

3000 Leuven mail - Verschijnt 4 x per jaar

jaargang 21 - nummer 4 - december 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.

Realiseren van beleidsprojecten door scholen: mogelijkheden en grenzen

Roland VANDENBERGHE

Realiseren van beleidsprojecten: een moeilijke en complexe uitdaging

Zoals in de meeste Westerse landen, wordt ook in Vlaanderen regelmatig gecommuniceerd over onderwijsbeleid en het vernieuwingsbeleid in het bijzonder, wordt de nodige wetgeving ontwikkeld en worden flankerende maatregelen uitgewerkt opdat het beleid zou worden gerealiseerd. De wijze waarop het beleid tot stand komt, de kwaliteit ervan, de impact van de flankerende maatregelen en de concrete resultaten worden geëvalueerd, via onderzoek en via analyse van relevante publicaties. Ook in de algemene pers wordt geregeld aandacht besteed aan een aantal belangrijke ontwikkelingen in het Vlaams onderwijsbestel.

Diegenen die minder vertrouwd zijn met het onderwijs in Vlaanderen en met het onderwijsbeleid in het bijzonder, hebben ongetwijfeld de indruk dat de laatste twintig jaar de scholen overspoeld worden met allerlei vernieuwingen en dat ze moeten functioneren in een turbulente beleidsomgeving. De overheid treedt de laatste jaren, weliswaar vanuit een aantal belangrijke en verantwoorde algemene principes, relatief sturend op (Vandenbergh, 2004). Ervaren directeurs en leerkrachten weten dat er in Vlaanderen sprake is van een permanente vernieuwing van het onderwijs: het vernieuwingsverhaal (of veranderingsverhaal) stopt nooit. De overheid communiceert nu over kwaliteit van onderwijs via de zogenaamde eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Er is de traditie in Vlaanderen van leerplannen en vernieuwde leerplannen in het Basisonderwijs en in het Secundair Onderwijs. Er was het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO), het Vernieuwd Lager Onderwijs (VLO) en het Vernieuwd Beroepssecundair Onderwijs. Er is recent de "Nota Monard" (2009) waarin een gedegen analyse wordt gemaakt van het huidige secundair onderwijs en waarin ook een aantal nieuwe ontwikkelingen en uitdagingen worden voorgesteld. Er zijn de vele overheidsinitiatieven die gericht zijn op "zorgverbreding" en initiatieven die de kansongelijkheid uit de wereld willen helpen. Sinds het verschijnen van het decreet over nascholing krijgen de leerkrachten de kans om kennis te maken met vakgerichte en vakoverschrijdende vernieuwingen. Van de directeurs wordt verwacht dat ze functionerings- en evaluatiegesprekken hebben met hun leerkrachten. De samenwerking tussen scholen en de Centra voor leerlingenbegeleiding krijgt een nieuwe vorm. Sinds het decreet van 1991 controleert de inspectie de kwaliteit van scholen op een systematische wijze en wordt er van de scholen verwacht dat ze in staat zijn de resultaten van hun

onderwijs te verantwoorden. Er wordt verondersteld dat elke school over het nodige beleidsvoerend vermogen beschikt. Als het over onderwijsvernieuwing gaat, is Vlaanderen "rijk": er is de laatste kwarteeuw veel gebeurd, er gebeurt nu nog veel, de verscheidenheid is groot, de reacties van scholen, leerkrachten en ouders zijn uiteenlopend. Maar de ervaring (en onderzoek) leert ons ook dat de feitelijke resultaten van al deze projecten niet altijd beantwoorden aan de officiële verwachtingen.

En over dit "rijk" verhaal worden ook vele "wijsheden" (?) verteld; aan ongenueanceerde en alledaagse wijsheden over het onderwijs en over onderwijsvernieuwing is er geen tekort. Er kan veel geleerd worden over het onderwijs door een beknopte analyse van krantenkoppen. Zo is er de uitspraak: "*Weerstand is onvermijdelijk, omdat mensen altijd weerstand hebben tegen vernieuwingen*", wat een pracht van een tautologie is. Of vernieuwingen realiseren is moeilijk omdat "*elke school uniek is*". Dit is waar, maar het is een halve waarheid, omdat elke school voor bepaalde aspecten gelijk op sommige andere scholen en voor andere aspecten gelijk op de meeste scholen. Sommigen verkonden de mening dat "scholen in essentie conservatieve organisaties zijn en moeilijker te veranderen zijn dan andere organisaties". Dit is een handig excuus voor de mislukkingen, maar is ook een miskenning van de vele, voor de buitenwereld niet altijd zichtbare, vernieuwende activiteiten die door leerkrachten op eigen initiatief in hun school worden opgezet. Andere wijsheden komen in duo's op ons af, zoals: "Houd het eenvoudig, werk met kleine stappen en eenvoudige vernieuwingen in plaats van grootschalige vernieuwingen" en "grote vernieuwingen moet je opleggen, want mensen veranderen nooit uit zichzelf". Dergelijke uitspraken zijn gebaseerd op vooroordelen, stereotypen en inhoudsloze veronderstellingen, maar sluiten niet aan bij de ervaringen van onderwijzers en zijn niet gebaseerd op onderzoeksresultaten. Zo weten we uit onderzoek dat beleidsprojecten (bijvoorbeeld samenwerking tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs; of nog aangepast onderwijs in een klas aanbieden via interne differentiatie) waar er heel wat gevraagd wordt aan scholen en aan leerkrachten (en dus niet eenvoudig te realiseren zijn), vaak tot betere resultaten leiden dan kleine eenvoudige aanpassingen, althans wanneer bepaalde voorwaarden vervuld zijn, zoals ter plaatse ondersteunen van de leerkrachten, gezamenlijke analyse van eerste resultaten en van concrete ervaringen met een vernieuwing en gericht investeren in de permanente professionalisering van leerkrachten. Een ander duo waarin ook een zekere spanning tot uitdrukking komt, is: "Je

kunt nooit voor iedereen goed doen, je moet dus druk uitoefenen en vernieuwingen doen aanvaarden” en “participatie aan beslissingen van iedereen die bij een vernieuwing is betrokken is absoluut noodzakelijk”. Ook hier is de tegenstelling niet op te lossen door te stellen dat het eerste juist is en het tweede fout - of omgekeerd - maar ligt de waarheid in het midden. Onderzoek leert bijvoorbeeld dat gerichte druk werkt als de nodige steun wordt gegeven (zie Vandenberghe & van der Vegt, 1992, p. 86 e.v.). Dergelijke “wijsheden”, die wel een standvastig leven leiden, bieden voor het beleid en voor de realisatie van beleidsprojecten weinig tot geen houvast. Een nuchtere en meer objectieve analyse van een aantal ontwikkelingen biedt meer inzichten. En het is vooral nodig een verklaring te zoeken voor de vaststelling dat de concrete resultaten na verloop van tijd niet beantwoorden aan de doelen van een beleidsproject. Er zijn voldoende aanwijzingen dat er steeds een onderscheid moet worden gemaakt tussen het “project zoals bedoeld” en het “project zoals gerealiseerd”. Met andere woorden, hoe te verklaren dat de centrale sturing van het onderwijs door de overheid, slechts een zeer beperkte invloed heeft?

Beleidsprojecten: uitgangspunten en veronderstellingen

Het zogenaamde turbulente vernieuwingsbeleid is o.a. gekenmerkt door de veronderstelling vanwege de overheid dat het mogelijk is *standaardoplossingen* aan te bieden aan alle scholen voor de oplossing van complexe en *contextgebonden* problemen. Zo valt het bijvoorbeeld op dat er geloofd wordt in de kracht van het opstellen van een “plan”. Dit plan komt tot stand door een breed gedragen analyse van de beginsituatie in een school en door het zo concreet mogelijk aangeven van de doelen die men in de context van een centraal geïnitieerd project wenst te realiseren. Dit was bijvoorbeeld al het geval in het VLO-project waar aan scholen die wensten toe te treden tot het project gevraagd werd een zgn. Schoolbetrokken Analyse (SBA) uit te voeren (zie Vandenberghe & Verheyden, 1989; Vandenberghe, D’hertefeldt, Wouters & Van Dooren, 1989). Dit geloof in de impact van een schoolgebonden planning vinden we terug in de wijze waarop de (eerste) GOK-cyclis (Gelijke Onderwijskansen) werd opgezet. Ook daar werd aan de scholen gevraagd een analyse te maken van de beginsituatie en aan te geven welke doelen ze in de loop van de komende drie jaar wilden realiseren. Daarbij kwam dat van de scholen ook werd verwacht dat ze in de loop van het tweede jaar een zelfevaluatie opzetten (zie Van Petegem, Verhoeven, Buvens & Vanhoof, 2004). De verwachting dat scholen in staat zijn de implementatie van een vernieuwing zelf te plannen en vooral via interne (maar ook via externe) evaluatie verantwoording te kunnen afleggen, is een ontwikkeling die zich in meerdere landen voordoet. Bovendien wordt er verondersteld dat de voorgestelde oplossingen snel gerealiseerd kunnen worden. De vele vragen naar verantwoording - via verschillende documenten en procedures - kunnen vernieuwen ter plaatse echter afremmen. Scholen en leerkrachten willen “safe” spelen. Eigen aan vernieuwen is risico’s nemen en fouten maken. De nadruk op “accountability” of verantwoording heeft tot gevolg dat in sommige scholen weinig of geen risico’s genomen worden en dat scholen willen vermijden dat fouten of problemen zichtbaar worden. Met andere woorden, het sturingsinstrument (planningsdocumenten en verantwoordingsinstrumenten) zoals het vaak wordt uitgewerkt in centraal geïnitieerde projecten, leidt niet altijd tot de bedoelde verandering in scholen en klassen.

Uit historisch onderzoek (Depaep, 1999) en uit empirisch onderwijskundig onderzoek (bijv. Vandenberghe & van der Vegt, 1992; Vandenberghe, D’hertefeldt & De Wever, 1993; VIOR, 2000; Van Petegem, e.a. 2004) blijkt duidelijk dat het voor de overheid bijzonder moeilijk is vernieuwingen in een school en op de klasvloer concreet te beïnvloeden door bepaalde concrete procedures uit te werken en uitwerking ervan min of meer voor te schrijven. Het is voor de overheid moeilijk bij het uitwerken van beleidsprojecten rekening te houden met (de invloed van) de lokale context, de innovatiehistoriek van een school, de bestaande schoolcultuur en de wijze waarop in een school de projecten door actoren op verschillende niveaus (directeur, leden van een middenkader, leden van een vakwerkgroep, individuele leerkrachten) worden geïnterpreteerd. Het is een illusie te veronderstellen dat alle of de meeste scholen op dezelfde wijze met een aanbod zullen omgaan en dat het na verloop van tijd mogelijk is met een gestandaardiseerd instrument de resultaten vast te stellen. Eén van de centrale vaststellingen van onderzoek van onderwijsvernieuwing van de laatste vijfendertig jaar is dat *variatie de regel is en standaardisatie de uitzondering*. Scholen gaan op een verschillende wijze om met eenzelfde vernieuwing. Zelfs binnen een school interpreteren leerkrachten een vernieuwingsaanbod op uiteenlopende wijze wat zich weerspiegelt in de dagelijkse omgang met de leerlingen. Met andere woorden: *er doen zich veel variaties voor op eenzelfde thema*. Het beleid ervaart duidelijk beperkingen in het sturen van beleidsprojecten.

Variaties op een beleidsproject: zoeken naar verklaringen

Een bruikbare metafoor voor het zoeken naar verklaringen is de zogenaamde *implementatietrap*. Realisatie van een beleidsproject houdt in dat het verschillende treden van de implementatietrap passeert en op elke trap staan filters. Op de bovenste trede staat het centrale beleid dat bijvoorbeeld eindtermen voorstelt voor wiskunde in het secundair onderwijs. Deze eindtermen definiëren de kwaliteit en de verwachte uitkomsten wat wiskunde betreft op het einde van het secundair onderwijs. Deze zijn tot stand gekomen via werkgroepen waarin de inspectie en ook leraren wiskunde vertegenwoordigd zijn. Ongetwijfeld zijn er veel discussies geweest, niet alleen over de formulering, maar ook over het al dan niet opnemen van bepaalde voorgestelde eindtermen. De filter “meer of minder belangrijk” heeft zijn werk gedaan. Op een tweede trede worden deze eindtermen vertaald in een nieuw leerplan wiskunde (ook via werkgroepen) waarin bepaalde inhouden, werkvormen en evaluatievormen worden voorgesteld. Ongetwijfeld worden er bepaalde accenten gelegd, specifieke interpretaties van de eindtermen naar voren gebracht en worden bepaalde eindtermen toegevoegd. Deze leerplannen worden door de inspectie geëvalueerd en goedgekeurd. Zodra het curriculum is aanvaard door de inspectie treden pedagogische begeleiders - de derde trede - in actie. Ze bieden bijkomende informatie aan, exploreren samen met leerkrachten de nieuwe inhoud, wijzen op bestaand materiaal dat beantwoordt aan het leerplan, geven suggesties voor evaluatie van

Realisatie van een beleidsproject houdt in dat het verschillende treden van de implementatietrap passeert en op elke trap staan filters.

