discrimination, Belgium, 7 maart 2008

NATIONALE COMMISSIE VOOR DE RECHTEN VAN HET KIND. Derde Periodiek Rapport van België betreffende het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind, overeenkomstig artikel 44 van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind, juli 2008.

Verslagen

GEURTS, K., NAEGELS, N., TRATSAERT, S., *Verslag conferentie Roma en Education*, 21-3 april 2007

HUYBRECHS, A., e.a., *"Roma motiveren voor onderwijs /Onderwijs motiveren voor Roma"*. Verslag van Studiedag Roma, 25 oktober 2005

Wat als het m/v vakje niet past?

Transgenderjongeren op school en in de gezondheidszorg

Joz MOTMANS

Onderzoek naar de maatschappelijke positie, de leefwereld, de ervaringen, problemen en eventuele discriminaties van gendervariante personen is een nagenoeg braakliggend domein. Zeker de positie van transgenderjongeren is nauwelijks onderzocht. In deze bijdrage schetsen we eerst een begrippenkader voor lezers die minder vertrouwd zijn met deze thematiek. We zoomen vervolgens in op de welzijnsaspecten van transgenderjongeren. Ten slotte staan we stil bij de situatie van deze transgenderjongeren op school. We baseren ons hiervoor op een literatuurstudie en cijfergegevens die we in 2008-2009 verzamelden voor een grootschalig onderzoek naar de sociale en juridische positie van transgenders in België.¹

1. Transgender: er is meer dan m/v

Elke maatschappij heeft regels over hoe jongens en meisjes moeten zijn. Deze zogenaamde gendernormen gelden voor iedereen. We verwachten dat jongens zich jongensachtig en meisjes zich meisjesachtig voelen én gedragen. Jongeren die in hun gedrag, hun uiterlijk en/of in hun innerlijke beleving niet zijn zoals we van een meisje of jongen standaard verwachten, noemen we gendervariant. Gendervariante jongeren stellen gedragingen, of hebben voorkeuren, die roldoorbrekend zijn. Dat maakt hen daarom niet minder een jongen of een meisje. Als dat 'cross-sekse gedrag' of het gendervariant gevoel zover gaat dat een jongen zich geen jongen voelt, of een meisje zich geen meisje voelt, dan spreken we over transgenderjongeren. Transgenderjongeren hebben quasi permanent, langdurig en op meerdere vlakken (gevoel, beleving, interesses, gedrag ...) het gevoel dat hun genderbeleving niet klopt met hun lichaam.²

Antropologisch en geschiedkundig onderzoek toont aan dat mensen die zich niet aan de regels van hun sekse houden, of zelfs als de andere sekse door het leven gaan, er altijd al geweest zijn (Devor, 1989). De samenleving heeft hen alleen anders benaderd, geïnterpreteerd en behandeld volgens de culturele condities van de tijd waarin ze leven. In medische literatuur maakt men bijvoorbeeld een onderscheid tussen travestie, transgenderisme en transseksualiteit. De complexe realiteit laat zich echter moeilijk verenigen in begrippen. De concepten travestie, transseksualiteit en transgenderisme worden dan ook vaak verward omdat er tussen de groepen veel overeenkomsten zijn. Niet altijd is duidelijk tot welke groep iemand behoort.

Sinds het einde van de jaren '60 ligt het medische model onder vuur: Waarom mensen onderbrengen in twee sociale categorieën (gender) op basis van 'natuurlijkheid' van de twee seksen? Waarom altijd uitgaan van overeenstemming tussen sekse, seksualiteit en gender? Transpersonen zelf schuiven transgender naar voren als overkoepelende term voor travestie, transgenderisme, transseksualiteit en alle andere vormen van gendervariantie (Stryker, 2006). Transgender vat dan alle mensen die op één of andere manier 'gen-

der non-conformerend' zijn: travesties, drag queens en kings, vrouwelijke mannen (hetero of holebi), mannelijke vrouwen (hetero of holebi), enzovoort.

In 2008 voerden we een grootschalig onderzoek uit bij 244 transgenderpersonen in België. Omdat er in België nog nooit een dergelijk onderzoek bij deze doelgroep plaatsvond, was dit een unieke kans om meer inzicht te krijgen in hun leefwereld, hun welzijn en de problemen en ervaringen op verschillende levensdomeinen.



2. Een moeizame zoektocht naar hulp

Bij 4/5 van onze respondenten is de beleving van het niet (of niet geheel) behoren tot het geboortegeslacht reeds langer dan tien jaar aanwezig. Toch ligt de gemiddelde leeftijd waarop men hulp gaat zoeken bij de personen met een mannelijk geboortegeslacht op 31 jaar. De personen met een vrouwelijk geboortegeslacht zijn gemiddeld 21 jaar wanneer er zich een duidelijke hulpvraag stelt. Dit is sterk in tegenspraak met de 'klassieke' medische literatuur, en ook de gangbare maatschappelijke opvatting, dat alle transgenderpersonen al van jongs af aan duidelijk weten hoe de vork aan de steel zit. Het maakt ook duidelijk hoe lang dergelijke personen deze problemen voor zich houden, en erg lang met deze gevoelens rondlopen vooraleer ze zich hiernaar gedragen en/of hulp gaan zoeken. Een van de eerste stappen die velen onder hen zetten, is contact opnemen met een zelfhulpgroep. 66% van onze respondenten nam zo ooit contact op met een organisatie voor transgenders, transseksuelen of travesties. Daarnaast nam 22,7% contact op met een holebigroep. Dit toont enerzijds aan dat de zelforganisaties van transgenders en travestie van belang zijn voor de doelgroep, en anderzijds dat zij ook frequent contact opnemen met een holebiorganisatie. Dat laatste heeft veel te maken met gebrek aan degelijke informatie die voor herkenning kan zorgen. Een gebrek aan specifieke hulpverlening kan ervoor zorgen dat gendervariante personen soms lang alleen blijven met hun gevoelens of dat deze gevoelens zich in negatieve zin ontwikkelen (eenzaamheid, depressie, (pogingen tot) zelfdoding) of dat men lange tijd heil zoekt in holebikringen. ILGA-Europe³ onderzocht in 2006 samen met IGLYO⁴ de sociale uitsluiting van lesbische, homo-, bi- en transgenderjongeren (gemiddeld 23,7 jaar) (Takács, 2006). Transgenderrespondenten meldden dat ze door een dubbele coming out heen moesten. Vooraleer zij zich identificeerden als transgenderpersoon, geloofden de meesten dat ze homo of lesbisch waren (Takács, 2006: 42).

In de familie- of vriendenkring blijven de respondenten opvallend vaak gesloten over hun gevoelens. Ten aanzien van de partner zijn ze het meest open: 67,4% is volledig open. Ook merken we toch

In de familie- of vriendenkring blijven de respondenten opvallend vaak gesloten over hun gevoelens.

een groot verschil op wat betreft de openheid ten aanzien van de moeder (46,2%) en de vader (34,2%). Reacties zijn echter redelijk positief: slechts 8,6% is op de hoogte maar wil er niet over praten en 7,9% reageerde vooral afkeurend.

In onze analyse stelden we vast dat leven in de genderidentiteit zoals men zich voelt, nochtans grote effecten heeft op het algemeen welzijn: men is minder gesloten, heeft meer zelfvertrouwen, is gelukkiger, kreeg meer levenslust en is meer open naar

anderen in vergelijking met wie nooit of slechts af en toe leeft in de verkozen genderidentiteit. Voor minder zelfvertrouwen, depressieve gevoelens en kwetsbaarheid vinden we geen verschillen.

Het is dan ook interessant om te kijken naar de wens om in de toekomst wel te leven in de gewenste genderrol en naar de redenen die respondenten aanhalen om dit wel of niet te doen. Van de 123

respondenten die momenteel nooit of slechts af en toe leven in hun verkozen genderidentiteit gaf bijna 40% te kennen dit wel te willen doen in de toekomst; de helft wist het nog niet. Een op tien gaf aan dit niet te willen veranderen in de toekomst. Werk werd als het grootste obstakel naar voren geschoven om te kunnen leven in de gewenste genderidentiteit, gevolgd door familie en meningen van anderen.

Van gendervariante personen is verder bekend dat ze een risico-groep vormen voor (pogingen tot) zelfdoding. Niet kunnen leven zoals men zich voelt, kan immers tot negatieve gedachten en gevoelens leiden. Uit onderzoek van Mathy (2002) blijkt dat transgendermannen en -vrouwen (ongeacht hun seksuele oriëntatie) meer kans hebben op suïcidale gedachten en meer zelfmoordpogingen doen dan niet-transgender heteroseksuele vrouwen en niet-transgender (hetero- of homo-) mannen. In een Europees onderzoek onder transgenders rapporteerde een derde van de respondenten een zelfmoordpoging als volwassene (Whittle et al., 2008). Deze hoge cijfers zijn zeer verontrustend en werden voor België in ons onderzoek helaas bevestigd. Maar liefst 62,3% van onze respondenten speelde ooit met de gedachte aan zelfdoding. Van de respondenten die er ooit aan dachten, ondernam 38,6% ooit minstens één poging. Van de hele onderzoeksgroep is dat een vijfde. Deze percentages verschilden niet significant voor leeftijd, taal of geslacht, en zijn erg zorgwekkend.

Binnen de groep gendervariante personen is er een deel dat zich vroeg of laat wenst te melden voor een (gedeeltelijke) geslachtsaanpassende behandeling en/of counseling. In België zijn verschillende artsen werkzaam op en bekend met het thema transseksualiteit. Er is het Centrum voor seksuologie en genderproblematiek aan het UZGent dat internationale bekendheid geniet voor zijn expertise in de behandeling van transseksuele personen. Verder zijn er een handvol artsen in verschillende Belgische ziekenhuizen die gekend staan om hun ervaring met deze thematiek. Het onevenwicht in hulpverlening tussen Vlaanderen en Wallonië is echter opvallend.

Ook in ons onderzoek zocht 60% van onze respondenten ooit psychische en/of medische hulp voor de genderidentiteit. Wel of niet hulp zoeken hangt duidelijk sterk samen met de specifieke identiteit van een persoon: beduidend meer transgenders hebben geen hulp gezocht in vergelijking met transseksuele personen. Dat is voor een deel te verklaren omdat ze geen hulp willen of nodig hebben. Maar wanneer we de respondenten die geen hulp zochten, maar het wel zouden willen, vroegen wat hun belette, bleek dat vooral de angst om hulp te vragen erg groot is: maar liefst 45,3% durfde geen hulp te vragen. Bovendien geeft 43,8% aan niet te weten waar ze hulp kunnen krijgen. Een op drie vreest bovendien vooroordelen bij hulpverleners. Voor ruim een kwart is eventuele hulpverlening financieel niet mogelijk. Een op zes heeft geen vertrouwen in de bestaande diensten en 12,5% is het niet eens met de behandelingswijze.

De ervaringen in de zoektocht naar hulp zijn over het algemeen redelijk goed. 57,9% van onze respondenten is open tegenover hun huisarts, en 64% is tevens open tegenover andere hulpverleners. De reacties van huisartsen is overwegend positief (67,1%). Toch is het verhaal niet onverdeeld positief te noemen: 34% van de respondenten veranderde immers ooit van hulpverlener omwille van negatieve reacties. Slechts in uitzonderlijke gevallen trof men iemand die weigerde te helpen. Tegelijk is het wel opvallend dat liefst 42,3% van de huisartsen, 17,7% van de psychologen en 22,7% van andere

hulpverleners wel wilden helpen maar geen informatie had. De categorie van geconsulteerde psychiaters is duidelijk beter geïnformeerd, maar dat heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat de respondenten net die psychiaters contacteerden die bekend staan om hun expertise in dit veld. De vaak lange wachttijden vooraleer men in aanmerking kwam voor hulp zijn voor veel respondenten wel een doorn in het oog: 77,4% van de respondenten rapporteert dat de lange wachttijden ooit problematisch zijn geweest.

Een ander probleem voor vele transgenderpersonen die psychomedische hulpverlening zoeken, is de hoge kostprijs van de zorgen (consultaties, hormonen, chirurgische ingrepen, epilatie) en de onduidelijke terugbetaling hiervan door verzekeraars en de Rijksdienst voor Ziekte- en Invaliditeitsverzekering (RIZIV). De financiële drempel kan voor sommigen erg hoog zijn. Slechts 58% van de respondenten had een hospitalisatieverzekering op het moment dat er hulp werd gezocht. Hiervan kreeg slechts een minderheid een volledige terugbetaling van de gemaakte onkosten, en 39,2% werd grotendeels terugbetaald. Voor 29% van de respondenten bleven de eigen bijdragen in de ziekteonkosten beperkt tot minder dan 1.000 euro. Een kwart spendeerde tussen de 1.000 en 2.500 euro, en een vijfde tussen de 2.500 en 5.000 euro. Een laatste kwart gaf meer dan 5.000 euro uit.

Uit de literatuur blijkt dat transgender personen soms moeilijk toegang vinden tot de reguliere gezondheidszorg, of er negatieve ervaringen oplopen. Hiermee bedoelen we: gezondheidszorg die niets te maken heeft met de transgenderidentiteit. Maar liefst een kwart van de respondenten gaf te kennen dat zij contact met de reguliere gezondheidszorg totaal vermijden omwille van hun transitie. Niet geheel onterecht blijkt: de overgrote meerderheid van onze respondenten ervoeren negatieve ervaringen in de gezondheidszorg. De helft gaf aan dat ze beperkingen ondervonden in het contact met andere patiënten; een op vijf kreeg kritiek op uiterlijk, gedrag, of ideeën; zo'n zesde kreeg te maken met ongewenste intimiteiten, met ongepaste nieuwsgierigheid, kreeg minder goede zorgen, werd genegeerd of belachelijk gemaakt. Ruim 10% werd op de verkeerde afdeling (qua geslacht) gelegd. De meeste problemen werden gerapporteerd met 'andere' artsen in een ziekenhuis of met verplegend personeel. Ook de administratieve diensten werd door een kleine helft van de respondenten aangeduid als problematisch. Dit heeft o.i. veel te maken met administratie die de nieuwe naam en geslacht (nog) niet registreert.

3. Weinig tolerantie en kennis op school

Wanneer gendervariante jongeren nog kind zijn wordt het cross-sekse gedrag meestal niet als een probleem ervaren. Cross-sekse gedrag van meisjes wordt vaak gemakkelijker getolereerd dan dat van jongens. Meisjes die stoer doen, wilde spelletjes spelen en met andere jongens optrekken worden minder snel berispt. Men vindt dit eerder een uiting van zelfvertrouwen. Jongens die zich meisjesachtig voordoen worden hier sneller op aangesproken. Men vindt dit flauw, ongepast of een teken van zwakte. Vaders blijken meer moeite te hebben met het meisjesachtige gedrag van hun zoon dan moeders. Naargelang deze kinderen opgroeien tot jonge pubers wordt het cross-sekse gedrag minder aanvaard. Van meisjes wordt verwacht dat ze zich vrouwelijk gaan kleden en interesse in jongens krijgen. Jongens horen zich mannelijk te gedragen en oog te krijgen voor het andere geslacht. Gendervariante jongeren worden in de puberteit dikwijls door andere kinderen ernstig geplaagd of gepest. Gedrag dat afwijkt van de tijds- en cultuurgebonden gendernormen of genderstereotypen wordt immers vaak bestraft. Dit noemt men wel eens genderisme: discriminatie op basis van gendernormen.

Naast de druk van de peergroep om te voldoen aan gendernormen, kan de fase waarin het lichaam zich sterk geslachtsspecifiek ontwikkelt voor de transgenderjongeren ronduit problematisch worden. Als een jongen zich niet thuis voelt in zijn jongenslijf of als een meisje droomt om een jongen te zijn, dan is deze fase erg confronterend. Hierover wordt niet snel gepraat met vrienden of familie.



Deze jongeren staan vaak in de kou in hun zoektocht naar informatie en begrip.

Onze respondenten die momenteel nog school liepen, zijn het vaakst volledig open ten aanzien van hun vrienden (32%). Toch houdt 36% het volledig verborgen voor de vrienden. Ook tegenover de leerkrachten is men niet erg open: een grote meerderheid verbergt het volledig en slechts 12,5% is volledig open. Met de medestudenten is een vijfde volledig open en een ruime helft volledig gesloten. De reacties op school zijn veeleer positief te noemen, tenminste voor diegenen die anderen hierover inlichtten. De grootste groepen blijven immers in het ongewisse van de verkozen genderidentiteit.