resultaten bij leerlingen. Ook op deze trede doen zich ongetwijfeld uiteenlopende interpretaties voor. Ook uitgevers - de vierde trede - ontwikkelen, vaak in samenwerking met leerkrachten, nieuwe methoden die ze aan scholen en leerkrachten aanbieden. Het concrete handboek wiskunde dat op deze manier tot stand komt is op zichzelf ook een interpretatie van de eindtermen. En er mag worden verondersteld dat leerkrachten, die weten dat er nu eindtermen bestaan, vooral via de handboeken in contact komen met de geïnterpreteerde en concreet uitgewerkte eindtermen. En het is vooral de wijze waarop het handboek wordt gebruikt, dat bepalend is voor de uiteindelijke resultaten. De eindtermen, het nieuwe leerplan, de suggesties van de pedagogische begeleiding en de nieuwe handboeken arriveren op het bureau van een directeur en medewerkers - een vijfde trede - die al dan niet in overleg bepaalde beslissingen moeten nemen. Zo kan er beslist worden dat er dit schooljaar vooral zal gewerkt worden aan het nieuwe leerplan Nederlands en het aan de individuele leerkrachten wordt overgelaten of ze al dan niet hun wiskundelessen zullen aanpassen. Of een directeur kan beslissen dat volgend schooljaar de helft van het budget voor bijscholing zal worden besteed aan de bijscholing van de leerkrachten wiskunde. Beslissingen nemen is uiteraard ook een vorm van interpretatie: het nieuwe leerplan wiskunde is niet of wel belangrijk. Maar deze vierde trede is meer dan de directeur en zijn medewerker. Elk beleidsproject, meer of minder uitgewerkt, ontmoet een bepaalde schoolcultuur die bepalend is voor de concrete realisatie en de uiteindelijke resultaten. Scholen en leerkrachten reageren verschillend op een nieuw leerplan wiskunde en daaraan gekoppelde methoden, c.q. handboeken. In een school waar de leerkrachten samenwerken vanuit een cultuur van collectieve verantwoordelijkheid - d.w.z. wij samen zijn verantwoordelijk voor de kwaliteit van ons wiskundeonderwijs - is de kans groot dat er, gezien hun positieve ervaringen in het verleden wat samenwerken betreft, opnieuw samengewerkt wordt aan de realisatie van het nieuwe leerplan. Dit verloopt anders in een school waar de individuele verantwoordelijkheid het handelen van individuele leerkrachten bepaalt. Daar heerst vaak de cultuur van de stilte: er wordt niet in het publiek gesproken over problemen die men heeft bij het gebruik van het nieuwe handboek wiskunde. Daar heerst de cultuur van het individualisme: men werkt geïsoleerd van zijn collega's en er wordt weinig tot niet samengewerkt. Daar heerst de cultuur van de geheimhouding: alleen met collega's waarmee men een speciale band heeft wordt er gesproken over de toepassing van het nieuwe handboek wiskunde. Het is duidelijk dat in dit tweede type school de invloed van de eindtermen wiskunde, van het nieuwe leerplan en van de nieuwe methode anders zal zijn dan in het type school waar er een vorm van collectieve verantwoordelijkheid aanwezig is. Er is ten slotte de vijfde trede: de klas en het handelen van de leerkracht. De realiteit leert ons dat ervaren leerkrachten nieuwe inhoud of werkvormen zullen combineren met inhoud en werkvormen waarvan ze uit ervaring weten dat ze tot resultaten leiden. Vanuit hun ervaringen interpreteren leerkrachten het nieuwe aanbod. Dit betekent dat ze in hun dagelijks handelen het beleidsproject (in dat geval eindtermen wiskunde, het nieuwe leerplan en het nieuwe handboek) permanent interpreteren en vormgeven. En deze interpretatie en vormgeving worden in sterke mate bepaald door hun persoonlijke opvattingen over goed wiskundeonderwijs.

Uit de beschrijving van de implementatietrap blijkt dat er op elke trede *interpretaties* optreden. Elke trede is een plaats waar er zich

transformaties voordoen. Zo wordt het duidelijk dat het centrale beleid slechts beperkte invloed heeft op wat uiteindelijk gebeurt op de klasvloer of op het handelen van verschillende actoren. De lokale context en de individuele actoren bepalen in sterke mate de dagelijkse vormgeving van een project en op deze manier ook de uiteindelijke resultaten ervan. Centraal sturen van (de toepassing van) het onderwijsbeleid heeft zijn grenzen. Wat echter niet wil zeggen dat het ontwikkelen van een centraal beleid geen zin heeft. Integendeel op lange termijn gezien is het noodzakelijk, rekening houdend met een aantal maatschappelijke ontwikkelingen, beleidsaccenten naar voren te brengen en deze uitvoerbaar te maken via beleidsprojecten en min of meer uitgewerkte flankerende maatregelen.

Two belangrijke filters

Aansluitend bij de beschrijving van de implementatietrap wijzen we beknopt op twee belangrijke filters. Enerzijds is er de invloed van de zogenaamde *subjectieve onderwijstheorie* en anderzijds is er de invloed van de *professionele schoolcultuur*. Deze twee filters beïnvloeden in sterke mate de concrete vormgeving van een centraal geïnitieerd project in een school en/of klas.

Doorheen zeer uiteenlopende professionele en vaak persoonlijk gekleurde ervaringen bouwen leerkrachten een persoonlijke theorie op over goed onderwijs en daaraan gekoppeld de beste manier om een vak te onderwijzen (Kelchtermans, 1994). Elke leerkracht heeft een *persoonlijke opvatting* over goed onderwijs en over onderwijzen. In een sector met een "zachte technologie" - dit wil zeggen, het is moeilijk om te bewijzen dat de gehanteerde werkwijze de beste is en tot goede resultaten zal leiden - is het noodzakelijk een theorie op te bouwen die een bruikbare basis biedt voor het dagelijks handelen en voor de verantwoording ervan. De interpretatie en de subjectieve theorie bieden voor de leerkrachten een houvast. Vanuit deze subjectieve onderwijstheorie is het mogelijk uitspraken van leerkrachten te begrijpen die geconfronteerd worden met een bepaald project (bijvoorbeeld: "het leerplan wiskunde is zo uitgebreid dat we eigenlijk geen tijd hebben om lang stil te staan bij de analyse van oplossingsmethoden zoals het wordt voorgesteld in het nieuwe leerplan"; zie hieronder). De subjectieve theorie is de bron voor bepaalde evaluatieve uitspraken over een vernieuwing. Elk centraal geïnitieerd project wordt geëvalueerd vanuit deze theorie. Zo is bijvoorbeeld vastgesteld dat in het basisonderwijs leerkrachten van mening zijn dat bij het oplossen van vraagstukken er niet altijd en niet bij alle leerlingen kan worden stilgestaan bij de manier waarop een probleem wordt aangepakt, alhoewel er in de eindtermen veel belang wordt besteed aan de manier waarop een vraagstuk wordt aangepakt (stimuleren van metacognitieve strategieën en bepaalde heuristieken) (Depaepe, De Corte & Verschaffel, 2010). Vaak veronderstellen leerkrachten - vanuit hun persoonlijke theorie - dat het beter is meer vraagstukken aan te bieden, dan lang stil te staan bij bijvoorbeeld verschillende oplossingsmethoden. De eindtermen botsen hier met hun opvattingen die doorheen de jaren tot stand kwamen op basis van vele professionele ervaringen.

Schoolcultuur is een algemene term die veel ladingen dekt. In het bijzonder willen we stilstaan bij de invloed van de kwaliteit van de *werkcondities* in een school. In sommige scholen heeft de leiding werkcondities gecreëerd waardoor het mogelijk is dat leerkrachten

expliciet de tijd krijgen om met elkaar te overleggen en met elkaar te communiceren over concrete problemen en externe voorstellen (bijvoorbeeld: elke week is er tijd voorzien voor de bijeenkomst van vakgroepen). In andere scholen is dit niet het geval en wordt een vernieuwing bijna volledig overgelaten aan het initiatief van individuele leerkrachten. Of in bepaalde scholen worden leerkrachten van een bepaald vak samen uitgestuurd om een reeks bijscholings-sessies bij te wonen met de uitdrukkelijke opdracht dat nadien in de school verder moet gewerkt worden aan wat tijdens de sessies werd voorgesteld. Of in andere scholen kan elke leerkracht zelf het initiatief nemen om bepaalde bijscholingssessies te volgen. Het is duidelijk dat meer of minder professionele samenwerking - als een belangrijk aspect van de professionele schoolcultuur - zal bepalen hoe een extern project zal worden gerealiseerd. In een school waar samenwerking tussen leerkrachten een "gewoonte" is geworden, zal de samenwerking bijvoorbeeld tussen de zorgcoördinator en andere leerkrachten beter en efficiënter verlopen, dan in een school waar er minder samenwerking is (Vermeiren & Vos, 2000). Schoolcultuur is met andere woorden bepalend voor de concrete realisatie van een project en dus ook voor de uiteindelijke resultaten.

Afsluitend

Er wordt terecht van het beleid verwacht dat er initiatieven worden genomen om ons onderwijssysteem en de kwaliteit ervan te behouden en indien nodig te verbeteren. Initiëren van beleidsprojecten is een aangewezen manier om dit te verwezenlijken. Ervaring en onderzoek leren dat elk project geconfronteerd wordt met de bestaande praktijk. Dit heeft tot gevolg dat elk project op uiteenlopende wijze wordt gerealiseerd waardoor de resultaten soms maar niet altijd in de lijn van de verwachtingen liggen. Dit is niet alleen in Vlaanderen het geval; het gaat om een internationaal fenomeen. Elk voorstel wordt getransformeerd onder invloed van de bestaande praktijk waardoor veel variaties van hetzelfde project zich voordoen. De stuurbaarheid van het onderwijs en de vernieuwing ervan is met andere woorden beperkt.

Prof. emeritus Roland VANDENBERGHE

K.U. Leuven
Van Couwenhovelaan 36
3020 Winksele
rvandenberghe@scarlet.be

LITERATUUR

- Commissie Monard, *Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het Secundair Onderwijs*, Brussel, 2009.
- Depaepe, M., m.m.v. Dams, K., De Vroede, M., Eggermont, B., Lauwers, H., Simon, F., Vandenberghe, R. & Verhoeven, J., *Orde in de vooruitgang. Alledaags handelen in de Belgische Lagere School (1880-1970)*, (Studia Paedagogica, 25). Leuven, Universitaire Pers Leuven, 1999.
- Depaepe F., De Corte, E. & Verschaffel, L. Omgaan met vraagstukken in de klas. *Basis*, 2010, 117; (7), 23-25.
- Kelchtermans, G. , *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*, (Studia Paedagogica, 17). Leuven, Universitaire Pers Leuven, 1994.
- Vandenberghe, R. , Over stuurbaarheid van het onderwijs. Een analyse van sturend beleid, resultaten en niet-bedoelde effecten. In G. Kelchtermans, (red.), *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, moeten en mogen* (pp.89-102), Leuven, Universitaire Pers Leuven, 2004.
- Vandenberghe, R., D'hertefelt, M., Wouters, M. & Van Dooren, L., Teamfunctioneren in basisscholen. Een onderzoek naar de implementatie van een schoolbetrekkende analyse. In Vandenberghe, R. & van der Vegt, R. (red), *Onderwijsvernieuwing* (pp. 135-148). Lisse, Swets & Zeitlinger, 1989.
- Vandenberghe, R. & Verheyden, L., De schoolbetrokken analyse in het Vernieuwd Lager Onderwijs. Een onderzoek bij "afhakende" scholen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1989, 14; 215-230.
- Vandenberghe, R. & van der Vegt, R., *Scholen in de vernieuwingsarena*. Leuven- Apeldoorn, Garant, 1992.
- Vandenberghe, R., D'hertefelt, M. & De Wever, H., Schools as implementors of an externally proposed improvement program. In Kieviet, F.K. & Vandenberghe, R. (eds), *School culture, school improvement and teacher development* (pp. 77-107). Leiden, DWSO Press, 1993.
- Van Petegem, P., Verhoeven, J., Buvens, I. & Vanhoof, J., *Zelfevaluatie en beleidseffectiviteit. Het gelijke onderwijskansenbeleid als casus*, Gent, Academia Press, 2004.
- Vermeiren, A. & Vos, J., *Werkplaatscondities en de implementatie van zorgverbreding. Een exploratief onderzoek in twintig Vlaamse basisscholen*, Leuven, Centrum voor onderwijsbeleid en - vernieuwing, 2000.
- VLOR , *Inclusief onderwijs als innovatieproces. Analyse van de succesfactoren in 10 praktijkvoorbeelden*, Leuven - Apeldoorn, Garant, 2000.

Rennen, springen, vliegen, duiken, vallen, opstaan en weer doorgaan

Diversiteit en/in de jeugdsector

Miet NEYENS & Nancy DE BACKER

Diversiteit in de jeugdsector, het lijkt 'the never ending story' wel. Hoe het jeugdwerk aan de slag gaat met diversiteit is moeilijk veralgemeenbaar en definieerbaar: het ultieme recept bestaat niet. We constateren wel een aantal evoluties, waarop we in dit artikel zullen ingaan. Voor alle duidelijkheid, wat je gaat lezen is de visie van Steunpunt Jeugd op het diversiteitsverhaal en dus niet die van de hele jeugdsector. Het is met andere woorden een subjectief gekleurd verhaal, maar zijn ze dat niet allemaal?

Allereerst gaan we kort in op de mening van kinderen en jongeren over diversiteit om vervolgens te focussen op de controverse waarin we ons momenteel bevinden als sector, namelijk diversiteitsmoeheid versus diversiteitshonger. Als laatste willen we nog dieper ingaan op hoe diversiteit nu effectief gemanaged wordt in het jeugdwerk. Diversiteit in het aanbod en naar de doelgroep is één zaak, maar ook als organisatie kan je inspelen op het diversiteitsgegeven. Misschien begint het daar wel ...

De visie van kinderen en jongeren

Is diversiteit een sociaal geconstrueerd begrip van volwassenen of van de samenleving? Maken we er een groter probleem van dan dat het werkelijk is? Pakken we het helemaal verkeerd aan? Dit waren een aantal vragen waar Daniël Janssens en Nancy De Backer (Janssens & De Backer, 2010) mee geconfronteerd werden en waarop ze een antwoord probeerden te formuleren.

In 2009 gingen ze het gesprek aan met een 50-tal maatschappelijk kwetsbare en allochtone jongeren over diversiteit, over hoe zij kijken naar het jeugdwerk en wat zij ervan verwachten. De belangrijkste vaststelling was wellicht dat jongeren niet echt wakker liggen van diversiteit: *"Diversi watte? Wa voor een beest is da?" was een veel gehoorde uitspraak. "Of de andere jongeren en/of begeleiders nu wit, zwart, groen of bruin zijn dat doet er toch niet toe, als we maar op dezelfde golf lengte zitten."*

Voilà, het diversiteitsvraagstuk is makkelijk op te lossen voor jongeren. Het zou ons te ver brengen om de uitspraken van de jongeren hier volledig uit de doeken te doen, maar er konden wel drie opvallende conclusies getrokken worden die belangrijk kunnen zijn voor en binnen de jeugdsector.



Ik mag er zijn

Het belangrijkste is dat kinderen en jongeren een plek hebben waar ze zich goed voelen: een veilige thuishaven waar ze zichzelf kunnen zijn en waar ze aanvaard worden zoals ze zijn. Jongeren zitten niet te wachten op grote diversiteitsplannen en toegankelijkheidsacties. *"Ik weet niet zo goed waarom ze onze groep altijd maar willen mixen of toeleiden naar een andere werking. Ik wil gewoon ergens zijn waar ik me goed voel."*

Ik ben nodig

Het is belangrijk dat jongeren het gevoel hebben nodig te zijn. Uit die erkenning volgt eigenwaarde. Jongeren moeten kunnen uitpakken met hun krachten, hun creativiteit, hun sterktes. Zo voelen ze dat ze een meerwaarde kunnen bieden aan de ander en aan de samenleving en dat ze deze samenleving mee kunnen vormgeven. *"Als ik er niet zou zijn, dan zou er geen gazetje zijn."; "Wij hebben een hele comedy avond in elkaar gestoken en het was een succes."; ...*

Ik kan er zijn

Gelijke kansen krijgen bij de maatschappelijke instellingen zorgt voor zelfrespect en zal er mede voor zorgen dat jongeren aansluiting vinden in de samenleving. *"Eén van de leidsters zegt altijd dat ik nen eigen-aardige ben. In het begin werd ik altijd boos, maar ze zegt dat het iets goeds is, dat iedereen eigen-aardig is."; "Als ik ga solliciteren, hebben ze net niemand nodig, dan voel ik me echt rot."; ...*

De jeugdsector: diversiteitsmoeheid versus diversiteitshonger

Het jeugdwerk is van bij het begin een heel gevarieerd lappendeken van initiatieven waaraan heel wat kinderen en jongeren deelnamen,

en in het bijzonder die uit de bevolkingsgroepen onderaan de sociaal-economische ladder. Door allerhande evoluties wordt het jeugdwerk geleidelijk aan geüniformiseerd en lijkt de aantrekkingskracht van het jeugdwerk af te nemen, zeker voor de meest kwetsbare groepen. (Coussée 2010)

Diversiteit in de jeugdsector is een verhaal van alle tijden, ook al werd dit niet altijd onder de noemer 'diversiteit' geplaatst. Enerzijds zijn organisaties het moe om aan diversiteit te werken. Anderzijds is diversiteit een inherent onderdeel van de dagelijkse werking van vele organisaties.

Diversiteitsmoetheid

Al van in het begin van de jaren '90 stimuleert de Vlaamse overheid jeugdorganisaties om te diversifiëren. Het was Vlaams minister van Jeugd, Cultuur, Sport en Brussel, Bert Anciaux die in 2006 de interculturalisering van onder andere jeugdorganisaties vorm gaf in zijn Actieplan Interculturaliseren. Hiervoor werd een hele weg afgelegd samen met de jeugdsector. Dit was vaak een zoeken van beide kanten, wat een paar zware discussies opleverde. Eén van deze discussies ging bv. over het al dan niet verplicht opleggen van quota. Zover is het niet gekomen, maar de toon was wel een beetje gezet: de jeugdsector zou en moest zich bezighouden met diversiteit. De focus lag bovendien op etnisch-culturele diversiteit. Enerzijds betekende dit actieplan het startschot voor vele jeugdorganisaties om zich bewust te worden van de aanwezige diversiteit en om effectief actie te ondernemen. Anderzijds werd diversiteit plots geproblematiseerd: "diversiteit is een probleem, waaraan onder andere het jeugdwerk tegemoet moet komen." Het

idee leefde dat 'alle kinderen en jongeren moeten deelnemen aan het jeugdwerk'. Organisaties moesten alles in het werk stellen zodat zoveel mogelijk kinderen en jongeren konden deelnemen aan het jeugdwerk. Als dat niet lukte was er het zogenaamde jeugdwerkwijnsmerk, dat op die manier volledig ten dienste stond van toeleiding naar het zogenaamde reguliere jeugdwerk. Het is onder andere vanuit bovenvermelde problematisering dat we in het jeugdwerk een zekere diversiteitsmoetheid vaststellen. 'Diversiteit omdat het moet' is namelijk niet de beste motivatie om hier actief op in te zetten. Het zorgde bovendien voor de nodige moeilijkheden: het spontane van jeugdwerk kwam onder druk te staan. Niemand leek nog goed te weten wat en hoe. Onzekerheid troef met andere woorden.

Maar er is ook veel honger

Maar er is ook veel honger

Afgaande op het vorige is het begrip diversiteit misschien wel uitgemolken, achterhaald of zelfs wel een fout begrip. Het is misschien hoog tijd om het diversiteitsverhaal te verlaten en op zoek te gaan naar nieuwe invullingen, iets waar veel jeugdorganisaties actief op inzetten. De samenleving is constant in verandering. Deze veranderingen plaatsen ons voortdurend voor een nieuwe realiteit en een nieuwe realiteit vraagt om nieuwe antwoorden op nieuwe vragen. Diversiteit is als het ware de realiteit van onze samenleving geworden.

Hoe wil de sector inspelen op deze diverse realiteit?

Jeugdwerk dient gezien te worden als een basisrecht voor kinderen

en jongeren. Zowel de jeugdorganisaties als de overheid moeten dit basisrecht garanderen. We willen hiermee niet zeggen dat alle kinderen en jongeren per definitie moeten deelnemen aan jeugdwerk, maar wel dat kinderen en jongeren ergens hun gading moeten kunnen vinden als ze dit willen. Dit vraagt om een

kritische reflectie van organisaties. **Wil de sector diverser worden, dan moeten organisaties een andere bril durven opzetten en zelfs meer dan één.** Aan de ene kant een kritische bril opzetten om naar de eigen organisatie te kijken: als het ware een blik op het verleden werpen om van daaruit te kijken naar de toekomst. Bijvoorbeeld: Zijn de tradities die we in stand houden nog realistisch of zorgen ze ervoor dat we bepaalde groepen (bewust of onbewust) uitsluiten? Aan de andere kant ook de bril van kinderen en jongeren mee opzetten om te kijken naar de leefwereld(en) waarin zij leven om van daaruit als organisatie te vertrekken. Het is belangrijk om deze twee brillen op te zetten om op die manier in te spelen op de nieuwe veranderingen die zich steeds aandienen. Hiervoor hoeft je als organisatie je bestaansidentiteit niet opzij te zetten. Wat je als organisatie wel moet trachten, is nagaan waarom bepaalde kinderen en jongeren niet intekenen op het aanbod en op zoek gaan naar mogelijke hiaten en drempels. Met andere woorden: tracht conform je doelstellingen zo open en toegankelijk mogelijk te zijn voor alle kinderen en jongeren!

Een diverse jeugdsector is met andere woorden een sector...

die vertrekt vanuit de realiteit van kinderen en jongeren en waarin alle kinderen en jongeren die dat wensen hun plaats kunnen vinden; die in zijn werkkterrein een weerspiegeling is van de kinderen en jongeren die er leven; waarin vertrokken wordt van gelijkwaardigheid en het bewerkstelligen van gelijke kansen voor alle kinderen en jongeren; waar kinderen en jongeren hun werking mee kunnen 'maken': jeugdwerk voor, door en met kinderen en jongeren; die soms moet durven differentiëren in werkvorm, begeleidershouding, ... om tegemoet te komen aan verschillende wensen en noden.¹

Kan de jeugdsector effectief divers gemanaged worden?

De jeugdsector kan dan wel actief inzetten op een divers aanbod met een divers bereik, en streven naar diversiteit op organisatieniveau. In de praktijk merken we dat het toch niet zo van een leien dakje loopt. Dit heeft volgens ons een aantal oorzaken.

Enkele interessante bevindingen uit praktijkonderzoek

Diversiteit op alle niveaus

Een kleinschalig onderzoek (Janssen & De Backer 2010)² van Steunpunt Jeugd wees uit dat jeugdorganisaties enkel duurzame resultaten kunnen boeken als zij bewust kiezen voor een structurele aanpak waarin op elk organisatieniveau aandacht is voor diversiteit. Het betreft dus zowel de externe werking (bv. aanbod, bereik) als de interne werking (bv. personeel, bestuur). Een heldere visie op diversiteit is hierbij van essentieel belang. Het diversiteitsbeleid moet een inte-

graal onderdeel van het organisatiebeleid zijn. De visie, het beleid en de praktijk dienen als één geheel te worden gezien. Dit is op zijn zachtst uitgedrukt niet vanzelfsprekend. Uit het eindrapport over de effecten van het Actieplan Interculturaliseren (Matheusen e.a. 2010), blijkt dat het inzetten op de externe werking vlotter verloopt dan het inzetten op de interne werking.

Nood aan draagvlak

Het diversiteitsdenken en het geloof erin moeten aanwezig zijn op alle niveaus van de organisatie. Op die manier heeft het proces een veel betere slaagkans. Uit het onderzoek blijkt dat het diversiteitsbeleid niet enkel dient uitgestippeld te worden op directie- of bestuursniveau. Zij moeten wel de noodzaak ervan uitdragen, Het mag evenmin gereduceerd worden tot die ene medewerker die toevallig diversiteit in zijn/haar takenpakket heeft zitten. De bevroegde jeugdorganisaties gaven, op basis van hun eigen ervaringen, aan dat iedere medewerker over een juiste dosis motivatie moet beschikken, in staat moet zijn om de visie te vertalen in eigen werkdoelen en de vaardigheden moet hebben om correct te handelen t.a.v. anderen. Op die manier kan diversiteit concreet en zichtbaar worden omgezet in de praktijk.

Het imago van de sector

Wil de sector een meer diverse sector worden, dan lijkt het vanzelfsprekend dat zowel leden als personeel divers zijn samengesteld. Maar wat als dat juist niet lukt? Onbekend maakt onbemind. Neem bijvoorbeeld jongeren uit etnisch-culturele minderheden, of maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren. Zij zijn niet grootgebracht in een jeugdwerkcultuur. Ze verenigen zich op het pleintje achter de hoek, gaan voetballen op het veld in de buurt. Ze participeren eerder aan het ongeorganiseerde jeugdwerk. Scouts en Chiro dat kennen ze wel, maar enkel van horen zeggen. Als we hen in eerste instantie al niet als lid bereiken, dan kunnen ze ook niet doorstromen en wordt er ook minder gekozen voor studierichtingen met een mogelijke finaliteit in de jeugdsector. Wil de jeugdsector een meer diverse sector worden, dan zal er ook aan het imago moeten gewerkt worden. Ideaal zou zijn als we bijvoorbeeld etnisch-culturele minderheden, laaggeschoolden, ... in gelijkwaardige posities in de organisaties konden terugvinden. Organisaties doen zeker hun best, maar in de praktijk komt het vaak neer op jobs als poetsvrouw, klusjesman, ... De weinige personen met het juiste profiel worden bovendien overbevroegd. Toch streeft de sector ernaar om binnen de brede waaier van mogelijke banen te streven naar diversiteit. Dit vraagt om een mentaliteitswijziging van de sector. De jeugdsector is namelijk over het algemeen een blanke middenklassesector en is ook op die manier georganiseerd. Er is ook vaak een beetje angst om divers te worden: we weten niet goed wat ons te wachten staat, hoe ga je om als organisatie als iemand met een hoofddoek wil komen werken, wat als de doelgroep waarmee we werken de nieuwe begeleider niet wil, ... Steunpunt Jeugd ontwikkelde in samenwerking met een aantal jeugdorganisaties daarom een handige brochure/ checklist 'Stretchen op de werkvloer' (Janssen 2010). Deze checklist is in de eerste plaats een instrument om werkgevers te prikkelen hun personeelsbeleid onder de loep te nemen met een specifieke focus op diversiteit. Met de brochure willen we ertoe aanzetten om een stap verder te gaan en zich op nieuw terrein te begeven. Het is een boekje geworden vol handige tips and tricks, bijvoorbeeld rond aanwer-

Organisaties doen zeker hun best, maar in de praktijk komt het vaak neer op jobs als poetsvrouw, klusjesman, ...

ving, selectie, stilstaan bij de meerwaarde van diversiteitsbeleid, etc.

Besluit

Diversiteit in/en de jeugdsector, het zal altijd een heet hangijzer blijven en de sector zal er altijd waakzaam voor zijn. We zullen constant moeten blijven verbeteren, inspelen op en tegemoet komen aan dat wat kinderen en jongeren willen en nodig hebben. Met andere woorden: het diversiteitsverhaal in het jeugdwerk zal nooit af zijn. En dat is nu net het mooie eraan. De jeugdsector wil actief en blijvend inzetten op diversiteit, maar ze is op zoek naar voeding, naar kapstokken waar ze verder mee aan de slag kan. Wat is diversiteit nu wel en wat is het nu niet? De sector wil de tijd en ruimte krijgen om dit te definiëren, maar niet op een ondoordachte, impulsieve manier. Ten slotte streeft de jeugdsector ernaar om het versterken van kinderen en jongeren voorop te stellen.

Miet NEYENS* & Nancy DE BACKER**
Steunpunt Jeugd

* **Miet Neyens** is projectmedewerker diversiteit, jeugdtoerisme bij Steunpunt Jeugd. Momenteel werkt zij aan een onderzoek 'samenwerkingsverbanden tussen jeugdsector en welzijnssector'.
miet.neyens@steunpuntjeugd.be
02 551 13 77

** **Nancy De Backer** is stafmedewerker jeugdbeleid en diversiteit binnen Steunpunt Jeugd. Zij is bevoegd voor het opvolgen van het diversiteitsbeleid en staat in voor de ondersteuning van de jeugdsector als het gaat over diversiteit.
nancy.debacker@steunpuntjeugd.be
02 551 13 54

Steunpunt Jeugd is het kennis- en expertisecentrum over jeugd, jeugdwerk en jeugdbeleid.
Arenbergstraat 1 D - 1000 Brussel
www.steunpuntjeugd.be

NOTEN

- (1) Dit is een opsomming die we bekomen hebben binnen het Platform Diversiteit van Steunpunt Jeugd. Binnen dit platform komen een 20-tal jeugdorganisaties samen om aan kennis- en expertiseuitwisseling te doen, te reflecteren over het diversiteitsvraagstuk, ... Het is niet te veralgemenen naar de kijk van heel de sector, maar het is wel de kijk waar wij als Steunpunt Jeugd ons in kunnen vinden.
- (2) Steunpunt Jeugd nam in 2009-2010 het diversiteitsbeleid binnen jeugdorganisaties in Vlaanderen onder de loep. Het ging om een kleinschalig onderzoek dat werd gevoerd bij 12 organisaties uit het jeugdwerk. In dit onderzoek werd ingegaan op 'hoe diversiteit wordt gemanaged binnen de eigen organisatie'. Door het feit dat het een kleinschalig onderzoek is, zijn de resultaten niet generaliseerbaar, maar ze geven wel enkele opmerkelijke indicaties.