Het Britse onderzoek van Whittle et al. (2007) toont dat ruim 6 op de 10 transmannen⁵ op school te maken kreeg met bedreigingen of pesterijen, tegenover goed 4 op de 10 transvrouwen. 55% van de transvrouwen rapporteerde geen enkel soort van geweld of pestering te hebben meegemaakt op school, tegenover een derde van de transmannen. Dit is in tegenspraak met ander onderzoek over gender-non-conform gedrag bij kinderen, dat stelt dat er minder tolerantie is voor 'sissyboys' (verwijfde jongetjes) dan voor 'tomboys' (meisjes met mannelijk gedrag) (Whittle et al., 2007: 64). Men veronderstelt dat jongens leren om hun gender-non-conform gedrag of identiteit goed te verstoppen omdat ze zich bewust zijn van de druk van de leeftijdsgenootjes op school. Genderconformiteit (zich gedragen zoals traditioneel verwacht van mannen en vrouwen) wordt dan net versterkt om sociale verwerping te voorkomen.

Horn (2007) onderzocht de aanvaarding van seksuele oriëntatie en genderexpressie van leeftijdsgenoten door adolescenten. Zij concludeerde dat zowel hetero- als holebijongeren die gender-non-conform gedrag en uiterlijk vertonen als 'minder acceptabel' werden beschouwd door leeftijdsgenoten in vergelijking met jongeren die wel genderconform gedrag vertonen of met jongeren die deelnemen aan niet-conventionele activiteiten. Heteroseksuele adolescenten

gebruiken dus concepten in verband met sociale conventies op het vlak van zowel genderconformiteit als seksuele oriëntatie wanneer ze de aanvaardbaarheid van andere jongeren beoordelen. Horn bevestigt hiermee bestaande literatuur die stelt dat de attitudes van adolescenten ten aanzien van genderconventies een belangrijke rol spelen in de beoordeling van de aanvaardbaarheid van leeftijdsgenootjes (Eder, 1985: 154-165; Eder et al., 1995; Stoddart & Turiel, 1985). De resultaten sluiten ook aan bij de literatuur die aangeeft dat gender-non-conformiteit een risicofactor is in het

slachtofferschap van holebijongeren (Diamond & Savin-Williams, 2003: 101-121; Russell, 2003). Horns onderzoek maakt duidelijk dat de attitudes ten aanzien van holebijongeren duiden op een integratie van concepten over seksuele oriëntatie en genderconventies, en niet enkel zijn gebaseerd op een unidimensionale houding ten aanzien van seksuele oriëntatie. Vooral de bevinding dat homojongens die genderconformerend waren als meer acceptabel werden beschouwd dan heterojongens die gendernormen overschreden in hun voorkomen en gedrag, toont duidelijk aan dat gendernormen

vooral voor jongens erg belangrijk blijken te zijn. Dit stemt overeen met andere studies, die reeds aangaven dat vooral jongens/mannen veel belang hechten aan het voldoen aan gendernormen (Kimmel, 1994; Kimmel & Mahler, 2003; Lobel, 1994; Lobel et al., 1995). Horns onderzoek suggereert verder dat gendernormen over fysieke kenmerken en uiterlijk in de adolescentie sterker doorwegen dan gendernormen over de soorten activiteiten die gepast worden geacht voor jongens en meisjes. Deze laatste normen zijn, hoewel niet verdwenen, deels afgezwakt.

We polsten onze respondenten naar eventuele negatieve ervaringen op school. Hierbij is het erg opvallend dat studenten vooral te maken krijgen met negatieve reacties van medeleerlingen: haast zeven op de tien kregen kritiek op uiterlijk, gedrag of ideeën, of werden belachelijk gemaakt. De helft werd genegeerd, een helft kreeg te maken met verbaal geweld, een kwart met dreigementen, met fysiek geweld of opzettelijke beschadiging van eigendommen of kleding door medeleerlingen. Maar een kleine helft kreeg ook kritiek van leerkrachten op uiterlijk, gedrag, of ideeën van. Recent onderzoek naar de ervaringen met geweld op school van LGBT-jongeren⁶ maakt duidelijk dat het gebrek aan een 'gemeenschap' en 'empowerment' de voornaamste problemen zijn van deze groep (Grossman et al., 2009). Het meest voorkomende 'coping'-gedrag van jongeren was het ontvluchten en vermijden van stressfactoren door zichzelf te distantiëren van school. Met duidelijke gevolgen op het schoolse presteren. Whittle et al. (2007: 65) wijzen op de problemen van schools presteren en absenteïsme bij transjongeren, zoals onderzoek dit ook voor holebi's heeft blootgelegd (Rivers, 2000).

Jongeren kunnen met allerlei kwesties worstelen in het secundair en hoger onderwijs: veiligheidsproblemen, sanitaire voorzieningen, toegang tot gezondheidszorg, en de juiste gendertoewijzing op de schoolpas (Takács, 2006: 31). De houding van leerkrachten speelt voor deze jongeren een grote rol. Beemyn (2004) wijst op het gebrek aan kennis van schooldirecties en leerkrachten wat transgenderthema's betreft, en geeft aan dat de meeste scholen zich pas bewust worden van de mogelijke problemen wanneer er zich een crisis voordoet, zoals wanneer een transmeisje gebruik wenst te maken van de kleedkamers voor meisjes.

Ook in België is de informatie over gendervariantie bij jongeren en/of op school erg schaars. In Vlaanderen werd in 2007 een eerste initiatief genomen om de thematiek van genderdiversiteit en transgender op school aan te kaarten. De Provincie Vlaams-Brabant bracht in 2008 een educatief pakket uit en ontwikkelde een website over genderdiversiteit en transgender. Het educatieve pakket werd door de Vlaamse regering verspreid over alle Vlaamse scholen.⁷ Ons onderzoek toont aan dat aandacht voor deze thematiek alvast geen overbodige luxe is.

Joz MOTMANS

Steunpunt Gelijkekansenbeleid - UA
Lange Nieuwstraat 55
2000 Antwerpen
032655961
www.ua.ac.be/joz.motmans

Gendervariante leerlingen krijgen vaak te maken met negatieve reacties van medeleerlingen

BIBLIOGRAFIE

- BEEMYN, B.G., *Transgender issues in education, Gbtq: an encyclopedia of gay, lesbian, bisexual, transgender, and queer culture*, 2004, Chicago: C.J. Summers.
- DEVOR, H. *Gender blending, confronting the limits of duality*, Bloomington, Indiana, Indiana University Press, 1989.
- DIAMOND, L.D., SAVIN-WILLIAMS, R.C., Gender and sexual identity, in: LERNER, R.M., et al., (red.), *Handbook of applied developmental science: promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs*, 1. Applying developmental science for youth and families, Thousand Oaks, CA: Sage, 2003, 101-121.
- EDER, D., *The cycle of popularity: interpersonal relations among female adolescents*, *Sociology of education*, 1985, 58; 154-165.
- EDER, D., et al., *School talk: gender and adolescent's culture*, New Brunswick, Rutgers University Press, 1995.
- FAGOT, B.I., *Consequences of moderate cross-gender behaviour in preschool children*, *Child development*, 1977, 48(3); 902-907.
- GROSSMAN, A.H., et al., *Lesbian, gay, bisexual and transgender youth talk about experiencing and coping with school violence: a qualitative study*, *Journal of LGBT Youth*, 2009, 6(1); 24-46.
- HORN, S., *Adolescents' acceptance of same-sex peers based on sexual orientation and gender expression*, *Journal of youth and adolescence*, 2007, 36; 363-371.
- KIMMEL, M.S., MAHLER, M., *Adolescent masculinity, homophobia, and violence: random school shootings, 1982-2001*, *American behavioral scientist*, 2003, 46; 1439-1458.
- KIMMEL, M.S., *Masculinity as homophobia: fear, shame, and silence in the construction of gender identity*, in: BROD, H., KAUFFMAN, M., (red.), *Theorizing masculinities*, Sage series on men and masculinities, vol. 5, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 1994.
- LOBEL, T., *Gender typing and the social perception of gender stereotypic and nonstereotypic behavior: the uniqueness of feminine males*, *Journal of personality and social psychology*, 1994, 66; 379-385.
- LOBEL, T., et al., *The role of gender-related information and self-endorsement of traits in preadolescents inferences and judgments*, *Child development*, 1993, 64; 1285-1294.
- MARTIN, C.L., *Attitudes and expectations about children with nontraditional and traditional gender roles*, *Sex roles*, 1990, 22(3-4); 151-166.
- MATHY, R.M., *Transgender identity and suicidality in a nonclinical sample: sexual orientation, psychiatric history, and compulsive behaviors. Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (lgbt) people in Europe*, *Journal of psychology & human sexuality*, 2002, 14; 47-65.
- MOTMANS, J., DE BIOLLEY, I., DEBUNNE, S., *Discriminatie en situatie van transseksuele en transgender personen in België*, Brussel, Instituut voor de gelijkheid van vrouwen en mannen, 2009.
- RIVERS, I., *Social exclusion, absenteeism and sexual minority youth*, *Support for learning*, 2000, 15(1); 13-17.

- RUSSELL, S.T., *Sexual minority youth and suicide risk*, *American behavioral scientist*, 2003, 46; 1241-1257.
- STRYKER, S., (De)Subjugated knowledges. An Introduction to transgender studies, in: STRYKER, S., WHITTLE, S., *The transgender studies reader*, New York, Routledge, 2006; 1-17.
- TAKÁCS, J., *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe*, Brussels/Amsterdam, ILGA-Europe/IGLYO, 2006.
- WHITTLE, S., LEWIS, T., AL-ALAMI, M., *Engendered penalties: transgender and transsexual people's experiences of inequality and discrimination*, *Wetherby: Equalities Review*, 2007.
- WHITTLE, S., LEWIS, T., COMBS, R., RHODES, S., *Transgender Eurostudy: legal survey and focus on the transgender experience of health care*, Brussel/Berlijn, ILGA Europe/TGEU, 2008.
- ZUCKER, K.J., BRADLEY, S.J., SANIKHANI, M., *Sex differences in referral rates of children with gender identity disorder: some hypotheses*, *Journal of abnormal child psychology*, 1997, 25(3); 217-227.

NOTEN

1. Joz Motmans van het Steunpunt Gelijkekansenbeleid in samenwerking met Inès de Biolley en Sandrine Debunne van Cap-Sciences Humaines - vzw UCL, in opdracht van het Instituut voor de Gelijkheid van Vrouwen en Mannen (IGVM). De resultaten van dit onderzoek werden gebundeld in de publicatie *'Leven als transgender in België. De sociale en juridische situatie van transgender personen in kaart gebracht'*.
2. Het is theoretisch en praktisch onmogelijk om de grootte van de diverse groep van transgenderjongeren te bepalen. Het kinderteam van het UZ Gent (zie <http://www.genderindeblender.be/medisch4.htm>) dat expertise heeft in de begeleiding van kinderen, jongeren en hun ouders die te maken krijgen met een 'atypische genderontwikkeling bij kinderen', krijgt ongeveer één nieuwe aanmelding per maand, en de verdeling tussen jongens en meisjes is gelijk. De overgrote meerderheid van de kinderen die zich in dit gespecialiseerde centrum aanmelden, blijken later een homoseksuele voorkeur te hebben. Slechts een klein deel van hen blijkt in de puberteit effectief te voldoen aan de criteria voor transseksualiteit.
3. European Region of the International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association
4. International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer Youth and Student Organization
5. Transman is de afkorting voor die personen die bij hun geboorte het vrouwelijke geslacht kregen toegewezen, maar zich in meer of mindere mate man voelen. Transvrouw is dan het omgekeerde.
6. LGBT is de afkorting voor lesbian, gay, bisexual en transgender.

Perspectieven op leren in het jeugdwerk

Howard WILLIAMSON

Op 30 mei 2008 organiseerden Formaat Jeugdhuiswerk Vlaanderen, ECYC (European Confederation of Youth Clubs, de koepel van Europese jeugdhuisfederaties) en de Stad Antwerpen in samenwerking met de Vlaamse Jeugdraad, Steunpunt Jeugd, JES vzw en het Europees jeugdforum (YFJ, Youth Forum Jeunesse) het ROLO-congres. ROLO staat voor Recognition of Learning Outcomes in Youth Work.¹ Het congres bood jeugdwerkers en beleidsmakers in en buiten Vlaanderen de mogelijkheid om grondig te debatteren over de Europese discussie inzake de erkenning van leerprocessen in informele en non-formele leersettings. Howard Williamson bracht op het congres een lezing over de betekenis van jeugdwerk in het algemeen en leerprocessen in het jeugdwerk in het bijzonder.² De bijdrage van Howard Williamson werd, met toestemming van de organisatoren en de auteur, vertaald voor Welwijs.³ Dit artikel sluit inhoudelijk aan bij het artikel van Jan Bal dat eerder in Welwijs verscheen, waarin hij een overzicht geeft van de concrete initiatieven inzake EVC (Erkenning van eerder of elders Verworven Competenties) in het sociaal-cultureel werk in Vlaanderen.⁴

Jeugdwerk, non-formele educatie en leerprocessen

Ik start met iets waarvan ik denk dat het voor ons allemaal belangrijk is om eens over na te denken: zijn we echt zo bezorgd om de leerresultaten en uitkomsten, of moeten we meer aandacht schenken aan de educatieve input, het leerproces en de kwaliteit ervan? Maakt een papiertje het verschil tussen formeel en non-formeel leren? Ik zal hier en daar mogelijks in herhaling vallen, maar ik hoop dat ik enkele belangrijke punten (opnieuw) kan benadrukken. Niet in verband met leren of non-formeel leren of nog van die slinkse,

Jeugdwerk als motor van non-formele educatie

misleidende concepten, maar in verband met jeugdwerk dat eerder vandaag beschreven werd als de motor, zal ik maar zeggen, van non-formele educatie. Iemand zei me dat non-formeel leren een nieuwe dimensie is van jeugdwerk. Dat verraste me voor iemand die lesgeeft over jeugdwerk, want ik zou hem boeken kunnen geven uit het einde van de 19e en het begin van de 20e eeuw over informele opvoeding en

jeugdwerk. En er zijn talloze bekende teksten uit de jaren dertig en veertig die gaan over wat toen nog “informele educatie” was, wat in de jaren zestig “sociale opvoeding” heette, en wat we nu recent “non-formele educatie” zijn beginnen noemen.

In 1996 hield ik in Kopenhagen een toespraak waarin ik het open jeugdwerk verdedigde. Ik vind dat we voorzichtiger moeten zijn in het laten bepalen van onze praktijk door een agenda over de burgersamenleving, over de ontwikkeling van jeugdigen en nog heel wat andere zaken die toch zwaar beïnvloed worden door economische

ontwikkelingen. Waarmee ik niet bedoel dat we dat niet mogen doen, maar wel dat we op moeten letten en niet te snel moeten zijn met erkenning, accreditatie en papierwerk.

De relatie tussen formele en non-formele educatie

Ik ben vaak nogal onpopulair in jeugdwerkkringen, omdat ik nog steeds - mede op basis van onderzoeksgegevens - verdedig dat formeel onderwijs absoluut onontbeerlijk blijft in het leven van onze jongeren. In 2001 werd in Brugge een van de eerste “Bridges for Training”-bijekomsten gehouden. De discussie ging over de opleiding van de maatschappij, waarbij ik het standpunt “de school is dood” niet volg. Formele kwalificaties blijven belangrijk in onze samenleving. Dat betekent niet dat non-formele kwalificaties -of ze nu erkend, beschreven of gecertificeerd worden - en non-formele leerervaringen onbelangrijk zijn. Meer nog, ik geloof dat ze belangrijker zijn dan ooit, en dat het evenwicht aan het veranderen is. Maar de relatie tussen beide blijft complex; een relatie waarbij non-formele educatie een belangrijk supplement is en geen vervanging voor formele educatie. Een van de risico's die we nemen is dat we schoolverlaters in deze wereld beleidsmatig eerder toeleiden naar non-formele settings dan dat we zoeken naar een manier om hen opnieuw te introduceren in de wereld van formele educatie -iets wat ze meer nodig hebben in mijn opvatting. Non-formele educatie verwordt hier dan tot een manier om hen bezig te houden, hen wat plezier te bezorgen en hen te laten sleutelen aan wat gezien wordt als meer ‘softe’ vaardigheden - hoe belangrijk deze ook zijn. Wanneer jongeren niet kunnen lezen of schrijven, wanneer ze geen geloofwaardige basis aan formeel onderwijs hebben, blijft hun toekomst nog steeds onzeker en kwetsbaar.

Je kunt hierover debatteren, natuurlijk, maar er zijn meerdere risico's verbonden aan het erkennen van non-formele leerprocessen via accreditering en certificering, en het meten van leerresultaten en outcomes. Een eerste risico gaat over inflatie. Ik zei tegen een Britse minister, 'als jongeren honderd verschillende, betekenisloze certificaten hebben en een gratis kruiwagen om ze in te vervoeren, hoe zullen ze zich dan voelen wanneer ze ontdekken dat veel werknemers vinden dat ze niet meetellen? Zorgt dit voor inclusie of uitsluiting?' In zekere zin vraagt dit debat dus ook educatie van de werkgevers, met het oog op een erkenning bij het brede publiek van de certificaten behaald buiten het formele onderwijscircuit. Indien dit niet gebeurt, zal dit voor jongeren enkel uitdraaien op een teleurstellende ervaring. Een tweede risico is het mattheuseffect. Ik ben mij er zeker van bewust dat we een gamma van mogelijkheden en kansen bieden aan jongeren in Europa. Vooral echter voor diegenen die al (redelijk) bevoordeeld zijn: zij kunnen deze kansen benutten om hun cv's te verbeteren door er allerlei dingen aan toe te voegen. Andere jongeren worden meer en meer uitgesloten. Dat heeft enorme gevolgen voor meerdere aspecten van de praktijk van het jeugdwerk. Vooral voor vrijwillige deelname, maar daar kom ik later nog op terug.

Pedagogische ondersteuning in het jeugdwerk

Ik denk dat jeugdwerk en non-formele educatie in eenzelfde lijn liggen. Non-formele educatie gaat verder dan jeugdwerk, maar ik geloof graag dat non-formele educatie net datgene is waar jeugdwerk voor staat. Natuurlijk hebben we hier allemaal verschillende ideeën over, over hoe we kunnen begeleiden binnen jeugdwerk. Bovendien zijn we ons allemaal heel bewust dat jongeren heel erg verschillen. Jullie weten hoe politiek in elkaar zit: jongeren zijn allemaal goede, actieve burgers die aangemoedigd moeten worden om in jeugdruimten te zetelen en deel te nemen aan jeugdparlementen. Maar even later schreeuwt een andere politicus dat ze allemaal crimineel zijn, gekleed als gangsters, gewapend en drugsverslaafden die zo snel mogelijk in instellingen en gevangenissen moeten zitten. Jeugdwerk is het zoeken naar een gulden middenweg tussen deze twee perspectieven. Aan de ene kant willen we jongeren aanmoedigen om deel te nemen en zich te engageren, maar aan de andere kant willen we er ook voor zorgen dat problemen en probleemjongeren uit onze maatschappij verdwijnen. We zijn dus bezig met de ontwikkeling van jongeren, met preventie van problemen en ook met een compenserende agenda.

Binnen Europa wordt een debat gevoerd over de autonomie van jongeren en over de ondersteuning die we jongeren kunnen geven. We hebben het over jongeren die meer zelfstandigheid willen. Maar onderzoek wijst uit dat jongeren net meer ondersteuning nodig hebben in deze complexe tijden waarin heel wat uitdagingen zich tegelijk voordoen in hun leven. We moeten dus uitzoeken hoe we hen zelfstandigheid en tegelijk ondersteuning kunnen bieden, en welk evenwicht we vinden in dit spanningsveld.

Wat is jeugdwerk?

Er is een interessant debat gaande over jeugdwerk. Velen van jullie zijn relatief jonge mensen die te maken hebben met het meer jeugdige aspect van jeugdwerk. Maar ik kan jullie garanderen dat jullie over vijf jaar allemaal vastzitten in het jargon, en "geprofessi-

onaliseerd" worden in de greep van het systeem. Ik moest hierdoor aan twee Jeans denken. Jean Spence, die zopas een heel interessant boek geschreven heeft dat *Voices from practice*⁵ heet. Ze schrijft veel over "formele" jeugdwerkpraktijken, namelijk jeugdwerk met beroepskrachten: structuren, plannen, doelstellingen, problemen, advies, resultaten. Maar drie weken geleden was ik dan op een huwelijksfeest met heel wat vierenveertigjarigen die lid waren van mijn jeugdhuis in 1979. Eén van de andere gasten was Jean Hicken, een zeventigjarige vrouw die eind jaren zeventig, begin jaren tachtig deeltijds jeugdwerker was. Jean en ik waren een beetje aan het praten en ze zei: "voor mij ging het altijd om de jongeren een plaats te bieden waar ze zich konden amuseren, waar ze warm en droog zaten, terwijl ik een oogje in het zeil hield". En dat was ook precies wat "tante Jean", zoals iedereen haar noemde, deed. Ze had geen tweede opleiding genoten over jeugdwerk -ze werkte overdag in een fabriek- maar op een of andere manier voelde ze mee met de jongeren en had ze een manier gevonden om deze jongeren te raken. Op dat trouwfeest zeiden die jonge mensen dan ook -wel, jong is ze niet meer, maar ik zie ze nog steeds als jong- niets dan goeds over Jean en over wat ze voor hen gedaan had op zoveel verschillende manieren. Dat raakte ons echt.

Er bestaan dus verschillende opvattingen over jeugdwerk. De meesten onder jullie zullen weten dat auteurs die over jeugdwerk schrijven, volgende kernprincipes onderscheiden: pedagogisch, vrijwillig en een verenigingselement. De vraag is echter of dit de kenmerken zijn die we actueel moeten verdedigen? Pedagogisch moeten we niet meteen afvoeren als kenmerk, maar vrijwillige participatie en het verenigingselement zijn misschien wel elementen waar debat over nodig is. Met betrekking tot vrijwillige participatie moeten we jongeren niet meteen in een wurggreep houden zodat ze ervaringen opdoen in het jeugdwerk, maar we moeten wel meer moeite doen om jongeren de kans te geven en te overtuigen om zo'n ervaring op te doen. Verder zullen er altijd vragen blijven bestaan over of het 'verenigen van jongeren' wel genoeg is. Ik denk dat in sommige gevallen, en zeker in mijn jeugdhuis dat ik vijftientig jaar lang uitbaatte, er jongeren waren die gewoon kwamen om bij elkaar te zijn. Ze vroegen me nooit om "gecurriculumd" te worden of om non-formele educatie te krijgen. Maar er waren andere jongeren die waarschijnlijk enorm gebaat waren met onze non-formele educatie en het leren dat ik hen aanbood. En er waren ook jongeren die waarschijnlijk het meest gebaat waren met de concrete ondersteuning en hulpverlening, zogenaamde sociaalwerkinterventies, die ik hen bood. Zo zullen er altijd vragen blijven bestaan over waar jeugdwerk precies ophoudt. In Vlaanderen horen we dit vooral in het werk van Filip Coussée⁶ over de geschiedenis van jeugdwerk, waarin hij onder meer het onderscheid tussen jeugdzorg en jeugdwerk historisch analyseert.

Kernprincipes van het jeugdwerk: pedagogisch, vrijwillig en een verenigingselement

Wie bepaalt de agenda van het jeugdwerk?

Deze opvattingen over jeugdwerk verwijzen naar verschillende opvattingen over de relatie tussen individu en gemeenschap, waarin

ook de Europese (beleids)agenda een belangrijke rol speelt. Natuurlijk zijn er altijd ogenschijnlijk tegengestelde, doch tegelijk ook sterk verbonden beleidsagenda's van jeugdwerk en educatie enerzijds, en criminaliteit en preventie anderzijds. In mijn land zie ik vaak jeugdwerkers die zeggen: "het is niet aan ons om betrokken te raken bij jeugdcriminaliteit en preventie". Tegelijk zie ik politici die zeggen: "als jeugdwerkers niet betrokken zijn bij jeugdcriminaliteit en preventie, dan geven we hen ook geen subsidies meer". Dus, we moeten ons bewust zijn waar we precies staan, waarmee we ons bezighouden, waarmee we ons niet bezighouden, en op welke manier we onze weg vinden in deze onderscheiden logica's.

Nog iets waar jullie wellicht aandacht aan schenken is het papierwerk, en de tijd die gaat naar het invullen ervan. Was het vroeger niet beter toen we veel meer vrijheid hadden om daadwerkelijk met jongeren te werken zonder dat daar een berg papieren aan vooraf hoefde te gaan? Het echte jeugdwerk, als het ware. Ik moet dan soms lachen als ik mensen hoor spreken over het echte jeugdwerk, want was het echt zo anders? Jeugdwerkers hadden altijd al plannen en agenda's op politiek, publiek en financieel vlak. Sociale inclusie, of "child saving" zoals het vroeger heette. Het is belangrijk, denk ik, om te beseffen hoeveel doelstellingen en agenda's er zijn binnen jeugdwerk die veel verder gaan dan leren en het "vormen" van de jongeren. En natuurlijk, als we een multimiljonair vinden die ons het geld wil geven om jeugdwerk te doen zoals wij het willen: prima. Maar als je met subsidies werkt, dan moet je beseffen dat die subsidies je vrijheid kunnen begrenzen.

In februari was ik op een bijeenkomst in Wales, waar ik werk en vandaan kom. Onderzoekers hadden het daar over een heel gamma aan principes, beslissingen over en grenzen stellen aan ons werk. In de namiddag spraken er enkele jeugdwerkers uit Wales en die zeiden: "ik kreeg deze subsidie en daar deed ik dit mee, en dan kreeg ik deze subsidie en daar deed ik dat mee en dan vroeg ik dat aan en dan deed ik dit". En toen we hen vroegen welke principes beslissen over de financiering die ze aanvroegen of over welke projecten ze opzetten, zeiden ze dat die er helemaal niets toe deden.

Zo heb ik zelf een artikel geschreven over de idealist en de technicus in het jeugdwerk⁷, waarin ik beschrijf hoe sommige jeugdwerkers van Venus komen en sommige van Mars. Maar in de realiteit wonen we allemaal op dezelfde planeet en zou het niet misstaan eens met elkaar te praten. Er zijn heel wat problemen tussen de mensen van wie gezegd wordt dat ze hun ziel verkopen en die vast komen te zitten in die politieke top-downagenda, en die mensen aan de andere kant die zeggen dat zij "het woord" verkondigen. Maar die laatsten zijn vaak niet degenen die met een beperkt budget of met weinig financiering moeten rondkomen. Vaak zijn dat mensen zoals ik, die achter een bureautje zitten op een universiteit en die op de problemen wijzen.

Volgens mij gaat jeugdwerk dan ook, en dit heb ik altijd geloofd, over een tijdlang samenwerken met groepen en mensen rond verschillende problemen die voorkomen in hun situatie en naar boven

komen in je relatie met die mensen. Over het gebruik van verschillende methoden om deze thema's te bespreken, en het aanpassen van de methode naargelang de context waarin je werkt. Ik denk dat goed jeugdwerk vaak ook -mettertijd- goede resultaten met zich meebrengt als je je aan een bepaald plan houdt met jongeren. Misschien geeft dit stof tot nadenken. Ik spreek hier alleen maar over omdat er aan dit onderwerp vaak geraakt wordt in beleidsdocumenten. Die documenten spreken altijd over hoe belangrijk jeugdwerk is, hoe belangrijk non-formeel leren is. Maar ze willen overal een label op kleven, alles maar benoemen. Ze willen altijd weten wat je gedaan hebt, wat je bereikt hebt, maar daar gaat het eigenlijk niet om.

Het recht op (een) kwalitatief jeugdwerk(aanbod)

"*Extending entitlement*"⁸ is de naam van het nu negen jaar oude Welse document over jeugdbeleid. Toen we dat document aan het voorbereiden waren, was er enorm veel druk om te beschrijven wat jeugdwerk en jeugdbeleid zouden doen voor de druggebruiker, de schoolverlater, het zwangere tienermeisje of het dakloze kind, en waarom. En ik zei: "ik heb er genoeg van me blind te staren op problematische veertienjarigen. Ik wil vierentwintigjarigen zien die alles voor elkaar hebben".

Ik denk dat we in Europa tot een soort consensus kunnen komen over welke zaken jongeren goed uitrusten voor hun functioneren in een complexe eenentwintigste eeuw, zoals bijvoorbeeld onderwijs, jeugdorganisaties, muziekscholen, sportclubs, enzovoort. Maar denk nu eens terug aan die problematische veertienjarigen en aan wat we hen uit deze lijst aanbieden. Helemaal niets. De scholen zetten hen buiten, of ze beslissen zelf om niet meer te gaan omdat ze school niet interessant of relevant vinden. Ze haasten zich niet naar jeugdorganisaties die hen certificaten willen geven voor alles wat ze doen. Ze hebben waarschijnlijk geen sportieve of muzikale bezigheden en ze zijn nog nooit van thuis weggeweest. Ze leven maar op één plaats en als ze dan opgroeien als racistische, homofobische ettertjes moet je niet verbaasd zijn.

Ik geloof echt dat ons jeugdbeleid (zowel lokaal, regionaal, nationaal als Europees) meer moet gaan over de kwaliteit van ons aanbod en de tussenkomsten die we deze jongeren kunnen bieden. Want een goed aanbod heeft zelden slechte resultaten. Een slecht aanbod vaak wel. Dus we moeten zeker zijn dat wat wij aanbieden -de ervaringen en kansen die we aanreiken aan al onze jongeren, maar zeker aan maatschappelijk kwetsbare jongeren- een kwalitatief en goed aanbod is. Dat het doordacht is en educatieve bedoelingen heeft, dat het goed gepland is, goede bronnen en goede steun heeft. Dit moet, vanuit mijn ervaring en visie, in de ontwikkeling van het jeugdwerk centraal staan. Ik maak me dan ook zorgen over hoeveel aandacht er gaat naar het tegenovergestelde: "het maakt ons niet uit hoe je het gedaan hebt, maar wel wat je bereikt hebt". Volgens mij moeten we ons meer richten op de educatieve en pedagogische input, het leren, eerder dan op de resultaten en de leeruitkomsten die we krijgen of beogen.

De positie van jeugdwerk in het leven van jongeren en in de samenleving

Tot slot nog een woordje over de positie van het jeugdwerk in het leven van jongeren en in de samenleving. Er is nieuw onderzoek in de UK dat aangeeft dat de impact van jeugdwerk uit twee dimensies bestaat: primaire en positionele verandering. *Primaire verandering* is alles waar we al over gesproken hebben, waar we eeuwig over zullen blijven spreken en waar we honderd jaar geleden ook al over bezig waren: de softskills, probleemoplossing, teamwork, leren leren en basiscompetenties. *Primaire verandering* geeft jongeren de kans, het vertrouwen en het zelfvertrouwen, de vaardigheden en de houding om zich in te zetten voor de positionele verandering die het grotere publiek en de politiek zo interessant vindt. *Positionele verandering* draait om zich opnieuw aanzetten tot leren, het draait om het stoppen met ongewenst gedrag. Dat is niet waar jeugdwerk zich rechtstreeks mee bezighoudt. Jeugdwerk ondersteunt primaire verandering, wat betekent dat we jongeren zelfvertrouwen geven. Op het huwelijksfeest drie weken geleden vertelden de jongeren mij telkens opnieuw dat het niet de uitstapjes waren die voor hen het verschil maakten, niet de keren dat we op weekend gingen of alle activiteiten die we deden in het centrum. Wat het verschil maakte was dat ik hen een soort van zelfvertrouwen gaf. Ik zei dat ik geloofde dat ze iets konden bereiken. Het helpt hen om na te denken en te reflecteren op hun maatschappelijke situatie, en om na te denken over hoe ze zich constructiever willen opstellen voor onze maatschappij, maar ook constructiever voor zichzelf.

Tot slot moeten we erg voorzichtig en waakzaam zijn bij het inschatten van de voordelen van jeugdwerk. Voor vele jongeren is jeugdwerk een kleine ervaring in hun leven, als het al in hun leven aanwezig is. Het zijn maar enkele uurtjes per week, naast socialiserende invloeden in het gezin en op school bijvoorbeeld. Dit betekent niet dat jeugdwerk niet relevant is. Het betekent niet dat jeugdwerk niet belangrijk is gezien het een enorme impact kan hebben op (sommige) jongeren. Maar toch, soms zeggen we, 'met jeugdwerk kunnen we vanalles bereiken' en wanneer we dat niet doen, reageren de mensen met, 'waarom betalen we er dan voor?'

Ik vind dat jeugdwerk draait om het ondersteunen van jongeren in het maken van geïnformeerde keuzes op diverse terreinen in hun leven, en op hun weg naar volwassenheid. Ik zei eerder al dat het een supplement is, geen vervanging van formeel onderwijs. Ik vrees

voor de toekomst van het jeugdwerk. De concrete jeugdwerkpraktijk moet autonomie behouden: het gaat om een praktijk waarin de jeugdwerker kan beslissen wat er gedaan moet worden - niet alleen vanavond, maar ook morgen en de dag erna - en op die manier zijn of haar inzet en werk met jongeren kan aanpassen aan de jongeren waar hij of zij op dat moment mee werkt. Dit is een zeer complexe onderneming, maar hoort zo voor een jeugdwerker die "professioneel" bezig is. Dit vereist niet noodzakelijk beroepskrachten, en kan ook door vrijwilligers gedaan worden; het is en blijft iets waar goede jeugdwerkers zich mee bezighouden. Wanneer we deze mogelijkheid gaan begrenzen door te veel verwachtingen te stellen aan de resultaten uit het jeugdwerk en uit te gaan van voorgeschreven en voorgestructureerde benaderingen, dan zal dit de doodsteek zijn voor ons belangrijk werk.