LITERATUUR

- Coussée, F. (2010) Jeugdwerk voor allen of allen naar het jeugdwerk, in: G. Bombaerts, W. Hillaert & F. Coussée, *Curieuzeneuzepastapot. Diversiteit en toegankelijkheid in het jeugdwerk*. pp. 146-171. Gent: Academia Press.
- Janssens, D. & De Backer, N. (2010) Ocharme kom in mijn armen!? vragen jongeren wel om diversiteit? in: G. Bombaerts, W. Hillaert & F. Coussée, *Curieuzeneuzepastapot. Diversiteit en toegankelijkheid in het jeugdwerk*. pp. 26-39. Gent: Academia Press..
- Janssen, K. (2010) *Stretchen op de werkvloer. Werken aan diversiteit door jongeren kansen te geven en kansen te creëren*. Brussel: Steunpunt Jeugd.
- Janssen, K. & De Backer, N. (2010) Diversiteit binnen je eigen organisatie. Onderzoek naar voorbeeldig diversiteitsmanagement. *Krax. Vakblad voor jeugdwerk en jeugdbeleid 10 (4)*: 27-28.
- Matheusen F., Krols Y., de Graef G., Simons J. & Detroy D. (2010) *Het Actieplan Interculturaliseren: Rewind and Fastforward. De effecten van het Actieplan Interculturaliseren van, voor en door Cultuur, Jeugdwerk en Sport*. Mechelen: Centrum voor Intercultureel Management en Internationale Communicatie (CIMIC). http://www.ibknet.be/files/CJSM2010_eindrapport.doc#_Toc263938018

Gevoel van zinloosheid

Een verklaring voor schools wangedrag in technische en beroepsscholen

Mieke VAN HOUTTE

Over het voorkomen en de oorzaken van normovertredend gedrag op school is in Vlaanderen weinig geweten. Er wordt algemeen aangenomen dat normovertredend gedrag vaker voorkomt in het technisch en het beroepsonderwijs. Internationaal onderzoek toont aan dat wangedrag op school toeneemt naarmate onderwijsvormen of -richtingen maatschappelijk minder gewaardeerd zijn. Een gangbare verklaring hiervoor is de lage zelfwaardering van leerlingen in deze richtingen, al is dit nooit echt empirisch hard gemaakt. Om probleemgedrag op school te kunnen aanpakken is inzicht nodig in de mechanismen die aanleiding geven tot dit gedrag. In deze bijdrage stellen we ons de vraag of wangedrag op school inderdaad vaker voorkomt in technische en beroepsscholen, en of dit verklaard kan worden door de maatschappelijke positie van de studierichtingen in deze scholen.

Differentiatie in onderwijsvormen en wangedrag

Wereldwijd worden verschillende systemen toegepast om leerlingen in het secundair onderwijs te groeperen volgens bekwaamheid. Deze differentiatie wordt noodzakelijk gevonden omdat leerlingen voorbereid moeten worden op een verschillende toekomst, en dus verschillende dingen moeten leren, en omdat het veel efficiënter is les te geven aan leerlingen die dezelfde vaardigheden en bekwaamheden hebben. Differentiatie laat leerlingen bovendien toe die dingen te doen waar ze goed in zijn of waar ze interesse voor hebben. Hoewel dit allemaal heel mooi klinkt, wijst de praktijk meer en meer uit dat differentiatie negatieve gevolgen heeft voor de leerlingen in de minder gewaardeerde studievormen en -richtingen. Het is immers zo dat er doorgaans sprake is van onderwijsstratificatie: de verschillende onderwijsvormen en -richtingen worden hiërarchisch geordend, waarbij de meest theoretische richtingen met de hoogste graad van abstractie bovenaan de ladder staan. In onze kennisamenleving zijn de beroepen waarop leerlingen in het technisch en het beroepsonderwijs worden voorbereid doorgaans weinig gewaardeerd, niettegenstaande de grote vraag naar gekwalificeerd technisch personeel.

Diverse internationale studies tonen aan dat de leerlingen in de lager gerangschikte richtingen zwakker presteren op gestandaardiseerde testen en in Vlaanderen blijken leerlingen in technische en beroepsscholen een grotere kans te maken op een B- of C-attest (Van Houtte, 2004). Deze verschillen blijven ook bestaan wanneer rekening gehouden wordt met initiële bekwaamheid en andere leerlingkenmerken, zoals geslacht en socio-economische status. De differentiatie in studierichtingen heeft bovendien niet alleen gevolgen voor het academisch presteren. Er wordt tevens een verband aangetoond tussen de studierichting en het stellen van deviant gedrag. De aard van het onderzochte wangedrag varieert nogal van studie tot studie. Sommige studies concentreren zich op specifiek schools wangedrag, zoals spieken of spijbelen, andere studies fo-

cussen op algemeen delinquent gedrag. Er wordt bijvoorbeeld aangetoond dat in onderwijssystemen waarin gedifferentieerd wordt vandalisme en geweld vaker voorkomen. De algemene conclusie is dat delinquent gedrag en schools wangedrag meer voorkomen in lager gewaardeerde studierichtingen dan in hoger gewaardeerde studierichtingen. Eigen recent onderzoek in het Vlaams secundair onderwijs (Van Houtte & Stevens, 2008) bij 3.376 leerlingen in 22 scholen voor algemeen onderwijs (aso-scholen) en 2.997 leerlingen in 22 technische en beroepsscholen (data verzameld in 2004-2005), waarbij gepeild werd naar schools wangedrag variërend van te laat komen op school tot gebruiken van drugs tijdens de schooluren, bevestigt dat dergelijke normovertredingen vaker voorkomen in technische en beroepsscholen (een gemiddelde score van 31,46 op een schaal van 17 tot 85) dan in aso-scholen (een gemiddelde van 28,81; $p < 0,001$) Dit verschil blijft bestaan, ook wanneer rekening gehouden wordt met de instroom van leerlingen in termen van bijvoorbeeld geslacht, socio-economische status, etniciteit, ouderlijke betrokkenheid. De vraag is dus hoe die hogere mate van schools wangedrag in technische en beroepsscholen verklaard kan worden.

Statusverlies en zelfwaardering

Om het verband tussen onderwijsrichtingen en deviant gedrag te verklaren, wijzen onderzoekers op de geschade zelfwaardering van leerlingen in de maatschappelijk weinig gewaardeerde richtingen. Vaak komen leerlingen er terecht omdat ze niet voldoen aan de academische vereisten om algemeen onderwijs te volgen. Technisch en beroepsonderwijs zijn daardoor zelden een positieve eerste keuze (Boone & Van Houtte, 2010). Hun gebrek aan academische capaciteiten 'duwt' de leerlingen in de minder gewaardeerde richtingen. Dit brengt een vorm van statusverlies met zich mee, omdat terecht komen in een lager gewaardeerde richting in onze samenleving als 'falen' getypeerd wordt (Hargreaves, 1967). Talrijk internationaal onderzoek heeft inderdaad aangetoond dat leerlingen in minder

gewaardeerde richtingen zichzelf ook negatiever gaan evalueren (zie Van Houtte, 2005). Een cruciaal mechanisme hier is sociale vergelijking. Leerlingen in verschillende studievormen en -richtingen in het secundair onderwijs gebruiken elkaar als maatstaf om hun eigen academische talenten in te schatten. Leerlingen in lager gewaardeerde richtingen ervaren statusverlies, omdat ze zich vergelijken met leerlingen in andere richtingen, en lopen daardoor een risico op verminderde zelfwaardering, met een verhoogde kans

op deviant gedrag tot gevolg. Leerlingen gaan zich immers afzetten tegen het onderwijssysteem dat hen tot 'falers' maakt en beantwoorden het statusverlies door op zoek te gaan naar alternatieve bronnen van status, zoals bijvoorbeeld gaan werken, consumeren of schools wangedrag. Dit leidt uiteindelijk tot de ontwikkeling van een leerlingencultuur die veel minder studiegericht is dan de cultuur in hoger gewaardeerde studierichtingen (Van Houtte, 2006).

Onderzoek waarbij de rol van zelfwaardering wordt nagegaan, levert echter weinig op. Er is aangetoond dat leerlingen in lager gewaardeerde richtingen een lagere zelfwaardering hebben en dat er een verband bestaat tussen zelfwaardering en schoolse normovertreding, waarbij leerlingen met een lagere zelfwaardering een hogere kans lopen zich te misdragen. Maar er kan op basis van onderzoek niet gesteld worden dat louter en alleen de lagere zelfwaardering in technische en beroepsscholen verantwoordelijk is voor het frequenter voorkomen van schools wangedrag (Van Houtte & Stevens, 2008). Er is dus meer aan de hand.

Leerlingen gaan zich afzetten tegen het onderwijssysteem dat hen tot 'falers' maakt.

Gevoel van zinloosheid

Een goed startpunt om tot een verklaring te komen voor het vaker voorkomen van schools wangedrag in technisch en beroepsonderwijs, zijn algemene verklaringen voor deviant gedrag - los van de schoolcontext. Een zeer bruikbare theorie is bijvoorbeeld de zogenaamde "strain-theory" (Agnew, 2001). Deze theorie gaat ervan uit dat de onmogelijkheid bepaalde doelen te bereiken via conventionele weg spanningen (strain) veroorzaakt, wat kan leiden tot afwijkend gedrag. Deze theorie werd later verfijnd, in die zin dat werd gesteld dat individuen niet alleen bepaalde doelen nastreven, maar ook proberen nadelige of pijnlijke situaties te ontvluchten. Deze twee bronnen van spanning kunnen tegelijk voorkomen en voortvloeien uit een en dezelfde situatie. Dit lijkt het geval te zijn bij leerlingen in minder gewaardeerde studierichtingen. Ook deze leerlingen streven immers naar maatschappelijk aanzien, of een prestigieuze baan met hoog inkomen, maar deze doelen lijken in deze studierichtingen vaak moeilijk of niet bereikbaar. Internationaal onderzoek toont inderdaad ook aan dat leerlingen in het beroepsonderwijs in vergelijking met leerlingen in algemeen onderwijs aangeven minder controle te hebben over hun toekomst. Tegelijk is er geen weg terug, eens men in die richtingen les volgt. Beroepsleerlingen blijken dan ook meer fatalistisch te zijn dan leerlingen in academische richtingen. De beroepsleerlingen ervaren, zoals eerder aangegeven, statusverlies, en zoeken - vaak tevergeefs - een manier om dit te ontvluchten. In lijn met de "strain-theory", kan worden verondersteld dat deze situatie leidt tot frustratie, wat bevorderlijk is voor wangedrag.

Wat we eigenlijk zien gebeuren, is dat in de minder gewaardeerde richtingen leerlingen een gevoel van zinloosheid ontwikkelen. Dit is een concept dat nauw aanleunt bij constructen als het gevoel controle te hebben of de situatie meester te zijn. Een sterk gevoel van zinloosheid betekent dat men het gevoel heeft geen controle te hebben over onderwijssucces. Typische items om dit gevoel van zinloosheid na te gaan, zijn: 'voor mensen als ik is er weinig kans dat we in dit leven bereiken wat we graag willen', 'mensen zoals ik zullen het nooit goed doen op school, zelfs al proberen we nog zo hard' of 'hard werken op school heeft geen zin, een goede job is toch niet voor mensen zoals ik'. Het feit dat leerlingen in technisch en beroepsonderwijs zichzelf belemmerd weten door het onderwijssysteem en weinig toekomstperspectief zien, kan leiden tot gevoelens van zinloosheid en frustratie, en ultiem tot deviant gedrag als een vorm van terugtrekking uit of rebellie tegen de school.

Leerlingen in het beroepsonderwijs geven aan minder controle te hebben over hun toekomst.



Onze analyses tonen dat de leerlingen in technische en beroepsscholen gemiddeld significant hoger scoren op gevoel van zinloosheid (een gemiddelde score van 10,57 op een schaal van 5 tot 25) dan de leerlingen in ASO-scholen (een gemiddelde van 9,43; $p < 0.001$). En er is meer. Ons onderzoek toont ook aan dat dit gevoel van zinloosheid gedeeld wordt door de leerlingen op eenzelfde school. Er is dus binnen scholen sprake van een 'cultuur van zinloosheid'. Technische en beroepsscholen worden gemiddeld significant meer gekenmerkt door zo een cultuur van zinloosheid dan ASO-scholen (Van Houtte & Stevens, 2008, 2010).

Zinloosheid, studiebetrokkenheid en wangedrag

Uiteindelijk stellen we vast dat dit gevoel van zinloosheid ernstige gevolgen heeft voor het functioneren van leerlingen in technische en beroepsscholen. In scholen met een sterke cultuur van zinloosheid, is de leerlingencultuur veel minder studie-georiënteerd ($r = -0.709$, $p < 0.001$). Leerlingen met sterke gevoelens van zinloosheid zijn weinig studiebetrokken ($r = -0.33$, $p < 0.001$). Maar zelfs wanneer de leerling zelf niet kampt met sterke gevoelens van zinloosheid, wordt zijn of haar studiebetrokkenheid beïnvloed door de heersende cultuur van zinloosheid op school. Het zijn, onder andere, deze gevoelens en cultuur van zinloosheid die ervoor verantwoordelijk zijn dat leerlingen in technische en beroepsscholen minder studiegericht zijn dan leerlingen in aso-scholen, en minder goede prestaties neerzetten (Van Houtte & Stevens, 2010).

Gevoelens van zinloosheid leiden niet alleen tot een lagere studiebetrokkenheid, maar vergroten de kans op deviant gedrag op school ($r = 0.186$, $p < 0.001$). Bovendien zijn het deze gevoelens van zinloosheid die verklaren waarom schools wangedrag vaker voorkomt in technische en beroepsscholen dan in aso-scholen (Van Houtte & Stevens, 2008). De cultuur van zinloosheid in een school oefent echter geen invloed uit op het al dan niet stellen van deviant gedrag, eens de individuele gevoelens van zinloosheid in rekening worden gebracht. Het al dan niet stellen van deviant gedrag wordt, met andere woorden, louter bepaald door de eigen gevoelens van zinloosheid. Dus, zelfs wanneer de school gekenmerkt wordt door een sterke cultuur van zinloosheid, is de kans klein dat een leerling schools wangedrag zal stellen als deze leerling zelf geen gevoelens van zinloosheid ervaart. En omgekeerd: in een school met een zwakke cultuur van zinloosheid, blijft de kans bestaan dat een leerling met sterke zinloosheidsgevoelens toch deviant gedrag stelt. De praktische implicatie hiervan is duidelijk: schools wangedrag kan niet worden aangepakt door in te werken op de cultuur van een school. Dit in tegenstelling tot individuele studiebetrokkenheid, die wel verhoogd kan worden door in te grijpen in de zinloosheidcultuur van de school, zelfs wanneer de leerling zelf gevoelens van zinloosheid ervaart. Belangrijk bij het voorkomen van individueel wangedrag is echter vooral ervoor te zorgen dat individuele leerlingen geen gevoelens van zinloosheid ontwikkelen. Of dat, wanneer bij individuele leerlingen dergelijke gevoelens worden vastgesteld, deze snel gecounterd worden.