Hartelijk bedankt.

Howard WILLIAMSON

Faculty of Humanities and Social Sciences
University of Glamorgan
Pontypridd CF37 1DL
WALES - United Kingdom
howardw@glam.ac.uk

NOTEN

1. Voor meer informatie over het congres (alsook de Live Streaming van de bijdragen), zie <http://rolo.formaat.be> of via Tom Willox (tom.willox@formaat.be).
2. Howard Williamson is Professor of European Youth Policy in the School of Humanities, Law and Social Sciences at the University of Glamorgan, Wales. Hij werkte eerder aan de Universiteiten van Oxford, Cardiff en Kopenhagen, en was zelf jeugdwerker gedurende twintig jaar. Hij leverde een significante bijdrage aan de ontwikkeling van het jeugdbeleid in Wales en in de UK, en aan de ontwikkeling van het jeugdbeleid in andere landen via zijn engagementen binnen de Europese Unie en de Raad voor Europa.
3. De vertaling gebeurde door Noor Schepers en werd bewerkt (en deels ingekort) door Griet Verschelden (Hogeschool Gent).
4. Zie Bal, J. (2008) Erkennen van Verworven Competenties in sociaal cultureel werk. *Welwijs*, 19(2), 26-29
5. Zie : Spence, J. , Devanney, C.A. & Noonan, K. (2006). *Youth Work: voices of practice*. Leicester: National Youth Agency.
6. Zie Coussée, F. (2006). *De pedagogiek van het jeugdwerk*. Gent: Academia Press.
7. Zie Williamson, H. (2008). Not all of the youth workers come from Mars. *Children & Young People Now*, 18 maart, via <http://www.cypnow.co.uk/Archive/789847/Not-youth-workers-Mars/>
8. Zie <http://wales.gov.uk/topics/childreneyoungpeople/publications/extendingentitlement?lang=en>

De armoedekloof dichten met ervaringsdeskundigen

Dieter BURSENS

Kinderen die in armoede leven hebben het vaak erg moeilijk op school. Ondanks de goede wil van leerkrachten, schooldirecties, leerlingbegeleiders en hulpverleners, zien we vele leerlingen afhaken, loopt samenwerking met hun ouders vaak moeilijk, en vordert het pedagogisch project erg moeizaam. Hoe komt dat toch? Hoe kunnen we aansluiting vinden met een wereld die we eigenlijk nog veel te weinig kennen? In dit artikel onderzoeken we de mogelijkheid om met ervaringsdeskundigen in de armoede de kloof tussen enerzijds scholen, CLB's, of andere organisaties, en anderzijds de armen te overbruggen.

De wereld van armoede: zo dichtbij, en toch zo veraf

In de drukte van alledag staan we er zelden bij stil. Maar heel veel mensen rondom ons leven in diepe armoede. Ook al merk je het vaak niet, in iedere school zitten tal van leerlingen die opgroeien in een omgeving die het bijzonder moeilijk heeft, die gekwetst is, die tracht te overleven, die wanhopig op zoek is naar de vaardigheden, naar de kennis die ieder mens nodig heeft om in onze samenleving mee te draaien. En tot op heden haken veel van deze leerlingen af op school, door een opeenstapeling van dingen die fout lopen, door misverstanden, door onbegrip, door moeilijke samenwerking. De kloof tussen de schoolcultuur en de armoedecultuur lijkt zo moeilijk te overbruggen. Zo wordt aan iedere generatie armen telkens opnieuw een nieuwe generatie gebreid.

Toch is het geen hopeloze problematiek. Er is veel mogelijk, er zijn wel degelijk wegen uit de impasse. Maar het is verdomd moeilijk. Voornamelijk omdat de problematiek van generatiearmoede zo onverstaaanbaar is voor mensen die het zelf niet hebben meegemaakt. Het gaat om oneindig veel meer dan enkel een beperkt financieel budget. Generatie-armen leven in een andere wereld, met andere regels, met andere kennis, met andere overlevingsstrategieën, met een eigen (sub)cultuur. En het is bijzonder moeilijk om die kloof tussen die werelden te overbruggen, omdat we zelden ten gronde begrijpen wat zich aan de andere kant afspeelt. Heel veel misverstanden en problemen ontstaan daar waar armen ons, de school, de leerkracht, het CLB niet begrijpen, en omgekeerd. Om deze kloof te helpen overbruggen worden ervaringsdeskundigen in de armoede opgeleid. In dit artikel bespreken we deze methodiek en hoe je met ervaringsdeskundigen aan de slag kan.¹ Maar eerst geven we graag



nog iets meer inzicht in de vaak goed gecamoufleerde, maar onmiskenbaar aanwezige kloof die gaapt tussen de wereld van armen en niet-armen.

Ervaringsdeskundigen hebben armoede in de diepte ervaren

Welke zijn nu die obstakels die een goede samenwerking tussen scholen en armen in de weg staan? Een belangrijk concept in dat verband werd ontwikkeld door De Cirkel vzw. Die introduceerde de term 'missing link' en verwijst daarmee naar een structurele kloof die bestaat tussen de bredere maatschappij en haar instellingen enerzijds en armen anderzijds. (De Cirkel, 1996)

Frans Spiesschaert (2005) onderscheidt in de missing link vijf kloven. Iedere kloof beschrijft uitersten en zal daarom niet altijd bij iedere arme van toepassing zijn zoals hieronder beschreven. Maar de duurzaamheid, het structurele van de problematiek van de missing link zit wel degelijk in het feit dat bij vele mensen zich een combinatie van onderstaande kloven voordoet.

De *structurele kloof* en *participatiekloof* wijst erop dat armen verstoken blijven van basisrechten, zoals het recht op onderwijs, het recht op huisvesting, het recht op een gezin, het recht op gezondheid, het recht op maatschappelijke dienstverlening, het recht op recht, het recht op cultuur, het recht op werk en het recht op bestaanszekerheid. Bovendien worden zij door de sociale uitsluiting verhinderd om op een volwaardige manier te participeren aan de samenleving en dus greep te krijgen op de problemen waar zij mee te maken krijgen. Zo komen zij in een afhankelijkheidspositie terecht en aan de onderkant van elke sociale relatie.

De *gevoelskloof* verwijst naar de gekwetste binnenkant van de arme. Hoewel armen een enorme drang voelen om 'erbij' te horen, voelen zij zich niet aanvaard en leven zij in schaamte, met gevoelens van vernedering en vanuit een sterk minderwaardigheidsgevoel.

Armen weten ook zeer weinig van de leefwereld van de modale burgers, zelfs van de voor ons zo evidente zaken. Dat is de *kenniskloof*. En niet alleen weten niet-armen niet dat armen deze kennis niet bezitten. Ook de armen zelf beseffen niet dat zij een tekort aan kennis hebben, en weten dus niet welke vragen zij kunnen stellen.

De *vaardigheidskloof* verwijst naar de vaardigheden die armen nooit aangeleerd kregen. Het gaat om vaardigheden die nochtans nodig zijn om zich in de samenleving te kunnen handhaven, zoals sociale vaardigheden, geldbeheer, de administratie bijhouden, het huis houden organiseren, opvoeden.

De *krachtenkloof* gaat over enkele bijzondere sterkten van armen die men vaak niet ziet. Armen hebben vaak een enorme draagkracht, waarbij zij zelfs in de meest onmogelijke en chaotische omstandigheden het hoofd boven water kunnen houden. Wat men ook vaak niet ziet, maar toch bij vele armen aanwezig is, is een blijvende motivatie om hun situatie te verbeteren. Andere krachten van armen zijn de open en directe communicatie die ze hanteren, met veel aandacht voor het gevoelsmatige. Bovendien tonen vele armen zich ook erg solidaire mensen.

Aan iedere kloof zijn twee zijden

De oorzaken voor het bestaan van de missing link en de daaruit voortvloeiende gevolgen kan je niet toeschrijven aan de armen zelf, noch kan je de verantwoordelijkheid louter en alleen bij de bredere samenleving leggen. Aan de kant van de bredere samenleving is er een structureel probleem dat zich niet alleen laat verklaren door een gebrek aan kennis om met de armoedeproblematiek om te gaan. Er zijn ook uitsluitingsdynamieken werkzaam die de kloof met armen systematisch in stand houden.

Aan de kant van de armen ontbreken niet alleen kennis en vaardigheden om zich in de samenleving te handhaven. Negatieve ervaringen met maatschappelijke instellingen liggen aan de basis van een sterk ontwikkeld wantrouwen. En men ontwikkelt (overlevings) strategieën die de kloof mee in stand houden.

Het is in de wisselwerking tussen armen en niet-armen dat de kloof ontstaat. Aan beide kanten van de kloof vind je elementen die de missing link tot stand brengen en houden. Er is wederzijds gebrek aan kennis, wederzijds onbegrip, wederzijds afhaken. Dat toont zich onder meer in leerlingen die sneller dan gemiddeld afhaken, in afspraken of maatregelen die niet worden opgevolgd, in frustratie of ontgoocheling bij zowel schoolpersoneel als bij de arme leerlingen of hun ouders, en in het verlengde daarvan kwaadheid, en soms zelfs agressie.

Ervaringsdeskundigen bouwen mee aan de brug

Er bestaan tal van initiatieven die de missing link willen overbruggen. Het ene al meer succesvol dan het andere. In vergelijking met andere strategieën om de missing link tussen armen en niet-armen te overbruggen is het inschakelen van ervaringsdeskundigen over het algemeen meer indringend. De ervaringsdeskundige brengt door zijn voortdurende aanwezigheid continu de binnenkant van armoede in beeld, werkt aanklampend en legt aanhoudend veroorzakers van de missing link bloot. De ervaringsdeskundige stimuleert op die manier een blijvende waakzaamheid voor de missing link, die als continue spelbreker dreigt op te duiken in de relatie tussen de organisatie en de arme. Het is een veelbelovende aanpak, maar het is absoluut geen evidente of gemakkelijke aanpak. Een organisatie die dit engagement wil aangaan, maakt veel kans om op termijn succesvoller een dam tegen generatie-armoede op te werpen. Maar het is geen engagement om zomaar van vandaag op morgen op te nemen. Het vraagt de nodige bezinning en een goed zicht op wat je wél en niet kan verwachten van de methodiek.

Wie is ervaringsdeskundig?

Concreet zijn ervaringsdeskundigen mensen die zelf, van in de wieg, in armoede hebben geleefd. Zij hebben armoede in de diepte ervaren, met ervaringen van sociale uitsluiting, uithuis-laatsing of andere kwetsende aan armoede gerelateerde gebeurtenissen. Maar het volstaat niet om deze diepere armoede te kennen. De ervaringsdeskundige is iemand die deze ervaring heeft verwerkt, en een stuk is ontgroeid. Hij heeft de eigen ervaringen ook verruimd naar hoe anderen armoede hebben beleefd. Tenslotte kan de ervaringsdeskundige deze verruimde armoede-ervaring deskundig aanwenden in verschillende settings ter bestrijding van de armoede. (De Cirkel, 1996)

Wat doet een ervaringsdeskundige?

Ervaringsdeskundigen worden bij heel diverse opdrachten ingeschakeld: bij individuele ondersteuning en begeleiding, bij groepswerk, bij beleidswerk (binnen een organisatie of koepel), bij onderzoek en vorming, bij supervisie en advies (naar armen, leerkrachten, leerlingbegeleiders, hulpverleners, beleidsmensen of medewerkers uit andere sectoren) (Van Regenmortel et al., 2004). Maar zij doen daar niet hetzelfde als het niet-arme schoolpersoneel, hulpverleners, beleidsmedewerkers, dienstverleners of andere beroepskrachten. Ervaringsdeskundigen nemen binnen hun werk meerdere functies op (De Link, 2007).

- Drempehverlagend werken: Ervaringsdeskundigen kennen de leefwereld van de armen zo goed dat ze vaak sneller en diepgaander contact hebben met mensen uit de doelgroep. Ze herkennen elkaar en spreken als het ware dezelfde taal.
- Ondersteunen: Armen hebben meer het gevoel gehoord te zijn door ervaringsdeskundigen, omdat zij de vraag achter de vragen kunnen relateren aan eigen ervaringen, maar ook omdat zij hebben geleerd het verhaal te verruimen naar armoede-ervaringen van andere mensen.
- Tolken: Ervaringsdeskundigen geven voortdurend informatie over wat armoede van binnenuit betekent. Zij verduidelijken de leefwereld van armen en leggen uit hoe bepaalde situaties ontstaan of te begrijpen zijn.
- Bemiddelen: Op het informele niveau, bij kleinere incidenten of misverstanden, dichtbij de armen en het onderwijspersoneel of hulpverleners kan de ervaringsdeskundige een bemiddelende rol opnemen. Doordat de ervaringsdeskundige het vertrouwen geniet van zowel de arme als van de organisatie is hij goed geplaatst om een brugfunctie op te nemen wanneer de communicatie moeilijk loopt tussen personeel of beleidsmakers enerzijds en mensen die in armoede leven anderzijds.
- Kritische functie/signaalfunctie: Bij het ontwikkelen van beleid, het uitvaardigen van nieuwe maatregelen of het opzetten van acties, kunnen ervaringsdeskundigen aangeven wat de slaagkansen of de (neven)effecten kunnen zijn bij mensen die in armoede leven.

Het is niet zo dat de ervaringsdeskundige deze opdrachten op zijn eentje opneemt en bijvoorbeeld gerichte feedback geeft of commentaar levert. Deze opdrachten worden waargemaakt in dialoog met personeel of beleidsmedewerkers. Zij gaan samen zoeken met de ervaringsdeskundige waarom verschillende betrokkenen mekaar niet begrijpen. De inbreng die ervaringsdeskundigen hebben doen, komt pas tot zijn recht als men een proces durft aangaan met de ervaringsdeskundige. Het is ook niet zo dat iedere ervaringsdeskundige ál deze opdrachten kan waarmaken. Het hangt af van de individuele capaciteiten en de evolutie in zijn groeiproces of de ervaringsdeskundige moeilijkere opdrachten, zoals bijvoorbeeld bemiddelen, opneemt.

Ervaringsdeskundigen kennen de leefwereld van armen zo goed dat ze sneller en diepgaander contact hebben

Randvoorwaarden voor een succesvolle inschakeling

Het inschakelen van ervaringsdeskundigen in de armoede kan bijzonder waardevol zijn, maar is niet evident. Een aantal randvoorwaarden moeten de kans op een succesvolle inschakeling vergroten.

Ondersteun de ervaringsdeskundige

De inschakeling van ervaringsdeskundigen vraagt in de eerste plaats een belangrijke investering ter ondersteuning van de ervaringsdeskundige. Ervaringsdeskundigen worden in hun functie geconfronteerd met valkuilen zoals onjuiste of te hoge verwachtingen, het ervaren van druk en het zich bijzonder verantwoordelijk voelen voor het oplossen van de armoedeproblematiek, de verschillende verwachtingen vanuit organisatie en armen, enzovoort. Een nabije en uitgebreide ondersteuning bij het vinden van zijn plaats binnen een team is zeker bij aanvang bijzonder wenselijk. Maar ervaringsdeskundigen worden ook voortdurend emotioneel belast. Door de aard van hun werk krijgen zij telkens opnieuw te maken met verhalen over armoede, verhalen over kwetsingen en verdriet die hen confronteren met hun eigen leefsituatie, met ervaringen uit het verleden. Dit maakt dat een stevig opvangnet en ondersteuning niet enkel in de aanvangsfase, maar continu, onontbeerlijk zijn bij het uitoefenen van deze functie.

Ondersteuning van de ervaringsdeskundige gebeurt op verschillende manieren. Vaak voorkomend is het samenwerken in tandem met een teamlid. Ondersteuning gebeurt ook op andere manieren zoals een peter- of meterschap (binnen, maar ook buiten het team), uiteraard door de 'gewone' ondersteuning door de coördinator of een directeur en in collegiale contacten, en door een uitgebreide instapperiode te voorzien zodat de ervaringsdeskundige een goede band met de organisatie ontwikkelt.

Ondersteun de organisatie

Ook de organisatie moet ondersteund worden. Zeker als men nog onbekend is met de functie dient zich een zoektocht aan om de ervaringsdeskundige zinvol in te schakelen. Bovendien zijn de capaciteiten en competenties van iedere ervaringsdeskundige erg verschillend en moet worden gezocht op welke manier en met welke opdrachten hij aan de slag kan. Daar schuilt een -soms langdurig-groeiproces achter dat goed moet opgevolgd worden.