Op structureel vlak is het belangrijk stil te staan bij de redenen waarom leerlingen in technische en beroepsscholen een sterker gevoel van zinloosheid ontwikkelen en waarom technische en beroepsscholen gekenmerkt worden door een sterkere cultuur van zinloosheid. Het hiërarchisch karakter van ons onderwijssysteem,

waardoor leerlingen zich in minder gewaardeerde richtingen gefaald voelen, is in elk geval een bepalende factor.

Ten slotte moet worden nagegaan welke scholen erin slagen de gevoelens van zinloosheid en frustratie van leerlingen tegen te gaan en zo het wangedrag op school te reduceren. Hoe dan ook is meer onderzoek nodig naar hoe onderwijssystemen en schoolkenmerken deviant gedrag verhinderen of in de hand werken. Adolescenten brengen immers een groot deel van hun tijd op school door.

Mieke VAN HOUTTE

Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep CuDOS
Universiteit Gent
Korte Meer 3-5, 9000 Gent
Mieke.VanHoutte@UGent.be

BIBLIOGRAFIE

- Agnew, R., Building on the foundation of general strain theory: specifying the types of strain most likely to lead to crime and delinquency, *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 2001, 38(4); 319-361.
- Boone, S. & Van Houtte, M., *Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs*, Onderzoeksgroep CuDOS, Vakgroep Sociologie, Universiteit Gent, rapport OBPWO 07.03, 2010. http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2007/0703/ERO703_def.pdf
- Hargreaves, D. *Social relations in a secondary school*. London: Routledge and Kegan Paul, 1967.
- Van Houtte, M., Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff, *American Journal of Education*, 2004, 110(4); 354-388.
- Van Houtte, M., Global self-esteem in technical/vocational versus general secondary school tracks: A matter of gender? *Sex Roles*, 2005, 53(9/10); 753-76.
- Van Houtte, M., School type and academic culture: Evidence for the differentiation-polarization theory, *Journal of Curriculum Studies*, 2006, 38(3), 273-292.
- Van Houtte, M. & Stevens, P.A.J., Sense of futility: The missing link between track position and self-reported school misconduct, *Youth & Society*, 2008, 40(2); 245-264.
- Van Houtte, M. & Stevens, P.A.J., The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium, *Oxford Review of Education*, 2010, 36(1); 23-43.

Draagkracht versterken in de praktijk: het kan!

Lies VANPEPERSTRAETE, Katrijn JANSEGGERS, Marijke WILSSENS

Een maatschappij met een steeds grotere diversiteit stelt de scholen en de leerkrachten in het bijzonder voor steeds nieuwe en grotere uitdagingen. Draagkracht is het ordewoord maar een héél concrete invulling van dat begrip blijft nog vaak achterwege. In een recent onderzoek peilden wij, onderzoekers van de Arteveldehogeschool, naar het beeld over draagkracht binnen Vlaamse scholen en de visie erover binnen de schoolpraktijk. Wij slaagden erin om het begrip draagkracht scherper te stellen met behulp van 10 determinerende componenten. We ontwikkelden een eenvoudig instrument: de “draagkrachtwijzer”. Deze kan scholen helpen om de eerste stappen te zetten naar het versterken van draagkracht.

Draagkracht: een zegen of een vloek?

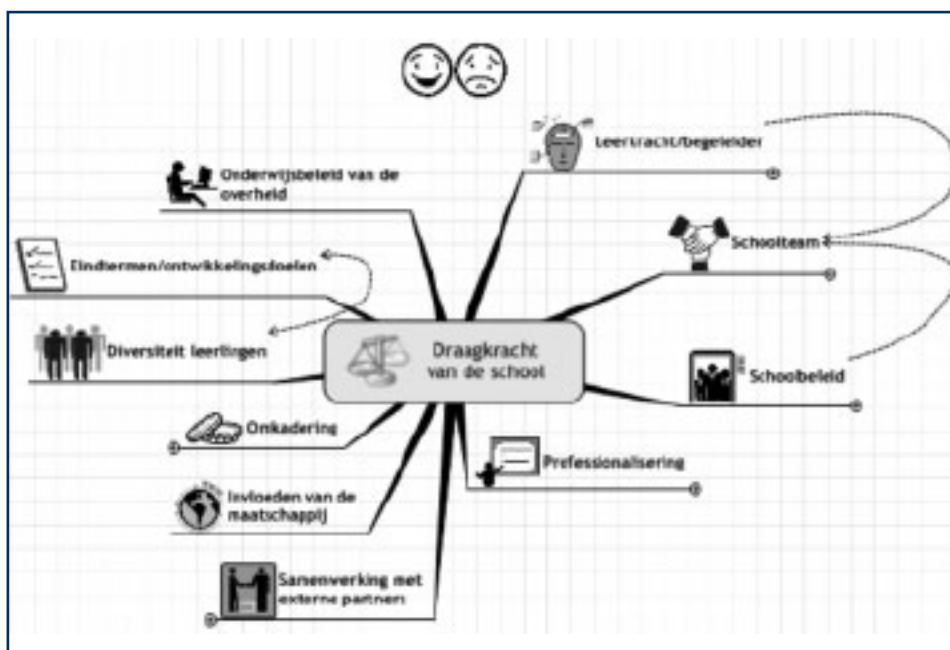
De steeds grotere diversiteit binnen onze huidige maatschappij vereist op onderwijsniveau drastische maatregelen. Aandacht voor diversiteit in het onderwijs is dan ook geen nieuw verschijnsel. Al sinds de jaren '90 doet men vanuit de overheid steeds meer inspanningen om een antwoord te bieden aan deze trend. Uit de vele beleidsmaatregelen kwam het begrip 'draagkracht' naar voren als een handvat voor scholen om meer open te staan voor diversiteit. De term 'draagkracht' is een veelbesproken begrip in de Vlaamse onderwijscontext. Alhoewel de overheid dit begrip formeel vermeldt in diverse regelgevingen (GOK, GON, ION, leerzorg), blijven de beleidsmaatregelen hieromtrent heel vaag. Aangezien de overheid geen concrete invulling geeft van het begrip, kunnen scholen dit héél vrij en vaak subjectief interpreteren. Scholen kunnen draagkracht aanwenden als middel om beter om te gaan met diversiteit maar kunnen het even goed aanwenden als uitsluitingscriterium om kinderen met specifieke onderwijsbehoeften te weigeren. Elk kind heeft in Vlaanderen het recht zich in te schrijven in een school naar keuze. Dit inschrijvingsrecht is echter niet absoluut aangezien scholen zich kunnen beroepen op hun 'draagkracht' om kinderen met een attestverwijzing voor het buitengewoon onderwijs te weigeren. Een concretisering en objectivering van het begrip draagkracht drong zich op. Via ons onderzoek 'draagkracht van scholen: niet langer het monster van Loch Ness' wilden we hierop een antwoord formuleren. We kozen voor kwalitatief onderzoek omdat de beleving van de mensen centraal staat. 13 Scholen van zowel basis-, secundair-, buitengewoon- en gewoon onderwijs werden betrokken

in ons onderzoek. In de volgende alinea's schetsen we u de resultaten van dit onderzoek.

Draagkracht ontrafeld!

'Neem persoonlijke talenten en capaciteiten en vorming, vermenvuldig dit met werkvreugde en weeg dit af met de hoeveelheid taakbelasting. Als de balans in evenwicht is, dan is de draagkracht voldoende. De ene persoon zal meer taken op zijn weegschaal kunnen leggen dan de andere, afhankelijk van zijn persoonlijke talenten en de mate van vreugde en optimisme van werken. Maar als de belasting te groot is en de persoon in kwestie geen inspraak krijgt over zijn belasting op de

Draagkracht is het ordewoord maar een héél concrete invulling van dat begrip nog vaak achterwege.



weegschaal, zal deze doorslaan, ten koste van de werkvreugde...? (een deelnemer aan het onderzoek 'Draagkracht van de school: niet langer meer het monster van Loch Ness?')

Uit analyse van de resultaten kwamen er 10 componenten van het begrip draagkracht naar boven (zie hieronder). De componenten staan niet los van elkaar, er is sprake van wederkerige beïnvloeding. De draagkracht van een school wordt bepaald door het samenspel van de volgende componenten.

Hieronder geven we aan, via de 10 componenten, wat een school moet bezitten om haar draagkracht te ontwikkelen. Iedere component kan zowel draagkrachtversterkend als draagkrachtverzwakkend werken. Wij focussen ons in dit artikel uitsluitend op de draagkrachtversterkende aspecten van de component.

Component 1: Leerkracht/ begeleider

De identiteit van de leerkracht speelt een belangrijke rol in het hebben van veel of weinig draagkracht. Zo blijkt dat leerkrachten, die hun leerkracht zijn als een deel van een totale persoonlijkheid beschouwen, een hoge draagkracht bezitten. Ook oog hebben voor persoonlijke grenzen en over een kritische geest beschikken dragen hiertoe bij. Leerkrachten die de karakteristieken inzet, doorzettingsvermogen en zelfvertrouwen bezitten staan sterker dan leerkrachten die deze kenmerken in mindere mate hebben.

Daarnaast beïnvloedt **de houding ten aanzien van het beroep** de mate van draagkracht. Hoe groter de intrinsieke motivatie, hoe ruimer leerkrachten kijken naar hun beroep en naar het leren zelf, hoe hoger de draagkracht ervaren wordt. Wanneer leerkrachten diversiteit binnen de klas als verrijking aanschouwen zal dit bijdragen tot een sterkere draagkracht. Flexibiliteit, stressbestendigheid en constructief omgaan met verandering zijn eveneens bepalend in het draagkrachtverhaal. Het feit dat mensen bewust kiezen voor deze job zonder dat enkel de financiële of vakantievoordelen voorop staan, heeft een positieve invloed.

Een laatste subcomponent die invloed uitoefent op draagkracht is **de houding ten aanzien van de leerlingen**. Een open, reflectieve en positieve houding aannemen ten opzichte van de leerlingen bevordert draagkracht. Kinderen bekijken in hun totaal beeld zonder zich vast te staren op hun diagnose (autisme, dyslexie, dyspraxie, mentale beperking,...) heeft een positief effect op de individuele draagkracht van de leerkracht. Hierbij spelen empathie en inlevingsvermogen een grote rol.

Component 2: Schoolteam

Om draagkracht in een team te versterken is het van belang dat zowel de leerkrachten, de medewerkers en de directie goed kunnen samenwerken. Hierin zijn volgende thema's van cruciaal belang: duidelijkheid, voldoende tijd voor overleg, openheid ten aanzien van elkaar, het collegiaal consulteren en een gedragen visie hebben. Communicatie en gedeelde verantwoordelijkheid zijn factoren die bijdragen tot een sterk schoolteam. Een positieve sfeer van waardering, respect en vertrouwen creëren binnen de school, zijn elementen die de draagkracht bepalen. Negativisme blijkt op lange termijn nefast voor de draagkracht, positivisme en de wil om elkaar te ondersteunen zijn facetten die de draagkracht verhogen.

Component 3: Schoolbeleid

De identiteit en de houding van de beleidsvoerders hebben een sterke invloed op het bevorderen van draagkracht. Een beleidsvoerder die een respectvolle, flexibele en zoekende houding heeft en zijn ervaring inzet bekomt een hogere draagkracht bij zijn team dan een beleidsvoerder die deze houdingen en ervaringen niet bezit. Een team met een grote draagkracht verwacht het vertrouwen van zijn directie en een goede delegering. Door medezeggenschap krijgen de teamleden de kans om actief te participeren binnen het schoolbeleid waardoor er een harmonieuzere samenwerking ontstaat tussen de verschillende schoolniveaus. Dit behoort eveneens tot één van de aspecten die draagkracht verhogend werken.

Een volgend deelcomponent slaat op **het beleidsvoerend vermogen**: een standvastig, dynamisch en ondersteunend beleid. Het blijkt belangrijk te

zijn voor de draagkracht dat de directie ondersteuning en waardering toont en tevens oog heeft voor de diversiteit binnen haar team. Hierbij is de persoonlijke groei en ontwikkeling van teamleden van groot belang. Het respect voor iedere leerling mag hierin niet vergeten worden. Wanneer scholen en leerkrachten een te zware administratieve last ervaren heeft dit een negatief effect op de draagkracht.

Ten slotte werkt het draagkrachtversterkend om een duidelijke en open **visie** te hebben rond bijvoorbeeld de werking, de doelgroep en de aanpak binnen de school. Een gedragen zorgvisie geeft een vangnet voor alle betrokkenen waardoor de draagkracht van de schoolwerking wordt versterkt.

Component 4: Professionalisering

De eigen praktijkervaring is cruciaal voor de draagkracht van een leerkracht. Leerkrachten geven aan dat ze een zekere hoeveelheid kennis, vaardigheden en attitudes nodig hebben om vol vertrouwen voor de klas te kunnen staan. Veel ervaring met diversiteit betekent niet noodzakelijk een open houding, uit ons onderzoek blijkt dat de ervaring met veel diversiteit pas rendeert wanneer leerkrachten steun en opvolging krijgen in het omgaan met deze diversiteit. De lerarenopleiding integreert specifieke kennis en knowhow waardoor je als leerkracht in bepaalde opstandigheden situaties beter kan plaatsnemen. Verder speelt nascholing een belangrijke rol in het up-to-date blijven van nieuwe tendensen en aanpakken. Dit alles werkt draagkrachtversterkend.

Component 5: Samenwerking met externe partners

Naast een constructieve communicatie met ouders werkt het draagkrachtverhogend om samen te werken met externen zoals andere scholen, Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB), voorzieningen en de gemeenschap. De geregelde aanwezigheid van CLB-medewerkers versterkt de draagkracht van scholen. Men kan deze medewerkers steeds raadplegen wanneer nodig. Hierdoor voelen leerkrachten zich gesteund. De formele en informele samenwerking met externen kan bevorderend werken in het doorstromen van informatie en het inroepen van expertises. Het werkt tevens draagkrachtversterkend om de sectoren gezondheid, welzijn en onderwijs meer op elkaar af te stemmen.

Om draagkracht in een team te versterken is het van belang dat zowel de leerkrachten, de medewerkers en de directie goed kunnen samenwerken.

Component 6: Invloeden van de maatschappij

De deelnemers uit ons onderzoek beleven de invloeden van de maatschappij hoofdzakelijk als negatief in het draagkrachtverhaal. De snelheid van de maatschappelijke veranderingen evenals het uitgebreide takenpakket van de onderwijsbetrokkenen ervaart men als de belangrijkste hindernissen.

Component 7: Omkadering

Omkadering is een belangrijke component in het versterken van draagkracht. Als we een onderwijs willen bieden voor iedereen zal men zowel op vlak van financiële middelen, personeel en infrastructuur voldoende inspanningen moeten leveren. Leerkrachten besteden minder aandacht aan dit facet. Het subjectieve gevoel van leerkrachten dat ze hier weinig invloed op hebben, ligt hier waarschijnlijk aan de basis.

Component 8: Diversiteit leerlingen

Een grote diversiteit aan leerlingen zorgt voor creativiteit binnen het schoolteam. De teamleden leren op deze manier naar diverse oplossingen zoeken. Deze zoekende houding komt iedere leerling ten goede en verhoogt op termijn de draagkracht. Leerkrachten ervaren een groot leerpotentieel wanneer ze regelmatig met diversiteit te maken hebben. Om diversiteit te kunnen zien als een meerwaarde voor draagkracht, zijn een goede communicatie, samenwerking en ondersteuning nodig.

Component 9: Eindtermen/ ontwikkelingsdoelen

Het kunnen opstellen van individuele ontwikkelingsdoelen bevordert de draagkracht van een school evenals het flexibel en creatief kunnen gebruiken van eindtermen. Eindtermen en ontwikkelingsdoelen bepalen mee in welk kader men werkt. Leerkrachten zien dit vaak als een veiligheid en een houvast. Het gevoel een goed resultaat bij de leerlingen te bereiken, vergroot de draagkracht. Het is hierbij van belang zich niet vast te pinnen op een jaarklassensysteem voor het behalen van de eindtermen. Door eindtermen per jaar te gaan bekijken, loopt men het gevaar dat bepaalde kinderen deze niet behalen hoewel ze voldoende kwaliteiten bezitten.

Component 10: Onderwijsbeleid van de overheid

Het onderwijsbeleid van de overheid is bepalend voor de draagkracht van een school. Hierbij is het van belang een maatschappelijk draagvlak voor scholen te creëren, een goed zorg- en personeelsbeleid te ondersteunen. Daarnaast moet men nadenken over aanwerving, evaluatie en vaste benoemingen. Zo brengt het systeem van vaste benoemingen nog te vaak met zich mee dat leerkrachten die disfunctioneren toch voor de klas kunnen blijven staan.

De overheid staat tevens in voor inspectie en kwaliteit. Deze inspectie zou een belangrijke rol kunnen spelen om het proces van draagkracht in de school te stimuleren en te evalueren.

Hoe kan je met deze componenten aan de slag?

Vanuit de bovenstaande componenten ontwierpen we een draagkrachtwijzer. Dit is een eenvoudig instrument waarmee iedere school onmiddellijk aan de slag kan om de eigen sterktes en zwaktes met betrekking tot hun draagkracht te evalueren. De vragenlijst heeft als doel een dialoog op gang te brengen in een school-

team. Het kan tevens een aanzet zijn om de draagkracht op school te versterken. De draagkrachtwijzer is een vragenlijst passend op één A4-velletje. Iedereen op school kan door het beantwoorden van vragen nagaan hoever de school en alle partners staan in het draagkrachtverhaal. De draagkrachtwijzer is opgebouwd rond de 10 componenten die naar voor kwamen tijdens dit onderzoek. Wie met deze draagkrachtwijzer aan de slag wil gaan kan deze verkrijgen bij één van de auteurs.

Conclusie en aanbevelingen

Een ruimere benadering van het concept draagkracht met de focus op kwaliteitszorg en kwaliteitsontwikkeling

Het begrip draagkracht verwijst nog te weinig naar initiatieven die draagkrachtverhogend kunnen werken. Men koppelt het nog dikwijls aan wat moeilijk loopt in de scholen. Onderwijsbetrokkenen verbinden het begrip vaak aan specifieke doelgroepen, terwijl het op veel meer gebieden van toepassing is. Het komt te weinig aan bod binnen de structuur van een school en ook in het proces van evaluatie en kwaliteitszorg wordt er te weinig naar verwezen. Uit ons onderzoek blijkt echter duidelijk dat draagkracht ontstaat door een samenspel van vele verschillende factoren. Vanuit deze vaststelling hebben we adviezen geformuleerd voor zowel individuele begeleiders, scholen als onderwijskoepels en de overheid. Het is belangrijk dat leerkrachten zich bewust zijn van de eigen kracht en persoonlijke werkpunten. Wij raden scholen aan om het begrip draagkracht centraal te stellen binnen alle niveaus van het onderwijsbeleid door het een formele plaats te geven binnen hun interne kwaliteitszorg. Ten slotte kan de overheid een belangrijke rol spelen in het bevorderen van draagkracht door enerzijds scholen te ondersteunen en anderzijds het continue proces van draagkracht in beschouwing te nemen.

Een positief en ontwikkelingsgericht gebruik van het begrip draagkracht

We hopen dat het begrip 'draagkracht' een positieve betekenis kan krijgen in het opnemen van alle kinderen, eerder dan een uitsluitingscriterium te zijn. Het besef moet groeien dat elk kind specifieke zorgvragen heeft en dat het aan de school ligt om hierop in te spelen door de eigen draagkracht te verhogen. We verwachten zo positieve veranderingen bij zowel leerkrachten, scholen, koepelorganisaties als de overheid. Kijk verder dan de beperkingen van het kind, laat je creativiteit de vrije loop om alle leerlingen optimaal onderwijs te bieden en wees open voor het bespreken van moeilijkheden. Scholen dienen voldoende tijd vrij te maken om te evolueren en draagkracht te ontwikkelen. De overheid kan het begrip draagkracht concretiseren en objectiveren zodanig dat scholen minder gelegenheid krijgen om dit volledig subjectief te gebruiken om kinderen uit te sluiten. Het invoeren van draagkracht om kinderen te weigeren zou moeten opgevolgd worden en het principe van vrije keuze voor alle doelgroepen zou duidelijk moeten zijn.

We hopen dat het begrip 'draagkracht' een positieve betekenis kan krijgen in het opnemen van alle kinderen, eerder dan een uitsluitingscriterium te zijn.

ten gestimuleerd worden. Tenslotte zouden scholen die zelf meer investeren in draagkracht, en daarom ook meer doelgroepkinderen aantrekken een bijzondere steun kunnen krijgen als beloning voor hun beleid.

Een dynamisch en steeds terugkerend proces waarin iedereen zijn verantwoordelijkheid neemt

Het ontwikkelen van draagkracht kent geen einde, waardoor het steeds een zekere dynamiek vertoont. Het is aangeraden om het proces van draagkrachtontwikkeling op elk niveau blijvend te bewaken. Procesgerichte evaluatie-instrumenten zoals de Index voor inclusie kunnen hiervoor geschikt zijn. Ditzelfscreenend en -evaluerend instrument doet inderdaad een school voortdurend nadenken over zijn eigen zorgbeleid.

Een professionaliseringsbeleid waarin de componenten van draagkracht een belangrijke plaats krijgen

Bijscholing blijkt van onontbeerlijk belang in het verhogen van de draagkracht van de school. De lerarenopleiding speelt als initiatiefnemer hierbij een cruciale rol. Binnen deze opleiding kunnen thema's zoals omgaan met diversiteit, specifieke onderwijsbehoeften en samenwerken in team een belangrijk deel van het onderwijsaanbod innemen. Het is tevens belangrijk dat leerkrachten zichzelf voortdurend bijscholen. Het reflecteren over hun eigen ervaringen en ervaringen van anderen, zowel binnen als buiten het schoolteam, zijn van belang.

Een blijvende investering in onderwijs om draagkracht te vergroten

Om scholen te kunnen uitbouwen die openstaan voor iedereen, vragen scholen voldoende knowhow, middelen en personeel. Scholen vroegen ook in dit onderzoek naar kleinere klassen, meer personeel en vorming,.... Dit kan men interpreteren als meer tijd om samen te werken en meer steun te krijgen in de pedagogische aanpak van verschillende specifieke onderwijsbehoeften (SOB's) in de school. Hierbij komt de vraag van leerkrachten om mogelijkheden te creëren om meer ondersteuning op maat, individuele opvolging,.. te kunnen bieden. Relevant binnen deze context is dat kinderen en jongeren geëvolueerd zijn (maatschappelijke evolutie) en hierdoor de complexiteit van de SOB's groeit. Vele ondersteuningsvragen reiken vaak verder dan de kernopdracht van onderwijs, waar de componenten van draagkracht centraal staan. Leerkrachten en scholen zien een antwoord op dit gegeven in de vraag naar meer financiële middelen. Binnen dit onderzoek blijkt dat het niet alleen die middelen zijn, maar tevens in het veranderen van de aanpak, het ontwikkelen van visie in het omgaan met de huidige diversiteit, het aanpassen van het klasmanagement, de didactiek,.... Al deze veranderingen vragen tijd. De overheid kan deze tijd mee creëren door scholen voldoende overlegmomenten te geven om na te denken over de lessen en de aanpak om zo meer samenwerking te creëren binnen het onderwijs.

Een gefundeerd overheidsbeleid op het vlak van gelijke onderwijskansen en tegelijk haalbare eindtermen en ontwikkelingsdoelen

Alle onderwijsbetrokkenen dienen de schijnbare tegenstelling tussen 'onderwijs voor allen' en de 'kwalitatieve school' uit hun discours te weren. Wij geloven in een integratieve benadering. Eindtermen en ontwikkelingsdoelen hoeven geen barrière te zijn om gelijke

onderwijskansen na te streven, wel integendeel. De overheid kan scholen hulpmiddelen, ondersteuning en tijd aanbieden om flexibel om te gaan met de verwachtingen vanuit de maatschappij.

Lies VANPEPERSTRAETE, Katrijn JANSEGGERS, Marijke WILSSENS

Arteveldehogeschool

Bachelor na bachelor in het onderwijs: buitengewoon onderwijs

Bachelor na bachelor in het onderwijs: zorgverbreding

en remediërend leren

Kattenberg 9

9000 Gent

BIBLIOGRAFIE

- Booth T., Ainscow M., (2009) Index voor inclusie: werken aan leren en participeren op school, tweede herziene druk, Tilburg, CSIE.
- Ministerie van onderwijs, (2002) Gok - Decreet, Brussel.
- Ministerie van onderwijs, (2007) Concept nota leerzorg.
- Schraepen B., Vanpeperstraete L., Melis A., Lebeer J., Christiaens M., Hancké T., (2007) Draagkracht en het nieuwe leerzorgkader, in Welwijs, jaargang 18, nr. 4, p. 28- 32.
- Schraepen B., Vanpeperstraete L., Melis A., Lebeer J., Christiaens M., Hancké T., (2008) Draagkracht als dynamisch concept binnen leerzorg, in Tijdschrift voor onderwijsrecht & onderwijsbeleid, januari- februari, nr. 3, p. 219- 224.
- Vandenbroucke F., (2004) Gelijke onderwijskansen, meer dan een GOK-decreet.
- Van Rompu W., Mardulier T., De Coninck C., Van Beeumen L., Exter E., (2007) Leerzorg in het onderwijs, Antwerpen-Apeldoorn, Garant.
- Vlaamse Onderwijsraad, (2005) Nieuwe organisatievormen van leerlingen met specifieke noden: een verkenning, Antwerpen-Apeldoorn, Garant.
- Vlaamse Onderwijsraad, (2007) Advies voor onderwijsconceptnota "Leerzorg"

Levensbeschouwelijke diversiteit in het onderwijs

Ruben SEGERS

Levensbeschouwelijke diversiteit is een van de grote struikelstenen in het onderwijs. Er loopt heel wat mis in het onderwijs op dit vlak. De laatste jaren zien we in het hoofddoekendebat dat een grondrecht, de vrijheid van godsdienst ter discussie wordt gesteld. Deze discussie gaat niet alleen over de plaats van religie in onze samenleving, maar ook over machtsverhoudingen, discriminatie en ongelijke kansen.

Racisme en islamofobie

"We are all racists. We have to recognize that we are all racists, and then cope with our racism."¹

Bovenstaand citaat komt van een leerkracht uit een onderzoek naar de houding van leerkrachten ten opzichte van moslimleerlingen in Canada. Het toont onmiddellijk aan waar dit artikel over gaat: de relatie tussen onze omgang met levensbeschouwelijke diversiteit en racisme. Motief is een vormingsinstelling gespecialiseerd in het thema levensbeschouwing en maatschappij. De bestrijding van racisme is een hoog goed voor ons, maar het is niet onze kernopdracht. Toch gaat het ons aan, want het gaat hier om de relatie tussen levensbeschouwing en gelijke onderwijskansen.

"Afrikanen halen ons demografisch in een aanzienlijk tempo in. Een kwart van de mensheid vandaag, zullen ze één derde in 2025 uitmaken. We zullen gewoonweg in aantal overtroffen worden. (...) De zwarte gemeenschap zal moeten lijden tot wanneer ze haar eigen huis opruimt."² Voorgaand citaat werd licht aangepast door Sami Zemni in zijn boek 'Het Islamdebat' (2009). Zemni verving de woorden moslims en moslimgemeenschap door Afrikanen en zwarte gemeenschap. Op die manier klinken de woorden als die van het Vlaams Blok in de jaren 80. Die woorden herkent iedereen als racistisch. Als we de woorden weer vervangen door islam-gerelateerde begrippen maakt niemand daar een probleem van. Toch gaat het ook om racisme. Het is geen biologisch racisme, maar cultureel racisme, gericht tegen één specifieke levensbeschouwing. Deze vorm van racisme noemt men islamofobie, *"de constante beschimping van de islam om de moslims te raken en te discrimineren. (...) De niet gefundeerde vijandschap tegenover de moslims, die leidt tot een concrete discriminatie van moslimindividuen en -groepen en de uitsluiting van moslims op politiek en sociaal vlak."³* Het dominante discours dat we vandaag te zien en te horen krijgen in

Motief is een erkende vormingsinstelling, gespecialiseerd in het thema 'Geloof en samenleving'. Motief publiceerde in 2010 de brochure 'Levensbeschouwelijke diversiteit in het onderwijs, sleutelconcepten en handvaten voor schoolbeleid'. We brengen hier enkele van de concepten uit deze brochure die volgens ons de basis vormen voor een levensbeschouwelijk diversiteitsbeleid.

de media is geen legitieme religiekritiek. Het richt zich specifiek tegen moslims, en dus mensen, en dus is het racisme. Moslims worden continu aangesproken op hun levensbeschouwelijke identiteit, ook als het niet over levensbeschouwing gaat. Moslims worden voorgesteld als allochtonen, ook al zijn het geen vreemden. Deze denkbeelden zijn veel problematischer dan vaak wordt aangenomen.