Het inschakelen van een ervaringsdeskundige heeft ook zijn gevolgen voor een team. Het feit dat iemand de binnenkant van armoede steeds weer in beeld brengt, kritisch signaleert waar dingen niet zoals gewenst lopen, pijnpunten in aanpak en beleid aanduidt, kan confronterend zijn voor de andere medewerkers binnen de organisatie. Dat zijn niet altijd even prettige momenten voor hen, en vraagt zeker ook ondersteuning voor de andere personeelsleden.

De ondersteuning begint eigenlijk best al een tijd vóór de ervaringsdeskundige wordt ingeschakeld. Het team moet erg goed op de hoogte zijn van de doelstelling, de achtergrond en de aanpak bij het inschakelen van ervaringsdeskundigen. Er moet ook gewerkt worden aan verwachtingen die realistisch zijn, en men moet geïnformeerd zijn over de valkuilen die zich kunnen aandienen.

In de samenwerking tussen de ervaringsdeskundige en de organisatie of het team kan het dan nog altijd vastlopen. De missing link is een problematiek met diepe en veelvuldig vertakte wortels, die



dus ook in deze samenwerkingsrelatie roet in het eten kan gooien. Vandaar dat ook externe ondersteuning moet kunnen worden ingeroepen om uit te zoeken waar het precies vastloopt.

Tijdsinvestering

Een ervaringsdeskundige wordt ingeschakeld om een problematiek aan te pakken. Met name de aansluiting zoeken tussen het aanbod van een organisatie (de school, het CLB, een welzijnsorganisatie...) en mensen in armoede. In tegenstelling tot wat men vaak verwacht, zal het aannemen van iemand die een problematiek mee helpt aanpakken niet leiden tot minder werk. Integendeel, er komt voor een team significant méér werk door de ervaringsdeskundige in te schakelen. Niet alleen omdat men hem bij verschillende opdrachten gaat betrekken, zijn inbreng laat geven, zijn tijd en ruimte geeft op vergaderingen, en de ervaringsdeskundige moet voorzien van de nodige begeleiding en coaching. Maar vooral ook omdat samen met de ervaringsdeskundige pijnpunten worden bloot gelegd en groeimogelijkheden aangeduid, die daardoor alleen niet opgelost zijn. Een team zal ook ruimte moeten hebben om na te denken hoe de signalen kunnen worden omgezet in een verbeterd beleid of andere aanpak. Het inschakelen van de ervaringsdeskundige is slechts het begin van het aanpakken van de missing link. Daarbovenop wordt een blijvende investering gevraagd van het team om bewust te zoeken naar antwoorden op de missing link.

Een duidelijke plaats in het team?

Het is soms onduidelijk welke precies de plaats is van ervaringsdeskundigen binnen de organisatie, en binnen het team waarin

zij terechtkomen. Laat je ervaringsdeskundigen deelnemen aan vergaderingen waarin cliënten worden besproken? Hoe gaat de ervaringsdeskundige om met vertrouwelijke informatie? Heeft het zin om ervaringsdeskundigen te laten deelnemen aan een overleg waarin het gebruikte jargon niet wordt begrepen?

Als de ervaringsdeskundige niet expliciet een plaats krijgt binnen het team, dreigt hij teveel geïsoleerd te werken van de andere teamleden. Nochtans werkt de ervaringsdeskundige niet enkel met de armen, maar komt zijn continue tolkende en signalerende functie vooral tot zijn recht in contact met het schoolpersoneel, hulpverleners, directie. Overleg, vergaderingen, briefingen zijn uitgelezen fora voor een ervaringsdeskundige om zijn inbreng te kunnen doen. Maar als team moet je goed voorbereid zijn om de ervaringsdeskundige te laten meedraaien. Op vergaderingen zal een ervaringsdeskundige veel vertragende vragen stellen, kritische bedenkingen blijven herhalen. En binnen de conversaties zal ruimte moeten zijn om jargon toe te lichten of te vertalen. Dat betekent dat overleg langer duurt en minder snel vlot.

De missing link met héél het team blijven aanpakken

Door een ervaringsdeskundige in te schakelen doet een organisatie een belangrijke inspanning om het perspectief van de arme binnen te brengen. Maar door de ervaringsdeskundige in te schakelen, opent zich een valkuil. Namelijk dat men enkel nog via deze weg de leefwereld van armen laat meespelen. Dat beroepskrachten of beleidsmedewerkers (leerkrachten, leerlingbegeleiders, hulpverleners, schooldirecties...) zelf niet meer op zoek gaan naar een zo goed mogelijk kennen en begrijpen van wat het leven van mensen in armoede inhoudt, wat hen drijft, wat hen beweegt. De ervaringsdeskundige mag geen excuus worden om als team niet langer te investeren om zelf ook de armoedeproblematiek zo goed mogelijk te kennen, en te leren hoe men ermee kan omgaan.

Dieter BURSENS

Redactielid Welwijs
Voormalig stafmedewerker op het
Steunpunt Algemeen Welzijnswerk
Schaffelkantstraat 3
3020 Herent
Meer info: www.de-link.net

BIBLIOGRAFIE

- De Cirkel (1996). *Uit het huis, uit het hart?* Berchem: Vzw De Cirkel.
- De Link (2007). *Opleiding en tewerkstelling van ervaringsdeskundigen in armoede en sociale uitsluiting. Krachtlijnen*, onuitgegeven paper, Antwerpen: Vzw De Link.
- Spieschaert, F. (2005). *Ervaringsdeskundige in armoede en sociale uitsluiting. Een inleiding tot de methodiek*, Leuven: Acco.
- Vandenbempt, K. & Demeyer, B. (2003). *Beroepsprofiel. Ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting*, Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Hoger instituut voor de arbeid.
- Van Regenmortel, T., Vandenbempt, K. & Demeyer, B. (2004). Van een dialoog met deskundige armen naar de professie van ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting, In J. Vranken, K. De Boyser & D. Dierckx (Eds.) *Armoede en sociale uitsluiting*. Jaarboek 2004 (pp.391-399), Leuven: Acco.

NOTEN

1. Dit artikel is een herwerking en inkorting van een visietekst die werd ontwikkeld binnen het Steunpunt Algemeen Welzijnswerk: Burssens, D. (2009). De rijkdom van ervaringsdeskundigen in de armoede, onuitgegeven paper, Berchem: Steunpunt Algemeen Welzijnswerk.

De digitale kloof bij jongeren onderzocht¹

Tom Boonaert & Nicole Vettenburg

Jongeren en informatie- en communicatietechnologieën (ICT) lijken onlosmakelijk met elkaar verbonden. Internet, gsm, spelconsole, enz. zijn media waar jongeren dagelijks mee te maken hebben. Deze nieuwe media vormen een essentieel onderdeel van de leefwereld van jongeren (tv-reportages, nieuwsberichten, eigen ervaringen). In deze bijdrage wordt het internetgebruik bij jongeren belicht aan de hand van enkele resultaten uit de JOP-monitor.

In deze bijdrage beperken we ons tot het medium internet en daarbinnen tot de digitale kloof in het gebruik van het internet. De andere (nieuwe) media, zoals gsm, (digitale) televisie, enz. laten we buiten beschouwing. We zijn er ons van bewust dat we door deze beperking een fragmentarisch beeld van het mediagebruik bij jongeren ophangen, maar deze keuze biedt de mogelijkheid om wat dieper te graven in de diversiteit die er bestaat in het gebruik van internet door jongeren.

Eind 2005 is in België het Nationaal actieplan ter bestrijding van de digitale kloof gelanceerd (POD Maatschappelijke Integratie, 2005). De digitale kloof kan omschreven worden als de ongelijke verdeling van internettoegang en -gebruik in de samenleving. In dit actieplan worden vier doelgroepen bepaald voor wie extra aandacht nodig is, namelijk personen met een handicap, ouderen, vrouwen en kansarmen. Jongeren worden niet gezien als een aparte categorie voor wie acties ondernomen zullen worden, maar ze zijn natuurlijk wel in de desbetreffende doelgroepen aanwezig.

Binnen onderwijs gaat veel aandacht naar ICT. De beleidsnota Onderwijs en Vorming 2004 - 2009 is grotendeels gebaseerd op het verdrag van Lissabon dat tegen 2010 van Europa 'de meest concurrerende en dynamische kenniseconomie ter wereld' wil maken. In deze beleidsnota wordt gesteld dat jongeren, bij het verlaten van het secundair onderwijs, over basiscompetenties moeten beschikken om overweg te kunnen met ICT. Deze basiscompetenties moeten via de vakoverschrijdende eindtermen ingevuld geraken. Via de ICT-monitor krijgt men informatie over de digitale kloof en in een tweejaarlijkse bevraging wordt de hard- en software uitrusting van scholen nagegaan en eventueel voorzien in extra financiering (Vandenbroucke, 2004).

De eerste en tweede digitale kloof

Aanvankelijk richtte het wetenschappelijk onderzoek zich vooral op het al dan niet bezitten van een pc of de toegang tot internet. Door de grotere verspreiding van het internet verschoof de aandacht gaandeweg naar de vaardigheden en competenties waarover men moet beschikken om overweg te kunnen met deze nieuwe media (Sinnaeve et al., 2008). Facer en Furlong (2001) benadrukken in hun onderzoek dat toegang hebben tot het internet niet noodzakelijk de houding en de expertise in het gebruik mee bepalen. In dit opzicht

spreken onderzoekers van een verschuiving van de eerste (toegang) naar de tweede (vaardigheden) digitale kloof (Attewell, 2001; Hautekeur & Steyaert, 2008).

Onderzoek wijst op een aantal belangrijke verschillen in het internetgebruik van jongeren. Zo rapporteren Otto en zijn collega's (2005) dat lager geschoolde jongeren meer het internet gebruiken om zaken op te zoeken rond hun favoriete tv-serie of muziekgroep. In tegenstelling tot hoger geschoolde jongeren die meer informatie opzoeken rond het nieuws of politiek. Dezelfde onderzoekers menen ook dat jongeren die lager of middengeschoold zijn het internet meer gebruiken om in contact te komen met andere mensen. Gezinnen met lagere inkomens zouden de computer dan weer vooral gebruiken om spelletjes te spelen en minder voor educatieve doeleinden (Murdock et al. in Facer & Furlong, 2001; Bonfadelli, 2002). Jongeren, die van zichzelf vinden dat ze goed presteren op school, blijken minder tijd te spenderen aan entertainment, zoals het spelen van spelletjes (Heim et al., 2007). Allochtone Marokkaanse en Turkse jongeren gebruiken het internet meer om welgerichte informatie op te zoeken. Autochtone jongeren gaan echter meer het entertainment opzoeken (d'Haenens et al., 2007).

On en/of Off

Het internet kan niet los gezien worden van de offline wereld. Valentine en Holloway (2002) menen dat de digitale leefwereld en de reële leefwereld geen gescheiden werelden vormen. Ze treden voortdurend met elkaar in wisselwerking; de digitale wereld wordt meer en meer in de reële wereld geïntegreerd (McMillan & Morrisson, 2006). Ook Stevens (2005) meent dat de virtuele ruimte een mogelijke ontmoetingsplaats, een nieuwe openbare ruimte (d'Haenens et al., 2007), is waar jongeren elkaar kunnen ontmoeten.

Deze digitale leefwereld betekent voor vele jongeren een plaats waar ze hun vrienden of medestudenten kunnen ontmoeten (Wellman, et al., 2001; Ellison et al., 2007). Denken we maar aan het veelvuldige gebruik van chat- en e-mailfuncties of sociale netwerk sites die dit ondersteunen. Het internet vormt op deze manier een verlengde van de offline wereld. Andere onderzoeken geven aan dat het internet de leefwereld kan verbreden (o.a. Brouwer & Wijma, 2006). Dit betekent dat men er andere mensen ontmoet die men niet in de offline wereld kent. Brouwer en Wijma (2006) tonen aan dat internetfora verschillende jongeren overheen klassen en etniciteit met elkaar in contact brengen.

Naast deze positieve aspecten van het internet wijzen onderzoeken ook op negatieve facetten van het internetgebruik. Sommige auteurs (zie o.a. Kraut et al., 1998) vinden namelijk dat het gebruik van internet sociaal isolement teweeg brengt. Zij menen dat mensen die veel online zijn, minder tijd hebben voor hun vrienden en familie in de offline wereld.

De samenvloeiing van de online en de offline wereld boezemt heel wat ouders en opvoeders angst in. Verschillende media berichten dat het internet een gevaarlijke ruimte is om jongeren op los te

laten. Immers jongeren zouden aan te veel risico's worden blootgesteld: ze kunnen er in contact komen met personen met niet altijd even goede bedoelingen, aan chatten of online games verslaafd geraken of niet aan hun leeftijd aangepaste websites bezoeken. Livingstone (2003, p. 157) stelt dat we ons bewust moeten zijn van dergelijke risico's maar vindt tegelijk dat enige nuancering wel op zijn plaats is: "not all risks taken result in worrying incidents, not all worrying incidents result in actual or lasting harm".

Tabel 1: De mate en de aard van het internetgebruik bij 14- tot 25-jarigen (min. N = 2458; max. N = 2486) (in percentage)

	Nooit	Meerdere keren per maand tot minder dan 1 keer per maand	Minstens 1 keer per week tot dagelijks
Website van bibliotheek, museum, theater, concertplaats, festivals	44.4	45.9	9.7
Nieuwssites, sites van kranten, online tijdschriften	43.8	35.2	20.9
Website van school/hogeschool/ universiteit	47.0	30.6	22.4
Website van een vereniging	51.1	29.8	19.1
Website met reisinformatie of informatie over andere landen, culturen	43.5	48.4	8.1
Website van de (jeugd)dienst van de gemeente/stad	67.4	27.9	4.7
Website met informatie over films, muziek, sport, mode, koken, hobby's, enz.	22.1	45.5	32.5
Sites met informatie over en voor jongeren	44.7	43.4	11.9
Sites van politieke partijen of politici	82.8	15.2	2.0
Sites of programma's om muziek, games, software, ringtones of films te downloaden	33.3	28.6	38.1
Het beluisteren van muziek, bekijken van DVD of film	10.6	19.4	70.1
Website met technische informatie (auto's, computers, enz.)	56.1	29.1	14.7
Sites om online spelletjes te spelen	44.3	31.5	24.2
Een webforum of nieuwsgroep	49.2	26.9	23.8
E-mail of e-mailsites (vb. hotmail)	8.4	8.0	83.7
Een zoekmachine (vb. Google, Yahoo, askjeeves, enz.)	5.2	11.3	83.6
MSN messenger, een chatsite, skypen, videogesprek	13.6	12.3	74.1
Sites waar mensen producten te koop aanbieden (vb. ebay)	55.9	33.1	11.0
Aankopen van producten (boeken, cd's, concerttickets, vliegtuigtickets, enz.) via internet	62.2	33.8	4.0
Webbankieren	70.8	12.5	16.7
Website met vacatures	64.0	26.3	9.6
Een webpagina, profielpagina aanmaken en bijhouden	61.3	24.9	13.8
Een weblog of een videolog bijhouden	83.1	11.9	5.1

Bron: JOP-monitor 1 (2005-2006)

Het internetgebruik bij Vlaamse jongeren

Uit verschillende bronnen blijkt dat jongeren een nieuwe internetgeneratie vormen, maar ook dat er een diversiteit is in het internetgebruik door jongeren. Deze diversiteit hebben wij verder onderzocht bij Vlaamse jongeren. We maken gebruik van de JOP-databank die in 2005-2006 verzameld is. De JOP-monitor 1 heeft 14- tot 25-jarigen in Vlaanderen bevestigd aan de hand van een schriftelijke postenquête. De survey bevat vragen over achtergrondkenmerken, schoolbeleving, burgerschap, onveiligheidsgevoelens, ethocentrisme, vrije tijd, enz. Wij gebruiken hier enkel de gegevens rond het internetgebruik. Wij onderzochten waarvoor jongeren het internet gebruiken. Gebruiken jongeren het internet voor ontspanning, informatie, of voor nog andere doeleinden? En wie gebruikt het internet voor wat?

Een gedifferentieerd gebruik?