Moslims en allochtonen

"(...) De politiek en de goegemeente zien het liever anders, maar moslimkinderen gaan beter naar een zwarte dan naar een gemengde school. Nog beter voor hun rapport is een islamschool." (De Standaard juni 2010)

Het dominante discours in Vlaanderen stelt de term moslims in grote mate gelijk aan de term allochtonen. Dit gebeurt in de media, in onderzoek, beleid en in de politiek. De krantenkop in De Standaard liegt er niet om. Als we het over een multiculturele school hebben gaat het al snel over een school met moslimleerlingen.

Het is in de eerste plaats verkeerd om moslims als allochtonen te zien. De term allochtonen wijst op vreemdelingen, mensen die niet bij "ons" horen (de autochtonen). De term 'allochtonen' op zich is al problematisch. Mensen met een niet-blanke huidskleur, mensen met Noord-Afrikaanse, Turkse of Arabische roots, mensen met een niet-christelijke of niet-vrijzinnige levensbeschouwing worden zeer snel benoemd als 'allochtonen'. Het is niet zo dat die term alleen gebruikt wordt voor migranten (wat gezien de betekenis van het woord begrijpelijker zou zijn). Als we verwijzen naar allochtonen, maken we van een heleboel verschillende mensen en groepen één bevolkingsgroep.

De term moslims is de laatste jaren gaan samenvallen met de term allochtonen. Moslims worden op die manier 'vreemd' gemaakt en veralgemeend tot één groep. Moslims zijn niet 'vreemd', de meeste moslims in België (zeker de leerlingen in onze scholen) zijn échte Belgen en vormen een integraal onderdeel van de autochtone bevolking. Moslims zijn dus geen allochtonen. Jaarlijks wordt in meer dan één onderzoek blootgelegd hoe sterk racisme aanwezig is in Vlaanderen. Zo zijn er de Vlaamse Regionale Indicatoren. Dat zijn jaarlijks terugkerende onderzoeken van de Vlaamse overheid die onder andere peilen naar wat Vlamingen denken over een aantal socio-culturele thema's. Daarbij wordt ook gepeild naar elementen van racisme. *"Als de keuze van nieuwe burens vrij zou zijn, gaat de voorkeur uit naar personen van de 'eigen soort'(...). Gehandicapten, gezinnen die leven van het OCMW*



en een Marokkaans of Turks gezin worden het minst als buur gekozen.” Als het probleem zich zou beperken tot de huisvesting, waren we al een grote stap verder. Maar het is erger. “Wanneer het slecht gaat in het bedrijf opteert meer dan 40% van de bevolking voor het ontslag van een Marokkaanse werknemer in plaats van het ontslag van een Vlaamse autochtone werknemer, er van uitgaande dat beiden enkel verschillen op basis van herkomst.”⁴ Tel daarbij de Volt-reportage van 31 maart 2010

over racisme bij interimkantoren en de hoge werkloosheidscijfers onder etnisch-culturele minderheden lijken niet zo vreemd meer.

Jongeren blijken zeer vatbaar te zijn voor deze racistische discoursen. Een onderzoek uit 2006 van de K.U. Leuven toonde aan dat 56,8% van de jongeren vreemdelingen ziet als een bedreiging voor onze waarden en onze samenleving. Ook hier zien we dat het niet alleen gaat over biologisch racisme, maar ook over islamofobie: “De resultaten wijzen er op dat men vooral contacten met moslims wil vermijden: ruim zestig procent van de jongeren wijst een relatie met een moslim af.”⁵ De onderzoekers leggen het probleem bij een gebrek aan contact met ‘allochtonen’⁶. Hoewel persoonlijk contact met verschillende groepen in de samenleving belangrijk is, is dit geen oplossing want het is onmogelijk voor iedereen om met iedereen contact te hebben. De belangrijkste factor is dan ook informatie. De media geven die onvoldoende en brengen een gekleurd beeld⁷. Het is daarom extra belangrijk dat jongeren via ons onderwijs genuanceerde en correcte informatie krijgen over deze thema’s. De discriminatie zit echter ook in ons onderwijssysteem. Leerkrachten, directies, beleidsmensen en andere actoren in het onderwijsveld staan uiteraard niet buiten de samenleving. België bekleedt de beschamende tweede plaats in de ranglijst van landen met de hoogste segregatie in het onderwijs⁸. Uit het PISA onderzoek van 2006 bleek al dat nergens het verschil tussen allochtone en autochtone leerlingen zo uitgesproken is als in België. Het gaat hier dus om een probleem voor de hele samenleving, waar het onderwijs deel van is.

Mensen uit het onderwijsveld moeten eigenlijk constant twee posities tegelijk innemen. Enerzijds moet iedereen als mens behandeld worden en niet als lid van een verkeerd omschreven groep. Anderzijds hebben mensen wel echte ervaringen als lid van die groep, ook al bestaat die alleen in het spreken en het denken⁹. Daarom verdienen zowel moslims als het gebruik van de term ‘moslims’ en ‘allochtonen’ onze aandacht. Deze termen hebben zich genesteld in de maatschappelijke verbeelding van heel wat mensen, op een problematische manier. Moslims hebben bij voorbaat een pejoratieve bijklank gekregen. Racistische categorieën zijn onwaar maar niet onbestaand. Racistische categorieën vormen een sociale realiteit. Racisme gaat over woorden en vooroordelen, maar creëert ook werkelijke en voelbare problemen. Daarom is het zo belangrijk om die problematische maatschappelijke verbeelding te analyseren en omver te werpen.

Van racisme naar een beleid rond levensbeschouwelijke diversiteit

Elk gebruik van de term diversiteit in een beleidsdocument houdt de laatste jaren een impliciete verwijzing in naar islam of moslims in onze samenleving. Tel daarbij de negatieve houding tegenover moslims in de

media en onder de Vlaamse bevolking (zie VRIND indicatoren 2009 en 2010) en een beleid rond levensbeschouwelijke diversiteit in het onderwijs kan niet om islamofobie heen. Het gaat er niet om dat we in een diverse samenleving leven, maar dat we leven in een diverse samenleving vol ongelijkheid.

Levensbeschouwing

Levensbeschouwing wordt hier benaderd als het nadenken over en vormgeven aan waarden die onze levenskeuzes als mens in de samenleving beïnvloeden. Levensbeschouwing heeft dus niet alleen te maken met religie in de strikte vorm van het woord, zoals kerkbezoek, halalvoedsel of het joodse keppeltje. Wellicht voelt niet iedereen zich betrokken bij een bepaalde levensbeschouwing, maar iedereen die over deze thema’s nadenkt doet wel aan levensbeschouwing. Door deze brede doch efficiënte definitie te hanteren wordt levensbeschouwing een zinvol begrip in het educatief project van een school. Het is bovendien een definitie die het maatschappelijke karakter van levensbeschouwing benadrukt.

Identiteit

Identiteit gaat over hoe mensen zichzelf presenteren aan en positioneren tegenover anderen. Het gaat ook over hoe ‘anderen’ jou zien. Identiteit ontwikkelt zich dus voortdurend in interactie. Jongeren zijn, zeker als pubers, intensief bezig met de ontwikkeling van hun persoonlijke identiteit. Met betrekking tot diversiteit zijn twee aspecten van identiteit hier belangrijk, culturele repertoires en identiteitspolitiek. Culturele repertoires zijn de verschillende ‘pakketten’ van culturele, religieuze en sociale referentiekaders voor identiteitsontwikkeling¹⁰. Zo heeft een joodse jongen uit Antwerpen onder meer de Vlaamse samenleving, een joodse levensbeschouwing, een bepaalde wijk, zijn status als jongere, lid van een jeugdvereniging en zijn socio-economische achtergrond als verschillende referentiepunten. Al deze referentiekaders spelen een rol in de identiteitsconstructie, identiteit kan dus niet gereduceerd worden tot één van deze repertoires. Identiteitspolitiek gaat over “de onderhandelingen van mensen over de definities en interpretaties van voorstellingen, praktijken en ervaringen die deel uitmaken van een bepaalde identiteit.”¹¹ Mensen maken keuzes en gebruiken daarbij elementen uit de repertoires waar ze mee in aanraking komen. Dit heeft onder meer te maken met machtsverhoudingen en minder- en meerderheidsposities. Zolang deze wisselen naar gelang de omstandigheden is dat relatief probleemloos. Zodra de asymmetrie van deze meerderheids- en minderheidsposities een permanent en structureel karakter krijgt is er wel een probleem. Zo blijken moslims voortdurend op hun religieuze overtuiging aangesproken te worden door anderen, ongeacht hun levensbeschouwelijke overtuiging, maar ligt het totaal niet in de verwachting dat moslims op hun beurt die anderen aanspreken op hun overtuiging. Men zal vanuit een islamofobe houding in het journaal bijvoorbeeld snel geneigd zijn om te vragen naar de positie van de vrouw in een moslimgezin. Het wordt bijna als een evidentie beschouwd dat moslima’s onderdrukt worden. Vrouwenonderdrukking komt echter evenveel voor onder moslims als onder niet-moslims. Toch is het geen standaardbedenking wanneer een blank gezin in beeld komt.

Actief pluralisme

In een actief pluralistische school wordt ruimte gecreëerd om levensbeschouwelijke kwesties te bespreken. Het is mogelijk om levensbeschou-

welijke identiteiten te uiten, en leerlingen en leerkrachten worden uitgedaagd om hierover te reflecteren en te spreken. Meningsverschillen vallen echter niet uit te sluiten. Elke partij mag daarbij uitgaan van zijn of haar eigen overtuiging, maar er moet met respect worden geluisterd naar elkaar. Het gaat er niet om de ander te overtuigen van het eigen gelijk, maar om tot een uitkomst te komen die samenleven mogelijk maakt.

Aan actief pluralisme doen, is ook bereid zijn om op zoek te gaan naar de maatschappelijke vragen die achter uitspraken of gedrag zitten dat we op het eerste gezicht “vreemd”, “abnormaal”, “belachelijk”, “absurd” of “afkeurenswaardig” vinden. We zijn meestal niet geneigd om dit te doen, omdat we afhaken op ons negatief gevoel. Zo lijken de strenge sabbatregels bij de joden, de ramadan bij moslims, de meditatie sessies bij boeddhisten,... voor veel buitenstaanders weinig zinvol. Bij nader inzien stellen ze echter wel een aantal relevante vragen. Zoals: hoe zorgen we ervoor dat we af en toe ons hectische leven van werken, produceren, consumeren,... staken? Hoe bouwen we momenten in waarbij we onze levenswijze en de manier waarop we onze samenleving organiseren eens kritisch bekijken? Dit zijn vragen die alle mensen aanbelangen, welke levensbeschouwing ze ook hebben.

Een valkuil van actief pluralisme is relativisme, waarbij verondersteld wordt dat men alle levensbeschouwingen even leuk, juist of interessant moet vinden. Dat is echter onmogelijk. Je kan niet alles goed vinden, dan kan je ook niets kritisch bekijken. Waar het om gaat is dat in de maatschappij op een democratische manier overlegd kan worden. Dat iedereen de verschillende levensbeschouwingen met respect en goed geïnformeerd kan benaderen, of links laten liggen. Het gaat erom dat we niet toelaten dat één levensbeschouwing buitenproportioneel zwart gemaakt wordt.

Actief pluralisme is een werkmodel. Het dient niet alleen om jongeren te onderwijzen in de klas, maar het moet ook toegepast worden in de organisatie van het onderwijs zelf. Vorming over racisme en levensbeschouwelijke diversiteit onder leerkrachten, bij directies, bij ondersteunend personeel. Een beleid dat de aanwerving van een divers leerkrachtenkorps versterkt. Maar ook meer begeleiding voor scholen waar het moeilijk is. Betere analyses van probleemscholen, die niet vertrekken vanuit simplistische vooronderstellingen genre “multicultimix is goed voor het sociaal bewustzijn, maar slecht voor de resultaten”. Om aan die valkuil te ontsnappen, legt het actief pluralisme de verantwoordelijkheid op aan alle partners om de eigen overtuiging te bevragen en te zoeken naar een overeenkomst. De spanningen worden niet ontweken, maar in dialoog samen besproken, waardoor een diepgaander begrip wordt ontwikkeld¹².

Conclusie: levensbeschouwelijk diversiteitsbeleid is nodig

Het wij-zij denken en de dominante positie die de ‘wij’ daarmee in stand houdt is één van de cruciale factoren die een diversiteitsbeleid in vraag stelt. Diversiteitsbeleid gaat in de eerste plaats om gelijke rechten, kansen en uitkomsten. Gelijke kansen associeert men in het onderwijs voornamelijk en dus eenzijdig met taalachterstand, en daaraan gekoppeld de etnische achtergrond van leerlingen¹³. Maar het mag niet alleen over taal gaan. De cijfers over racisme in Vlaanderen, bij onze jongeren, volwassenen en in het onderwijs liegen niet. Er loopt iets grondig mis, en het heeft grote gevolgen. Een levensbeschouwelijk diversiteitsbeleid met aandacht voor de machtsverhoudingen in onze samenleving, is een belangrijke motor voor gelijke kansen. In december 2010 zal het hoofddoekendebat een nieuwe episode kennen, met

alweer een gerechtelijke uitspraak. Het is tekenend voor de malaise van het diversiteitsbeleid dat we de oplossing moeten zoeken bij een wispelturige rechterlijke macht. Er worden al jaren en jaren debatten georganiseerd, zonder vooruitgang. Racisme is een werkelijk probleem met grote proporties in ons land. Dat werd ook duidelijk bij de voorstelling van het eindrapport van de rondetafels van de interculturaliteit op 8 november 2010. Het is niet gemakkelijk om dit probleem op te lossen. Het zal veel tijd, moeite én geld kosten. Dit artikel is dan ook een oproep aan het onderwijsveld om hierin te investeren, niet een klein beetje, maar enorm veel.

Ruben SEGERS*

* Ruben Segers werkt als educatief medewerker bij vzw Motief. Hij schreef in 2010 de brochure: “Levensbeschouwelijke diversiteit in het onderwijs. Sleutelconcepten en handvaten voor schoolbeleid”, een uitgave van vzw Motief en WTM.