In de JOP-monitor 1 werden een aantal internettoepassingen aan de jongeren voorgelegd. Er werd hen gevraagd in welke mate ze deze toepassingen gebruiken. De jongeren konden antwoorden aan de hand van een zespuntenschaal waarbij 1 nooit en 6 dagelijks betekent. Tabel 1 geeft weer in welke mate jongeren bepaalde internettoepassingen gebruiken. De belangrijkste resultaten uit de bovenstaande tabel zijn dat de meeste jongeren vrij regelmatig tot frequent gebruik maken van zoekmachines (83.6%), e-mailsites (83.7%), chatten (74.1%) en het beluisteren van muziek of het bekijken van films (70.1%). Een groot deel van de jongeren gebruikt het internet nooit om een web of videolog bij te houden (83.1%), sites van politieke partijen te bezoeken (82.8%) en te webbankieren (70.8%)

Tabel 2: Betacoëfficiënten uit meervoudige regressie met als afhankelijke het algemeen internetgebruik bij 14- tot 25-jarigen (N = 2071)

		Exp (B)
Leeftijd		-.079**
Man Ref. cat.: vrouw		.221***
Onderwijsniveau1	laag	-.178***
	midden	-.173***
Ref. cat.: hoog		
Opleidingsniveau ouders2	laag	.011
	Ref. cat.: minstens 1 ouder hoog opleidingsniveau	
Werksituatie ouders	beide ouders werkend	.032
	Ref. cat.: max. 1 ouder werkend	
R ²		.083

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001
Bron: JOP-monitor (2005-2006)

Vervolgens hebben wij de verschillende internettoepassingen uit de JOP-monitor 1 tot één schaal gereduceerd, nl. het algemeen internetgebruik. Wij gaan na met welke factoren dit algemeen internetgebruik samenhangt. De onafhankelijke variabelen zijn: leeftijd, geslacht, onderwijsniveau, opleidingsniveau van de ouders en de werksituatie van de ouders. Het algemeen internetgebruik wordt als afhankelijke variabele gebruikt.

Een genderkloof is nog steeds merkbaar: mannen maken significant meer gebruik van het net dan vrouwen. De tweede belangrijkste factor is het onderwijsniveau van de jongere. Laag- en middengeschoolde jongeren gebruiken het internet in mindere mate dan hogeschoolde jongeren. Leeftijd speelt in een beperkte maar significante rol: hoe ouder men is, hoe minder men het internet zal gebruiken. Het opleidingsniveau en de werksituatie van de ouders blijken hier geen invloed te hebben. Uit verdere analyses blijkt dat het opleidingsniveau van de ouders wel enigszins een rol speelt. Wanneer het interactie-effect tussen het onderwijsniveau van de respondent en het opleidingsniveau van de ouders aan het model wordt toegevoegd, blijkt dat laag- en middengeschoolde respondenten in combinatie met laag opgeleide ouders toch in mindere mate het internet gebruiken.

Verschillende functies van het internetgebruik

Om de diversiteit in het internetgebruik verder te kunnen analyseren, werd een factoranalyse uitgevoerd.

Deze analyse geeft vier dimensies of functies weer. De eerste dimensie is de **ontspanningsfunctie**. Hier vindt men de online spelletjes terug, alsook het beluisteren/downloaden van muziek, bekijken van films het raadplegen van technische sites, zelf een webpagina of weblog aanmaken en bijhouden, en naar een webforum surfen. De tweede dimensie is het **opzoeken van informatie**. Hierin horen alle zoektochten naar allerlei informatie over nieuws, verenigingen, bibliotheken, scholen, politieke partijen, enz. Roe en zijn collega's (2001) komen in hun onderzoek tot de conclusie dat dit een belangrijke functie is bij jongeren. Een derde dimensie is de **communicatieve functie**. Deze toepassingen worden door een groot deel van de jongeren bijna dagelijks gebruikt (zie tabel 1.). Het gaat hier over het versturen van e-mails, chatten via MSN en het gebruik van zoekmachines zoals onder andere Google. Deze communicatieve functie komt samen met de ontspannende functie terug in een onderzoek van Mortelmans en De Reynt (2003) als functies die door jongeren het vaakst gebruikt worden. Een vierde dimensie is deze van het **commerciële gebruik**. Hieronder behoren sites rond het kopen en verkopen van producten, het raadplegen van vacatures en het webbankieren.

Wie gebruikt het internet voor wat?

Vervolgens bekijken wij welke jongeren het internet voor welke functie gebruiken. Onderstaande tabel geeft hier wat duidelijkheid over. Als afhankelijke variabele gebruiken we telkens de somscore van de verschillende internettoepassingen die bij de desbetreffende functie horen. Als onafhankelijke worden de variabelen gebruikt die in de literatuurstudie op de voorgrond kwamen die mee een invloed hebben op het internetgebruik.

Tabel 3: Betacoëfficiënten uit meervoudige regressies bij de verschillende functies van internetgebruik bij 14- tot 25-jarigen (N= 2071)

		Ontspanning	Informatie	Communicatie	Commercieel
Leeftijd		-.295***	.061**	-.206***	.340***
Man Ref. cat.: vrouw		.290***	.114***	.059**	.143***
onderwijsniveau	laag	.056*	-.309***	-.211***	-.045*
	midden	.020(n.s.)	-.303***	-.187***	-.010 (n.s.)
Ref. cat.: hoog					
opleidingsniveau ouders	laag	.035 (n.s.)	-.039 (n.s.)	.009(n.s.)	.051*
Ref. cat.: minstens 1 ouder hoog opleidingsniveau					
werksituatie ouders	beide ouders werkend	.011 (n.s.)	.041*	.062**	-.034(n.s.)
Ref. cat.: maximaal 1 ouder werkend					
R ²		.176	.150	.099	.153

*p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Bron: JOP-monitor 1 (2005-2006)

Jongeren die **ontspanning** opzoeken zijn wat jonger en zijn vaker mannen. Laaggeschoolde jongeren zoeken deze functie meer op dan hooggeschoolde jongeren, maar deze factor heeft minder impact dan leeftijd en geslacht. Het opleidingsniveau en werksituatie van de ouders (SES) zijn niet betekenisvol.

De **informatiefunctie** wordt opgenomen door iets oudere, mannelijke respondenten. Het onderwijsniveau blijkt de belangrijkste factor te zijn: lager en midden opgeleiden gebruiken deze functie minder dan hun hoogopgeleide leeftijdsgenoten. De werksituatie van de ouders is betekenisvol. Zo gebruiken jongeren van wie de beide ouders werken meer deze functie dan jongeren waar geen of één ouder werkt.

De **communicatieve functie** wordt vooral gebruikt door jonge respondenten. Hooggeschoolden gebruiken deze functie vaker dan midden- en laaggeschoolden. Onderwijsniveau en leeftijd zijn de belangrijkste verklarende variabelen. De mannelijke respondenten blijken iets meer deze functie op te nemen. De werksituatie van de ouders speelt hier een rol. Respondenten van wie beide ouders werken gaan, wenden het internet meer aan in functie van communicatie. Het geslacht van de jongere en de werksituatie van de ouders hebben ongeveer eenzelfde impact. Het scholingsniveau van de ouders speelt verder geen rol.

De **commerciële functie** wordt vaker gebruikt door de oudere mannelijke respondenten. De leeftijd is de belangrijkste verklarende variabele. Laaggeschoolden gaan minder desbetreffende sites opzoeken. Het opleidingsniveau van de ouders blijkt mee van invloed te zijn. Daarentegen speelt de werksituatie van de ouders hier geen significante rol. Lenhart en collega's (2007) tonen aan dat er wel een verband is tussen de SES en het online kopen van producten.

Kinderen met ouders die goed verdienen, gaan eerder zaken kopen online dan diegene met ouders die minder goed verdienen.

Bespreking

Gegevens uit de JOP-monitor 1 tonen aan dat jongeren het internet niet op eenzelfde manier gebruiken. De onderscheiden functies die het internet heeft, worden niet in gelijke mate door verschillende groepen jongeren gebruikt. Bij elk van de verschillende internet-functies spelen vooral persoonlijke variabelen van de respondent een rol. Naargelang van de functie zijn leeftijd, geslacht en het onderwijsniveau belangrijke verklarende variabelen. Vaak wordt er een sterke focus gelegd op het feit dat laaggeschoolde jongeren het internet meer gebruiken voor ontspanning en hooggeschoolde jongeren op een meer informatieve manier. In vele discussies krijgt deze laatste vorm van internetgebruik vaak een positieve en ontspanning een negatieve connotatie (Hargittai & Hinnant, 2008). Want 'leren' doet men enkel door het internet op een bepaalde manier te gebruiken, en niet door al te veel te gamen. Toch willen we hier het concept van leren enigszins uitbreiden. We zijn van mening dat in een maatschappij, waarin nieuwe media niet meer weg te denken zijn, jongeren zich op verschillende manieren via het internet zich kunnen ontplooiën (Ito et al., 2008). Via onder andere online games kan men zijn vriendenkring uitbreiden, leert men omgaan met (virtuele) waarden en normen, bouwt men verder aan zijn identiteitsontwikkeling, enzovoorts.

De diversiteit in internetgebruik spoort ons aan om het begrip 'internetgeneratie' te relativiseren. De gemaakte analyses geven voeding aan de heterogeniteit van jongeren. In dit opzicht is de mythe van the cyberkid (Facer & Furlong, 2001) aan nuancering toe (Hartmann, 2004).

Het beschrijven (en construeren) van breuklijnen is een interessante invalshoek, maar moet aangevuld worden door na te gaan welke betekenis jongeren zelf geven aan hun digitale leefwereld. Livingstone (2003, p. 13) stelt dat “research on children and the Internet must go beyond access to examine the nature of internet use – its nature and quality, social conditions, cultural practices and personal meanings”. Deze invalshoek roept een aantal onderzoeksvragen op. Draagt het internet ontplooiingsmogelijkheden in zich? Voor wie? Worden er bepaalde groepen jongeren uitgesloten? Op welke manier grijpt het internet in op de socialisering van jongeren (leidt het internet bv. tot de verbreding van de jeugdige leefwereld en hoe divers zijn de invloeden van internetgebruik op de socialisatie van jeugdigen)? Langs welke weg spelen beleidsinterventies (vb. safe chatrooms) een rol (welke ontplooiingsmogelijkheden openen die of sluiten ze af)? Deze vragen openen perspectieven voor verder onderzoek.

Tom BOONAERT*
Nicole VETTENBURG*

* Vakgroep Sociale Agogiek
H. Dunantlaan,2
9000 Gent

BIBLIOGRAFIE

- Bonfadelli, H. (2002). The Internet and Knowledge Gaps: a Theoretical and Empirical Investigation. *European Journal of Communication*, 17, 65-84.
- Boonaert, T. & Vettenburg, N. (2009) Jongeren en ICT: een divers publiek, in Vettenburg, N., Deklerck, J. & Siongers, J. (red.). Jongeren binnenstebuiten. *Thema's uit het jongerenleven onderzocht* (pp.151-174). Leuven/Den Haag: Acco.
- Brouwer, L. & Wijma, S. (2006). De zin en de onzin van forumdiscussies op Marokkaanse websites. In J. de Haan en C. van 't Hof (red.), *De digitale generatie. Jaarboek ICT en samenleving*. (pp. 109-122). Amsterdam: Boom.
- d'Haenens, L., Koeman, J., & Saeys, F. (2007). Digital citizenship among ethnic minority youths in the Netherlands and Flanders. *New Media & Society*, 9, 278 – 299.
- Ellison, N., Steinfeld, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook “Friends”: Social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 1143 – 1168.
- Facer, K., & Furlong, R. (2001). Beyond the myth of the ‘cyberkid’: Young people at the margins of the information revolution. *Journal of Youth Studies*, 4, 451 – 469.
- Hargittai, E. & Hinnant, A. (2008). Digital Inequality. Differences in Young Adults’ Use of the Internet. *Communication Research* 35(5): 602-21.
- Hartmann, M. (2004). Young People = ‘Young’ Users? Questioning the ‘Key Generation’. In N. Carpentier, C. Pauwels, & O. Van Oost (red.), *Het (on)begrijpbare publiek. Een communicatiewetenschappelijke verkenning van het publiek*. (pp. 355 – 375). Brussel: VUBpress.
- Hautekeur, G. & Steyaert, J. (2008). Nieuwe media en samenlevingsopbouw. In A. Desmet, H. Baert, M. Bouverne-De Bie & L. Verbeke (red.), *Handboek samenlevingsopbouw in Vlaanderen* (pp 651-664). Brugge: die keure.
- Heim, J., Brandzaeg, P., Kaare, B., Endestad, T., & Torgerson, L. (2007). Children’s usage of media technologies and psychosocial factors. *New Media & Society*, 9, 425 – 454.
- Ito, M., Horst, H.; Bittanti, M.; boyd, D.; Herr-Stephenson, B.; Lange, P.; Pascoe, C. & Robinson, L. (2008) *Living and learning with new media: summary of findings from the digital youth project*. Chicago: MacArthur.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukhopadhyay, T, & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53, 1011 – 1031.
- Lenhart, A., Madden, M., Macgill, A., & Smith, A. (2007). *Teens and Social Media. The use of social media gains a greater foothold in teen life as email continues to lose its luster*. Washington: Pew Internet & American Life Project.
- Livingstone, S. (2003). Children’s use of the Internet: Reflections on the emerging research agenda. *New Media and Society*, 5, 147–166.
- Mortelmans, D., & De Reynt, N. (2003). *Communiceren met jongeren. Onderzoeksresultaten*. Antwerpen: Stedelijke Jeugdendienst / Universiteit Antwerpen.
- Otto, H-U.; Kutscher, N.; Klein, A., & Iske, S. (2005). *Social inequality in the virtual space: How do Young people use the internet? Results from empirical research about online use differences and acquiring patterns of young people*. Op 20 februari 2008 ontleend aan <http://www.kib-bielefeld.de/veroeffentlichungen.htm>
- POD Maatschappelijke Integratie (2005). *Nationaal actieplan ter bestrijding van de digitale kloof*. Op 29 juli 2008 ontleend aan <http://www.mi-is.be/themes/participation/digitale%20kloof/content/NAPDigitaleKloofNL.pdf>
- Roe, K., Van den Bulck, J., De Cock, K., & Dusart, C. (2001). *Het onderwijs in een concurrentiestrijd. Een studie naar de positie van formele leerkanalen in een informele kennismaatschappij*. K.U.Leuven, Departement Communicatiewetenschappen.
- Sinnaeve, I.; Tondeur, J.; Van Braak, J. & Van Houtte, M. (2008) Digitale ongelijkheid bij jongeren. *Welwijs*, 19(4), 15-17.
- Vandenbroucke, F. (2004). Beleidsnota 2004 – 2009. *Onderwijs en Vorming. Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen*. Brussel: Vlaamse Overheid.
- Vettenburg, N., Elchardus, M., & Walgrave, L. (red.) (2007). *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 1*. Leuven: Lannoo Campus.
- Wellman, B., Haase, A., Witte, J., & Hampton, K. (2001). Does the internet increase, decrease, or supplement social capital?: Social networks, participation, and community commitment. *American Behavioral Scientist*, 45, 436 – 455.

NOTEN

1. Deze bijdrage is gebaseerd op de publicatie: Boonaert, T. & Vettenburg, N. (2009) Jongeren en ICT: een divers publiek, in Vettenburg, N., Deklerck, J. & Siongers, J. (red.). Jongeren binnenstebuiten. *Thema's uit het jongerenleven onderzocht*. Leuven/Den Haag: Acco (pp.151-174).
2. Voor een verdere bespreking over de verschillende bevindingen en methodologie van JOP-monitor 1 verwijzen we door naar Vettenburg, Elchardus en Walgrave (2007) en naar www.jeugdonderzoeksplatform.be.
3. Het onderwijsniveau is hier ingedeeld in 3 categorieën: respondenten met een laag onderwijsniveau zijn afgestudeerd ofwel zonder diploma ofwel met een diploma lager onderwijs ofwel met een diploma lager secundair onderwijs. Daarnaast zijn leerlingen uit bso, buso, dbso en leerlingen met een leercontract ook gecategoriseerd met een laag onderwijsniveau. Middengeschoolden zijn afgestudeerden met een diploma hoger secundair onderwijs en leerlingen uit tso. Hooggeschoolden zijn afgestudeerden met een hoger diploma en leerlingen uit aso en kso.
4. Hoog opleidingsniveau is een diploma hoger onderwijs. Laag opleidingsniveau is hoogstens een diploma hoger secundair onderwijs

Arbeid en tewerkstelling

Rechtengids 2010 - een geactualiseerde versie van de Rechtengids voor Werknemers Zonder Papieren (voor het eerst gepubliceerd in 2006). Met alle nuttige informatie en tips. www.orcasite.be/?id=1

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

Moedertaal als meerwaarde - Al tien jaar wordt 21 februari de Dag van de Moedertaal gevierd. Nu ja, 'gevierd' is wellicht een boutade in Vlaanderen. Denken we echt dat we enkel met NT2 de taalachterstand oplossen van kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands? www.minderhedenforum.be/zonderwijs/201002DagvandeMoedertaal.htm

VLOR-Advies over het rapport van de commissie Monard - Op 10 november 2009 ontving de Vlor van Pascal Smet, Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel een adviesvraag over het rapport: "Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs." www.vlor.be/bestanden/documenten/rso-adv006-0910.pdf

Twaalf Werken voor de nieuwe Vlaamse regering - Integratie en inburgering is een taak voor de hele samenleving. Een reeks beleidsvoorstellen van het Vlaams Minderheden centrum over migratie, inburgering en integratie is te downloaden van hun website. www.vmc.be/thema.aspx?id=4186

Juridisch: jongerenrechten en plichten

Celebration of the 20th Anniversary of the Adoption of the Convention on the Rights of the Child, 8 - 9 October 2009 Geneva - De beleidsaanbevelingen, opgesteld vanuit de verschillende werkgroepen, zijn te downloaden. <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/20th/RecommendationsCRC20.doc>

Kinderrechtencoalitie aanwezig op pre-sessional working group van het Comité voor de Rechten van het kind te Genève - Op 24 juni 2008 heeft de Nationale Commissie voor de Rechten van het Kind het derde periodiek rapport van België betreffende het IVRK goedgekeurd. Het rapport zal door het Comité behandeld worden tijdens de 54ste sessie van het Comité in mei/juni 2010. De pre-sessie vond plaats op 1 februari 2010. <http://www.kinderrechtencoalitie.be/NewsFlashDetail.aspx?id=343>

Jaarverslag 2009 van het Kinderrechtencommissariaat - Welke vragen en klachten krijgt het Kinderrechtencommissariaat? Welke acties onderneemt het Kinderrechtencommissariaat? Welke gaten zijn er nog in de regelgeving? Wat moet er veranderen voor kinderen en jongeren in Vlaanderen? www.kinderrechten.be/IUSR/documents/volwassenen/jaarverslag09/KRC09_jaarverslag.pdf

Jongerenwerking en Jeugdhulp

Scherp je mediawijsheid aan! - Omgaan met online-informatie werkt hetzelfde als omgaan met wat je in boeken, magazines en kranten vindt. Tips om de geloofwaardigheid van gegevens op het internet te achterhalen. www.pienternet.be/middelbaar/comments/vertrouw_jij_alle_online_info/

ZoekProf - Als je nog meer wilt weten over het snel en betrouwbaar werken met internet en meer bepaald hoe zoekmachines nu precies werken. www.zoekprof.nl/

Bouwstenen voor een geïntegreerd stedelijk jeugdbeleid - Op vrijdag 13 november 2009 organiseerde JES een congres waarop het haar eigen praktijk en beleidsleuzen ter discussie voorlegde. De verslaggeving rond het congres vind je op de website van JES. www.steunpuntjeugd.be/index.php?a=item/view/6486

Aanbeveling aangaande het Participatiedecreet - Op 4 februari 2010 gaf de Sectorraad Sociaal-Cultureel Werk haar aanbeveling aan de Vlaamse ministers bevoegd voor Cultuur, Jeugd en Sport. www.cjsm.vlaanderen.be/raadscjsm/SR_scv/adviezen/246-03.pdf

JIP netwerk 2010 - In een JIP kunnen jongeren zelf informatie opzoeken, maar ze zijn er ook welkom voor een gesprek. Ook intermediairen (leerkrachten, CLB-medewerkers, jeugdwerkers, ...) zijn welkom in het JIP. Ze kunnen er terecht voor meer informatie over alle thema's die jongeren kunnen aanbelangen, en vaak ook voor werkvormen of educatieve pakketten. www.vipeugd.be/netwerk-jips/jips/

Engagementsverklaring tussen scholen, CLB's en voorzieningen - De netten en koepels van de scholen en CLB's hebben een engagementsverklaring afgesloten met de voorzieningen bijzondere jeugdbijstand om de onderlinge samenwerking te stimuleren. <http://wvg.vlaanderen.be/jongerenwelzijn/inhetnieuws/engagementsverklaring.htm>

Checklist MST/FFT: nieuw hulpmiddel bij indicatiestelling - In opdracht van ZonMw heeft het Nederlands Jeugdinstituut de 'Checklist MST/FFT' ontwikkeld. Verwijzers en intakers kunnen met behulp van deze checklist een efficiënte en verantwoorde keuze maken tussen MST en FFT. Kosteloos te downloaden op de website. www.nji.nl/publicaties

Nieuwe of vernieuwde websites

Vernieuwde clicksafe.be - Op deze website vind je alle informatie die je zoekt over een veilig en verantwoord internetgebruik met aangepaste site voor kinderen, jongeren, ouders en leerkrachten. www.clicksafe.be/

De KRIS [Krachtige Informatie Stroom] - Het gaat hier om een databank met een overzicht van het informatieaanbod. Op termijn moet het uitgroeien tot een website waar informatieverstrekters actief een rol spelen om hun aanbod kenbaar te maken. www.vipeugd.be/productendb/home

Jeugdhulpwijzer - Op basis van een achttal parameters kan je zeer snel gericht zoeken naar een hulpverlenende instantie in het kader van de integrale jeugdhulp. www.jeugdhulpwijzer.be

Gids voor Gezinnen - Hierin vind je duidelijke informatie over jouw concrete situatie. Adressen en links maken je wegwijs in de diensten die je kunnen helpen. Alle informatie die gespreid beschikbaar is, wordt hier gebundeld in één geheel. Heel handig dus om vlug iets op te zoeken. <http://www.gidsvoorgezinnen.be/>

Klasse - Al 20 jaar actief voor het onderwijs. Dat wordt gevierd met een nieuwe en frisse en meer toegankelijk gemaakte website. Je krijgt een mooi overzicht over de verschillende doelgroepen. www.klasse.be/

In balans - Het Vlaams Centrum Schuldbemiddeling (VCS) werkt aan preventieprojecten voor jongeren. Volgens onze informatie wordt financiële educatie in 2010 in de vakoverschrijdende eindtermen opgenomen. Vanaf dit najaar wil het VCS met een project, 'In Balans', het onderwijs de kans geven om aan de slag te gaan rond financiële educatie. Het pakket is gericht op jongeren in het secundair onderwijs vanaf 12 jaar. www.in-balans.be/

Onderwijs, vorming en opleiding

Tv-klasse over kansarmoede - Klasse heeft hierover een filmpje gemaakt om leerkrachten voor deze thematiek te sensibiliseren. www.klasse.be/leraren/tvklasse.php?q=tvklasse/14796-Kansarmoede

Partnerfinding - Heel wat scholen zijn momenteel op zoek naar Vlaamse partnerscholen. Op de website van het Europacentrum 'Ryckvelde' is de lijst van scholen te raadplegen. Het gaat om basis- en secundaire scholen (inclusief buso) die partners zoeken voor uitwisselings-, Comenius- Grundtvig- en Leonardo da Vinci-projecten. http://www.ryckvelde.be/nl/info_over_ryckvelde-2.html

Derde studiedag Brede School - Naar aanleiding van het afsluiten van 17 proefprojecten Brede School vanuit het ministerie van Onderwijs en de VGC, organiseerde het Steunpunt GOK op 16 oktober 2009 de Derde Studiedag Brede School in Vlaanderen en Brussel. www.ond.vlaanderen.be/bredeschool/studiedagen/16-10-09.htm

Onderzoek

Hoe beleven etnische minderheden hun situatie in België? - Deze studie peilt naar de perceptie van minderheidsgroepen en hun houding tegenover de meerderheidsgroep, de eventuele discriminatie die minderheidsgroepen ervaren en de perceptie van minderheidsgroepen en hun houding tegenover andere minderheidsgroepen. www.diversiteit.be/?action=publicatie_detail&id=116&thema=4

Onderzoeksrapport: Een bruisend beleid Investeren in dialoog loont - In opdracht van het Limburgse provinciebestuur interviewde RIMO Limburg lokale besturen en armoedeverenigingen over het wel en wee van hun samenwerking. Deze rondvraag vormt de basis van het onderzoeksrapport. www.rimo.be/nieuws.html#studienamiddag

Verslag armoedebestrijding 2008-2009 - Een bijdrage aan het politiek debat en de politieke actie. Vooral de hoofdstukken twee en drie over onderwijs en werkgelegenheid, zijn essentieel. Het zijn de twee belangrijkste hefbomen in de strijd tegen armoede. www.armoedebestrijding.be/publications/verslags/rap5_Inleiding_NL.pdf

De Berekende Toekomst Enquête - Een vrouw op vijf heeft het financieel moeilijk. Twee vrouwen op vijf komen wel rond, maar kunnen zich niks extra veroorloven. En de schaamte om hierover te praten is groot. Dat blijkt uit het vijfde grote luisterforum van Comeva, in samenwerking met de Koning Boudewijnstichting. www.comeva.be/nl/2010/03/berekende-toekomst-enquete-de-resultaten

Kansengroepen in kaart - Laaggeschoolden op de Vlaamse arbeidsmarkt' schetst met tabellen, grafieken en geografische kaarten een gedetailleerd beeld. Laaggeschoolden op onze arbeidsmarkt zijn niet gedoemd tot een werkloos bestaan. In verschillende beroepen hebben ze weinig concurrentie. Door competenties en werkervaring te verwerven of op te krikken kunnen ze zelfs in meer veeleisende jobs hun kansen gevoelig verhogen. Een goed uitgebouwd competentie management en ervaringsbewijzen spelen hierin een belangrijke ondersteunende rol. http://vdab.be/trends/kik/doc/KIK_Laaggeschoolden201002.pdf

Organisaties

Centrum voor Taal en Onderwijs blijft het onderwijsveld ondersteunen! - Het Centrum heeft van Vlaams Minister van Onderwijs Pascal Smet de opdracht gekregen om te blijven zorgen voor ondersteuning rond taal in het onderwijs. Binnen dit project (dat gedeeltelijk in de plaats komt van het Steunpunt GOK) zal veel aandacht gaan naar het stimuleren van geletterdheid in het secundair onderwijs, de ondersteuning van het volwassenenonderwijs NT2 en van het onthaalonderwijs anderstalige nieuwkomers. <http://cteno.be/startpagina>

Overheid

EU

Europese-burgerraadpleging – Deze raadpleging had vorig jaar plaats. Je kan de resultaten en aanbevelingen nu lezen www.europese-burgerraadpleging.eu/be/files/6_Eindrapport_final_0.doc en je kan er zelf(s) nog op reageren. <http://www.europese-burgerraadpleging.eu/be/debate/2055>

Een nieuw raamwerk voor het Europees jeugdbeleid voor 2010-2018 - De EU-Ministers voor Jeugdzaken hebben het raamwerk voor de Europese samenwerking op het gebied van de jeugd voor 2010 tot 2018 aangenomen. De twee doelstellingen van de nieuwe resolutie zijn:

- meer en gelijke kansen bieden aan jongeren op het gebied van onderwijs en arbeidsmarkt ;
- actief burgerschap, de betrokkenheid van kwetsbare jongeren en solidariteit tussen jongeren stimuleren. http://ec.europa.eu/youth/pdf/doc1648_en.pdf

Vlaamse Gemeenschap

SERV-advies gelijke kansen en diversiteit Plan_2010 - Dit advies bevat de situering van de adviesvraag, een korte samenvatting van het advies en vervolgens het advies zelf. Het advies is opgebouwd uit twee delen: een luik met opmerkingen over de initiatieven gericht op meerdere kansengroepen, en een luik met opmerkingen gericht op één kansengroep. www.serv.be/uitgaven/1584.pdf

Onderwijsbeleidsnota 2009 – 2014 – Onder de titel 'Samen grenzen verleggen voor elk talent' heeft de minister Pascal Smet zijn beleid uitgeschreven. www.ond.vlaanderen.be/beleid/nota/2009-2014.pdf
De hoofdlijnen en de strategische doelstellingen van deze beleidsnota kan je ook in het kort vinden op de website. www.lerarendirect.be/nieuws/basisonderwijs/samen-grenzen-verleggen-voor-elk-talent

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?ihlang=nl

* EU - Raad

- 32010D0124 Besluit van 25 februari 2010 betreffende de werkwijze van het comité bedoeld in artikel 255 van het Verdrag betreffende de werking van de Europese Unie
- 32010D0037 Beschikking van 27 november 2009 over het Europees Jaar van het vrijwilligerswerk ter bevordering van actief burgerschap (2011)
- 32009G1219(01) Resolutie van 27 november 2009 over een nieuw kader voor Europese samenwerking in jeugdzaken (2010-2018)
- 32009Q1211(01) Reglement van orde van de raad

* EU-Commissie

- 32010D0069 Besluit van 8 februari 2010 tot wijziging van Beschikking 2008/458/EG tot vaststelling van regels voor de uitvoering van Beschikking nr. 575/2007/EG van het Europees Parlement en de Raad tot oprichting van het Europees Terugkeerfonds voor de periode 2008-2013 als onderdeel van het algemeen programma Solidariteit en beheer van de migratiestromen wat betreft de beheers- en controlesystemen van de lidstaten, de regels voor ad-

ministratief en financieel beheer en de subsidiabiliteit van de uitgaven voor door het Fonds medegefinancierde projecten (Kennissegeving geschied onder nummer C(2010) 695)

- 32009D0986 Besluit van 18 december 2009 tot oprichting van een deskundigengroep voor technisch advies inzake de schoolfruitregeling
- 32009R1167 Verordening (EG) nr. 1167/2009 van 30 november 2009 inzake de weigering van een vergunning voor bepaalde gezondheidsclaims voor levensmiddelen over ziekterisicobeperking en de ontwikkeling en gezondheid van kinderen
- 32009R1168 Verordening (EG) nr. 1168/2009 van 30 november 2009 tot weigering van een vergunning voor een gezondheidsclaim voor levensmiddelen die niet over ziekterisicobeperking en de ontwikkeling en gezondheid van kinderen gaat

* EU-Parlement

- 32007R1371 Verordening (EG) nr. 1371/2007 van het Europees Parlement en de Raad van 23 oktober 2007 betreffende de rechten en verplichtingen van reizigers in het treinverkeer.

* Vlaamse Gemeenschap: Studie- en beroepskeuze

- 09/12/2009 - Ministerieel besluit houdende de bewijsvoering met betrekking tot de subsidiëeringsvoorwaarden in het kader van de animatiewerking en de effectieve tewerkstelling van de personeelsleden die tewerkgesteld zijn met een gewezen DAC-statuut (B.S.: 11/01/2010)
- 09/12/2009 - Ministerieel besluit tot bepaling van de kwalificaties van de personen die in aanmerking komen voor de tewerkstelling als animator (B.S.:11/01/2010)
- 22/12/2009 – Ministerieel besluit tot bepaling van de standaard voor de titel van opleider/begeleider (B.S.: 21/01/2010)

* Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en Vorming

- 04/12/2009 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de toekenning van een aanvullende financiering of subsidiëring voor het gecombineerd onderwijs aan centra voor volwassenenonderwijs (B.S.: 07/01/2010)
- 11/12/2009 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende de toekenning van een pakket wekelijkse uren-leraar voor een school voor voltijds secundair onderwijs in opheffing ingevolge het niet bereiken van de rationalisatienorm (B.S.:08/01/2010)
- 11/12/2009 - Besluit van de Vlaamse Regering tot goedkeuring van de in 2009 ingediende rationalisatieplannen hoger onderwijs. (B.S.: 02/03/2010)
- 01/12/2009 - Ministerieel besluit tot delegatie aan de regeringscommissarissen in het hoger onderwijs. (B.S.: 11/12/2009)
- 17/12/2009 - Ministerieel besluit tot wijziging van het ministerieel besluit van 17 januari 2006 houdende benoeming van de raden van de Vlaamse Onderwijsraad. (B.S.:13/01/2010)

* Vlaamse Gemeenschap: Welzijn en Cultuur

- 11/12/2009 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende overheveling van het krediet in het kader van het Vlaams Akkoord voor de Non-profit/Social Profit (B.S.: 07/01/2010)
- 15/12/2009 - Ministerieel besluit tot benoeming van de leden van de technische commissie voor de brandveiligheid in de voorzieningen van Welzijn, Volksgezondheid en Gezin. (B.S.: 08/01/2010)
- 28/01/2010 - Ministerieel besluit tot wijziging van het ministerieel besluit van 21 april 2009 houdende de voorwaarden tot toekenning van een extra financiële ondersteuning voor de inclusieve opvang van kinderen met een specifieke zorgbehoefte aan organiserende besturen en voorzieningen (B.S.: 9/02/2010)

Welzijn en Sociaal-cultureel werk

Kansarmoede aanpakken op school - Een op de vijf kinderen in België leeft in armoede. Scholen hebben weinig vat op die kansarme kinderen. Toch is goed onderwijs een van de belangrijkste ontsnapingsroutes uit de kansarmoede. www.klasse.be/leraren/blog.php?q=14792-Kansarmoede-aanpakken-op-school

Kansarmoede aanpakken in het gezin – Enkele getuigenissen zijn te lezen op de website van Klasse voor ouders. www.klasse.be/ouders/14651#com62320

Alcohol en jongeren - Misschien heb je hier als ouder wel eens vragen bij. Of misschien ook niet. Is er iets mis met zoon of dochter om een glas bier of wijn te laten proeven als ze er tijdens een feestje zelf om vragen? www.groeimee.be/dossiers/alcohol-en-jongeren

agenda en documentatie

Brussels Zakboekje 2010

Organisaties gaan samen, nieuwe organisaties zien het daglicht en weer anderen veranderen van naam of verhuizen. Daarom maakt de Brusselse Welzijns- en gezondheidsRaad (BWR) jaarlijks een up-to-date Brussels Zakboekje, adressengids voor welzijn en gezondheid, waarin het volledige Nederlandstalige hulpverleningsaanbod in Brussel is opgenomen.

Het Brussels Zakboekje 2010 is een wegwijzer voor iedereen die moeiteloos zijn weg wil vinden in het Brusselse welzijnslandschap. Het zakboekje bevat net als andere jaren ruim 2.000 adressen en gegevens van alle Nederlandstalige voorzieningen op het gebied van gezondheidszorg en sociale hulp in Brussel. Daarnaast geeft het heldere en overzichtelijke informatie die de gebruiker snel leiden naar de juiste organisatie. Het Zakboekje kan besteld worden door 11,95 euro te storten op rekeningnummer 435-2267201-03 met vermelding "zakboekje". Meer info via de Brusselse Welzijns- en gezondheidsRaad, Blekerijstraat 25 bus 5, 1000 Brussel, tel: 02/414.15.85.

Theater op school versterkt dialoog rond zelfdoding

De problematiek van depressie en zelfdoding is dezer dagen lang niet alleen bij volwassenen actueel. Steeds meer jongeren hebben psychische problemen, en met een gemiddelde van drie zelfdodingen per dag in Vlaanderen is berichtgeving over dit onderwerp niet uit de pers weg te slaan. De nood om onder andere op school met vragen terecht te kunnen is dan ook groot. Middelbare scholen, hogescholen en verenigingen die dit thema niet uit de weg willen gaan, kunnen nu beroep doen op Spiegelschrift, een theaterproject van Kunstlab Avelinks dat op bezoek komt in de school of vereniging zelf of in een cultuurcentrum in uw buurt. De voorstelling wil een waardevolle dialoog op gang brengen die later in de klas verder kan worden gestuurd. Voor het verwerkingsmateriaal werkt kunstlab Avelinks samen met studenten van de lerarenopleiding Universiteit Antwerpen. Meer info op <http://avelinks.be/spiegelschrift>.

Studiedag: Meer kleur op straat. Diversiteit en veiligheid in België en Nederland

In het debat over de multiculturele samenleving neemt het thema 'veiligheid' een centrale plaats in. Wetenschappelijke bevindingen om de discussie over dit onderwerp te stofferen, zijn in België echter schaars. In Nederland hebben onderzoekers op dit vlak iets meer kennis opgebouwd, maar bepaalde aspecten blijven onderbelicht. Het Steunpunt Gelijkekansenbeleid acht het dan ook de hoogste tijd om dit thema vanuit een breed perspectief op een wetenschappelijke manier onder de loep te nemen. Hiervoor doen ze beroep op een multidisciplinaire groep van Vlaamse en Nederlandse experts die het onderwerp niet alleen vanuit een criminologische invalshoek benaderen, maar ook vanuit een sociologische, antropologische en politologische invalshoek. Zowel de ervaringen van autochtonen als die van allochtonen komen aan bod en we staan stil bij de ervaringen van zowel burgers als overheidsfunctionarissen.

De studiedag gaat door op **29 april 2010** in de Koninklijke Bibliotheek van België te Brussel. Deelnemen kost 45 euro. In deze prijs is het boek 'Meer Kleur op Straat' inbegrepen. Inschrijven kan via <http://www2.uhasselt.be/sein/meer-kleuropstraat/>.

Vormingsaanbod Bind-Kracht

Bind-Kracht, ontstaan als samenwerkingsverband tussen academici, praktijklectoren en mensen in armoede met als doel de kwaliteit van de hulpverlening aan mensen in armoede te verbeteren, stelt zijn nieuwe vormingsaanbod voor. Zo is er de 'Vorming voor vrijwilligers' onderverdeeld in een kennismakingsmodule (3 dagen) en een verdiepingmodule (3 dagen) en gegeven in de Katholieke Hogeschool Kempen in Geel of de 4-daagse vorming 'Kwetsuren en krachten' in de Karel de Grote-Hogeschool Antwerpen.

Meer informatie kan je vinden op <http://www.bindkracht.be>.

HIVA, 35 jaar onderzoek dat werkt

HIVA staat voor 35 jaar onderzoek dat werkt voor mens en maatschappij. Tijdens dit feestjaar worden heel wat studiemomenten rond het thema van kwetsbaarheid georganiseerd. Op de agenda staan ondermeer:

- De kracht van ervaringsdeskundigheid, i.s.m. Bind-Kracht in armoede, krachtgerichte hulpverlening in dialoog op maandag **13 september 2010**

- Investeren in gelijke kansen: sociaal rechtvaardig maar ook maatschappelijk efficiënt op vrijdag **15 oktober 2010**

Alle info is beschikbaar op www.hiva.be.

Communiceren met jongeren: zet eens een andere bril op

Deze workshop wordt begeleid door Inez Groen, mede-auteur van 'Generatie Einstein' en bestaat uit een aantal kennisblokken en een aantal doeblokken. Twee thema's komen aan bod:

a) jongeren en communicatie: hoe willen jongeren communiceren, wat werkt wel en wat werkt niet op gebied van arbeid, onderwijs en marketing/reclame.

b) jongeren en puberteit & hersenen: inzicht en meer begrip voor het gedrag van jongeren.

De 4 doeblokken zijn voorzien rond de thema's:

a) inzicht in hoe anders volwassenen & jongeren denken: discussie aan de hand van stellingen

b) inleven in de wereld van jongeren: sociale netwerken

c) inleven in de wereld van jongeren: delen/privacy (YouTube)

d) inleven in de wereld van jongeren: games

Deze workshop is gericht naar iedereen die zich al dan niet professioneel bezighoudt met jongeren, zowel in onderwijs, jeugdzorg als het bedrijfsleven.

Wanneer: donderdag **22 april 2010** van 10u00 tot 16u00 – Campus Hemelrijk, Hemelrijk 25 te 3500 Hasselt (tel. 011/30.04.90).

ADHD

Op vrijdag 19 november 2010 organiseert centrum ZitStil haar tweejaarlijks symposium met thema: ADHD: stand van zaken. Met de tweejaarlijkse symposia willen de organisatoren zich blijven focussen op recente ontwikkelingen en vraagstellingen die zich aandienen bij deze ontwikkelingsstoornis. In het najaar van 2010 wordt samen met onderzoekers en zorgverstrekkers een stand van zaken opgemaakt van wat er algemeen en meer specifiek in Vlaanderen gebeurt in verband met ADHD. Er wordt gestreefd om wetenschappelijke inzichten te linken aan de klinische praktijk. Begrippen als lifetime problematiek en multimodaal handelen krijgen hierin een centrale plaats.

In de voormiddag belichten een aantal sprekers de belangrijke tendensen toe; in de namiddag krijgen hulpverleners, onderzoekers, projectmedewerkers... de gelegenheid om hun project voor te stellen.

Het congres zal doorgaan in het Congrescentrum Ter Elst, Ter Elststraat 310, 2650 Edegem. Voor meer info: www.zitstil.be / info@zitstil.be

Projectoproep: digitale kloof

De Koning Boudewijnstichting mikt op projecten die passen binnen het thema Close the Gap - PC Solidarity. Men gaat op zoek naar organisaties of verenigingen die een project willen opzetten om de digitale kloof te overbruggen. De bedoeling is om op die manier de inzetbaarheid en participatie van kansarmen binnen onze kenniseconomie te verhogen. De projecten krijgen financiële steun voor de opstartkosten (internet, vorming, infrastructuur, software). En zij krijgen kwaliteitsvolle PC's ter beschikking met helpdeskondersteuning gedurende een jaar. Wie een kandidaatsdossier wil indienen heeft daarvoor tijd tot **10 juni 2010**.

Alle info over de projectoproep *Close the Gap - PC Solidarity* op www.kbs-frb.be.

Projectoproep: Brede School

Minister van Onderwijs Pascal Smet is nog op zoek naar projecten die het concept van de **Brede School** willen waarmaken. Men mikt deze keer op projecten die leerlingen van 12 tot en met 16 jaar willen toeleiden naar zinvolle vrijetijdsbesteding en vrijwilligerswerk. De bedoeling is om kinderen en jongeren een brede leer- en leefomgeving te bieden waarin ze ervaringen opdoen binnen de wereld van cultuur, jeugdwerk of sport. Een aanvraagformulier voor subsidies kan worden ingediend tot **15 mei 2010**.

Meer info op http://www.socialcultureel.be/jeugd/bredeschool_indekijker.aspx

Projectoproep: een preventieve aanpak van laaggeletterdheid

Het Postfonds heeft zijn oproep 'preventie' opnieuw gelanceerd. Met deze oproep wil het Fonds ouders ertoe aanzetten en hen helpen om hun kinderen van jongs af aan de nodige vaardigheden mee te geven om te slagen op school. Kandidaturen kunnen tot **26 april 2010** ingediend worden. Voor meer informatie: www.kbs-frb.be.

Projectoproep: integratie van jongeren en kinderen die het moeilijk hebben

Vzw's die werken aan een nieuw project dat ondersteuning biedt aan kinderen en jongeren (0-18 jaar) in België die het moeilijk hebben door armoede, sociale uitsluiting of een handicap, worden door de Koning Boudewijnstichting uitgenodigd om hun project in te dienen. De oproep 2010 loopt tot **24 mei!** Voor meer informatie: www.kbs-frb.be.

Boeken

Onderwijs in Vlaanderen (7de geactualiseerde druk 2010)

TIELEMANS, J.

Antwerpen/Apeldoorn, Garant Uitgevers nv, 98p. Prijs: € 9,90

Dit boek geeft een bondig overzicht - met betrekking tot structuur, organisatie en wetgeving - van het onderwijs in Vlaanderen, dat de laatste jaren grondig is veranderd. Het geeft inzicht in het globale onderwijssysteem van kleuter- tot hoger onderwijs, de beleidsorganen en de functionering ervan. Zo wordt een bijzonder complexe materie helder op een in omvang beperkte ruimte.

Het boek is bestemd voor (toekomstige) leraren, onderwijsbegeleiders, ouders en anderen die vlug een overzicht willen krijgen van hoe het Vlaamse onderwijs in elkaar zit. Deze nieuwe editie is volledig geactualiseerd.

Schaduw van mijn spiegelbeeld. Leven in een gevangenis

STOCKFLETH, G.

Antwerpen/Apeldoorn, Garant Uitgevers nv, 154p. Prijs: € 19

De gevangeniswereld is voor velen een onbekend terrein. Het roept vooral beelden op uit films of documentaires over zwaarbewaakte gevangenen in Amerika. Men denkt aan een plaats waar een bende criminelen moorden en verkrachten, de bewakers corrupt zijn en de directeur onmenselijk is. Mensen zijn bang van gedetineerden en houden hen en de gevangenen het liefst zover mogelijk uit hun buurt. Dit boek laat kennismaken met de realiteit in hedendaagse gevangenen. Het geeft een antwoord op veelgestelde vragen als: Hoe is het leven achter die hoge muren? Hoe worden de dagen ingevuld? Hoe gedragen de gevangenen zich? Is werken in een gevangenis gevaarlijk? Verdienen gedetineerden nog een tweede kans? Wat met de slachtoffers? ... De zelfgeschreven (levens)verhalen en gedichten van gedetineerden en de persoonlijke ervaringen van mensen op de werkvloer geven een kijk op wat er werkelijk omgaat achter de muren.

Onderpresteren

Help je kind de middelbare school door zonder duwen en trekken

BRUYN, S. en SCHAMINÉE, M.

Antwerpen, Epo, 2009, 144 p., 18,50 euro.

Het begrip 'onderpresteren' wordt vaak exclusief geassocieerd met hoogbegaafdheid. Ten onrechte, want ieder kind kan onderpresteren. En dat betekent verlies; verlies aan toekomstperspectief, leer/werkplezier, zelfrespect en levensvreugde. Het op een goede manier aanpakken van onderpresteren kan dit verlies voorkomen en omzetten in winst voor het gezin en voor de maatschappij als geheel. Want mensen die hun potentieel realiseren zijn gezonder en productiever. Onderpresteren is een praktisch boek. Aan de orde komen onder meer hoe je onderpresteren kan herkennen, wat de verhouding is tot faalangst, en hoe ouders hun kind effectief kunnen.

Project praktijkgericht onderwijsonderzoek

Op vraag van de minister van Onderwijs werkte de Vlor het afgelopen jaar aan een project rond praktijkgericht onderwijsonderzoek. Er werd ondermeer nagegaan op welke manier reviews (overzichtstudies) een rol kunnen spelen bij het detecteren van kennisbehoeften en beantwoorden van vragen van praktijkmensen. Enerzijds vond er een verkenning plaats van beschikbare reviews, anderzijds werd aan een aantal onderzoekers gevraagd om een review te maken over een thema dat leeft in de onderwijspraktijk.

De Vlor stelt de resultaten van het review-onderzoek beschikbaar voor alle geïnteresseerde onderwijsactoren. Zowel voor leraren en directies als voor pedagogische begeleiders, nascholers, lerarenopleiders en beleidsmakers bieden de reviews interessant reflectiemateriaal.

Volgende titels zijn beschikbaar via de site www.vlor.be:

De klas: homogene of heterogene samenstelling

BELFI, B., DE FRAINE, B. en VAN DAMME, J.

Welke soort klassamenstelling is de meest gunstige voor de leerprestaties, het welbevinden en het academisch zelfbeeld van leerlingen? Worden leerlingen best omringd door een brede diversiteit aan medeleerlingen? Of is het beter in de klas te zitten met gelijkaardige leerlingen?

Er bestaan veel wetenschappelijke studies over het groeperen van leerlingen in homogene/heterogene klassen. Deze review bekijkt de effecten op het prestatieniveau en bespreekt andere groeperingscriteria zoals leeftijd, sociaal-economische thuissituatie, cultureel-etnische achtergrond en geslacht. Een inspiratiebron voor directeurs, pedagogisch begeleiders en anderen die beslissingen moeten nemen.

Het boek kost €9,95 euro.

De leraar: professioneel leren en ontwikkelen

DENIS, J. en VAN DAMME, J.

Het is onmogelijk om leraren tijdens hun opleiding voor te bereiden op alle uitdagingen die ze in hun loopbaan zullen tegenkomen. Velen zien dan ook het belang in van nascholing of andere vormen van professioneel leren. Vaak gaat men ervan uit dat dit een invloed zal hebben op het leren van leerlingen. Maar is dat wel degelijk het geval?

Deze review wil nascholers ondersteunen bij het opzetten van professioneel leren met een positieve invloed op het leren van leerlingen. Relevant onderzoek werd toegankelijk gemaakt voor de Vlaamse context. Het uitgangspunt daarbij was een Nieuw-Zeelands review, van Helen Timperley en haar collega's.

Het boek kost 10,50 euro.

Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht

PIOT, L. en KELCHTERMANS, G.

In het scholenlandschap van vandaag spelen schoolleiders meer dan ooit een sleutelrol. Deze wordt steeds meer divers en veeleisend. De overheid verwacht immers dat scholen meer en meer een eigen lokaal beleid voeren. Tegelijkertijd vinden er allerlei processen van schaalvergroting plaats, zoals de invoering van scholengemeenschappen.

De auteurs presenteren een omvattend en integrerend conceptueel kader van schoolleiderschap. Dat kader is relevant voor onderzoekers, maar ook voor professionals die te maken hebben met het leiden van scholen en scholengemeenschappen: het biedt hen een 'kaart' om op een meer systematische manier om te gaan met de complexe realiteit van schoolleiderschap.

Het boek kost 8,75 euro.

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 preventiebegrif? (*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. Luyck & 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: toekomst van het secundair onderwijs

3 Het rapport Monard in historisch perspectief: hoe nieuw is de nieuwe architectuur?

B. Henkens

7 Met een rugzak de wereld rond. En dan terug naar Leuven komen

L. Verlinde

10 Roma kinderen op de schoolbanken

K. Geurts, N. Naegels, N. Van den Daele

Katern: omgaan met verschillen

16 Wat als het m/v vakje niet past? Transgenderjongeren op school en in de gezondheidszorg

J. Motmans

23 Perspectieven op leren in het jeugdwerk

H. Williamson

27 De armoedekloof dichten met ervaringsdeskundigen

D. Burssens

31 De digitale kloof bij jongeren onderzocht

T. Boonaert, N. Vettenburg

35 **Webwijs**

Thema's

J. Tallon

38 **Agenda en documentatie**

E. Verduyckt