NOTEN

1. Niyozov, “Teachers and Teaching Islam and Muslims in Pluralistic Societies,” 27.
2. Zemni, Het islamdebat, 70.
3. Ibid., 75.
4. Studiedienst van de Vlaamse Regering, Vriend Vlaamse Regionale Indicatoren 2010.
5. De Ridder, Van Hove, en Maly, Media en racisme, 52.
6. Dit is een voorbeeld van hoe de term allochtonen verkeerd gebruikt wordt. Het gaat niet om allochtonen, maar om etnisch-culturele minderheden, kleurlingen en moslims. De groep ‘allochtonen’ bestaat slechts in het discours van de dominante meerderheid, maar bestaat in werkelijkheid uit zeer diverse en verschillende groepen.
7. Zie de recente boeken: De beschavingsmachine van Ico Maly (2009), Media en racisme (2009), De Witte Media van Kathleen De Ridder (2010), De vierde onmacht van Frank Thevissen (2010)
8. Interculturaliteit. Rondetafels van de interculturaliteit. Eindrapport, 29.
9. Donovan, “Everyday Antiracism: A Q&A with Mica Pollock”
10. de Koning, Zoeken naar een ‘zuivere’ islam.
11. Ibid., 40.
12. Moyaert, “From Consensus Pluralism to Radical Pluralism. An Analysis of the Pre-suppositions of a Flemish Debate on Active Pluralism.”
13. Padmos en Van den Berghe, Het verschil maken. Gelijke kansen in het beroeps- en technisch secundair onderwijs in Vlaanderen., 79.

BIBLIOGRAFIE

- De Ridder, Van Hove, en Maly. Media en racisme. Indymedia.be, 2009.
- Donovan, Milly. “Everyday Antiracism: A Q&A with Mica Pollock,” 2008.
http://www.gse.harvard.edu/news_events/features/2008/07/2_pollock.php.
- Interculturaliteit. Rondetafels van de interculturaliteit. Eindrapport, 2010.
www.interculturaliteit.be.
- Jacobs, Dirk, Andrea Rea, Céline Teney, Louise Callier, en Sandrine Lothaire. *De sociale lift blijft steken*. Koning Boudewijnstichting, 2009.
<http://www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=247140&LangType=2067>.
- de Koning, Martijn. *Zoeken naar een ‘zuivere’ islam : geloofsbeleving en identiteitsvorming van jonge Marokkaans-Nederlandse moslims*. Amsterdam: Bert Bakker, 2008.
- Moyaert, M. “From Consensus Pluralism to Radical Pluralism. An Analysis of the Pre-suppositions of a Flemish Debate on Active Pluralism.” *Bijdragen tijdschrift voor filosofie en theologie*. 70, nr. 3 (2009): 284-303.
- Niyozov, Sarfaroz. “Teachers and Teaching Islam and Muslims in Pluralistic Societies: Claims, Misunderstandings, and Responses.” *Journal of International Migration and Integration / Revue de l’integration et de la migration internationale* 11, nr. 1 (1, 2010): 23-40.
- Padmos, Tineke, en Wouter Van den Berghe. *Het verschil maken. Gelijke kansen in het beroeps- en technisch secundair onderwijs in Vlaanderen.*, 2009.
<http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/main.asp?lan=1&typ=21>.
- Segers, Ruben. *Levensbeschouwelijke diversiteit in het onderwijs. Sleutelconcepten en handvaten voor schoolbeleid*. vzw Motief i.s.m. WTM, 2010.
www.motief.org.
- Studiedienst van de Vlaamse Regering. *Vriend Vlaamse Regionale Indicatoren 2010*. Vlaamse Overheid, Oktober 28, 2010.
<http://www4.vlaanderen.be/dar/svr/afbeeldingnieuwijes/algemeen/bijlagen/vrind2010/2010-10-28-vrind2010-volledig-blw.pdf>.
- Zemni, Sami. Het islamdebat. EPO, 2009.

Schoolexterne organisaties, stop met huiswerkklassen

Rachel LAGET

‘Schoolexterne organisaties, stop met huiswerkklassen.’ Dat zou het besluit kunnen zijn van een dertig jaar aanslepende discussie over huiswerk en huiswerkbegeleiding. In dit artikel denken we na over de rol van onderwijsexterne organisaties. We willen hen aanzetten om op een andere, positieve en creatieve manier om te gaan met de talenten van kinderen en jongeren. Helemaal los van huiswerk en van schools leren. Zodat we de bal kunnen terugleggen waar hij moet liggen: in de school.

Onderwijsexterne organisaties zoals jeugd- en jeugdwelzijnsorganisaties, onderwijsopbouwwerk, integratiecentra, integratiediensten, onthaalbureaus, zelforganisaties van etnisch-culturele minderheden, jeugdhuizen, ngo’s en vzw’s zijn al lang betrokken bij de organisatie en de ondersteuning van buitenschoolse huiswerkklassen. Waarom? Op die vraag hoor je het vaakst: omdat er nood aan is. Maar is dat zo? Welke nood is dat dan? En hoe komt het dat er een nood is? Huiswerk is toch iets wat zich rond de school afspeelt? Toch duikt het zowel binnen als buiten onderwijs op. Waarom?

Kwaliteitsvol onderwijs geven voor elke leerling is een kernopdracht voor onderwijs. Dat lukt niet altijd. Niet alle kinderen en jongeren zijn ‘mee’ met het onderwijs, en onderwijs is niet altijd ‘mee’ met hen. In initiatieven die extra ondersteuning bieden om dit onevenwicht op te vangen vinden we de meest kwetsbare kinderen en jongeren. Waarom? Zijn extra initiatieven buiten de school dan dé oplossing voor als het in de klas niet lukt?

Een blik op het werkveld van schoolexterne organisaties leert dat er enorm veel huiswerkinitiatieven zijn, vooral op het niveau van het basisonderwijs maar ook van het secundair onderwijs¹. Dat kan problemen geven. Er zijn zoveel verschillende initiatieven, op verschillende plaatsen, vanuit verschillende visies en invalshoeken en vanuit een verschillende gedrevenheid, dat professionaliteit en kwaliteit niet voor 100% gegarandeerd zijn. En omdat het als het ware een gewoonte is geworden dat deze initiatieven bestaan, wordt er niet meer genoeg kritisch over nagedacht.

In dit artikel willen we stilstaan bij de ‘evidentie’ van huiswerk en van huiswerkbegeleiding. Bij de ‘evidentie’ om problemen die schoolgebonden zijn op te nemen op een plaats buiten de school. De ‘evidentie’ van acties die aansluiten bij de leertijd van de school en die de vrije tijd van kinderen en jongeren binnensluipen.

Dat ‘stilstaan bij’ is nodig om de positie van schoolexterne organisaties te helpen bepalen. We moeten de grens tussen onderwijs en de wereld daarbuiten scherper stellen. Alleen zo kunnen we goed nadenken over de vraag of schoolexterne organisaties wel een juiste invulling geven aan huiswerkbegeleiding.

Bij deze analyse maken we gebruik van de inbreng van verschillende experts tijdens de Denkdag die het Vlaams Minderhedencentrum en het Minderhedenforum op 9 februari 2010 organiseerden rond de vraag: ‘Wat zijn alternatieven voor de buitenschoolse huiswerkklas?’².

We gaan in op drie aspecten:

1. Schoolgebonden huiswerk en huiswerkbeleid
2. Leren in verschillende contexten
3. Vragen die moeten uitgeklaard worden

Huiswerk en huiswerkbeleid zijn schoolgebonden

Huiswerkbegeleiding, wat is dat? En waar zijn we precies mee bezig in de huiswerkklas?

Er komen veel verschillende spelers kijken bij het huiswerk: de opdrachtgever, de kinderen en jongeren zelf, de ouders, de vrienden, de wereld waarin de kinderen en jongeren leven, de schoolexterne organisaties die ondersteunende huiswerkinitiatieven opzetten. Welke rol mag/kan/moet/wil elke speler opnemen?

De inbreng van Philippe Paelman³, een van de sprekers van de denkdag, is voor die vraag heel verhelderend. Vanuit zijn eigen ervaringen, en met Gelijke Kansen in Onderwijs in het achterhoofd, ontwikkelde hij een kader waarin zowel het huiswerk op zich als de verschillende actoren (binnen en buiten het onderwijs) een plaats krijgen.

Om dat kader hier kort te schetsen maken we gebruik van de notulen van de denkdag en van een onuitgegeven document dat de spreker ter beschikking stelde.⁴

Een duidelijke rol voor alle spelers

Volgens Paelman is het allereerst noodzakelijk dat zowel lagere als secundaire scholen zich bezinnen over een schooleigen huiswerkbeleid. Daarmee zitten we even op het terrein van onderwijs zelf, maar dat is noodzakelijk om de rol die een schoolexterne organisatie al dan niet kan opnemen te kunnen uitklaren.

Wat houdt dat kader in?

1. Een duidelijke stelling: **is er geen doordacht huiswerkbeleid op school, dan kan en mag er geen huiswerkklas buiten de school worden georganiseerd**. Er gaan dan een paar knipperlichten branden. Een huiswerkbeleid houdt onder meer in:

- er zijn precieze doelstellingen geformuleerd;
- er is voldoende aandacht voor differentiatie;
- er is nagegaan of huiswerk effectief leidt tot leerwinst voor elke leerling;
- er is aandacht voor uitdagende taken die alle leerlingen zin doen krijgen om ze aan te pakken;

Is dat huiswerkbeleid er niet:

- dan geven huiswerk en zeker huiswerkbegeleiding geen garantie op leerwinst voor de kinderen en jongeren;
- dan zal een leerprobleem dat zich binnen de school opbouwt niet buiten de school opgelost raken.
Om dit te weten te komen is er een goede communicatie en een doorgedreven overleg met de school nodig.

Het opbouwen van kennis, het cognitieve aspect van leren, speelt zich *op school* af. Wat eventueel *buiten de school* wél kan, is het inoefenen van **vaardigheden en attitudes**. Vaardigheden bijvoorbeeld die leerlingen kunnen helpen om zich aan te sluiten bij de schoolcultuur. En die tegelijkertijd onontbeerlijk zijn om zich in de maatschappij staande te houden. Of de **leefwereld** van kinderen en jongeren **verbreden** door hen te bevestigen in wie ze zijn én door samen met hen nieuwe dingen te onderzoeken.

2. Een duidelijke rolverdeling voor wie betrokken is bij huiswerk en huiswerkbegeleiding.

Die rolverdeling is concreet en bruikbaar als instrument om zowel de school als de schoolexterne organisaties te laten nadenken over hun werk.

Op schoolniveau zijn er drie duidelijke actoren die voor alles wat de school aanbelangt in een wisselwerking staan. Het is een dynamische driehoeksrelatie: de leerkracht - de leerling - de ouder (zie *figuur 1*). Wat huiswerk betreft, hebben ze alle drie een duidelijke rol:

- de **leerkracht** (en niemand anders) *geeft* de instructies;
- de **leerling** (en niemand anders) *doet*: voert die instructies uit;
- de **ouder** *ondersteunt en begeleidt* de leerling daarin.

Die ondersteunende en begeleidende rol kan eventueel door verschillende spelers worden opgenomen namelijk:

- de ouder *thuis*;
- de professioneel geschoolde leerkracht binnen de *school*;⁵
- de vrijwillige medewerkers binnen de *schoolexterne* organisaties.

Dat verschillende actoren de begeleidende en ondersteunende rol kunnen opnemen, wil niet zeggen dat de ouder vervangbaar is. In principe is de ouder de eerste persoon die deze rol speelt. Schoolexterne vrijwilligers en professionelen kunnen enkel een aanvullende of ondersteunende rol spelen!

3. Een duidelijker zicht op verschillende vormen van huiswerkbegeleiding.

Een verhelderend kader vinden we bij Yvan Ameye & Patrick Vanspauwen⁶. Zij maken een onderscheid tussen:

- huiswerkbegeleiding met de nadruk op huiswerkresultaat, m.a.w. de opdracht oplossen;
- huiswerkbegeleiding met de nadruk op huiswerkproces, m.a.w. tot een oplossing leren komen.

Paelman gaat nog verder. Hij spreekt over:

- een vorm van huiswerkbegeleiding die idealiter verdwenen is,

m.a.w. 'traditionele huiswerkbegeleiding' die gericht **was** op resultaat;

- de 'huiswerkbegeleiding van vandaag' die procesgericht **is** (of zou moeten zijn). Een schoolexterne huiswerkbegeleiding kan enkel dit procesmatige deel op zich nemen.

Een andere, derde vorm, die stilaan meer ingang vindt, is de organisaties van stille ruimtes waar kinderen en jongeren terecht kunnen die thuis geen rustige omgeving hebben.



Valkuilen

Een valkuil voor alle spelers die huiswerkbegeleiding opnemen is dat ze de exclusieve rol van de leerkracht en/of die van de leerling gaan 'overnemen'. De begeleider instrueert zelf of forceert het resultaat.

Een andere valkuil is dat de verschillende spelers hun *rol* gaan 'uitbesteden'. De leerkracht laat het instrueren over aan een derde. De leerling laat het doewerk over aan iemand anders. De begeleider schuift de rol door.

Om die valkuilen te vermijden geeft Paelman tips om de begeleidende rol zo goed mogelijk in te vullen. Hoe garandeert het gedrag van de begeleider een goede ondersteuning?

1. Zorg voor een vaste plaats en een vast moment om te werken. Zo creëer je een veilige omgeving.
2. Benadruk successen. Zo creëer je een positieve, stimulerende omgeving.
3. Stimuleer tot nadenken. Zo creëer je een ondersteunende omgeving.
4. Controleer of huiswerk gemaakt is en zet aan tot zelfcontrole en zelfevaluatie. Zo creëer je een controlerende omgeving.
5. Speel belangrijke signalen terug naar de instructiegever als het huiswerk niet haalbaar is. Zo creëer je een rapporterende omgeving.

De laatste, de rapporterende omgeving is heel belangrijk. Als de leerling een instructie niet kan opvolgen, dan moet dat worden gerapporteerd aan de instructiegever - en dat is de leerkracht. Dat gebeurt in principe door de ouder zelf. Hij communiceert zelf met de school. Verloopt die communicatie moeizaam, dan kunnen de ouder en de school daarin geholpen worden.

Gebeurt die rapportage niet, dan is er veel kans dat de leerkracht niet het signaal krijgt dat de leersituatie in de klas niet de juiste is voor die leerling.

Uiteraard is een goede communicatie tussen school, ouder en externe begeleider een eerste vereiste om tot een goede rolverdeling en samenwerking te komen.

Eerste conclusie

Nu de rollen van de verschillende spelers duidelijk zijn, wordt het veel gemakkelijker om:

1. je eigen rol te bepalen;
2. je rol duidelijk te communiceren;
3. elkaars rollen te respecteren;
4. de verwachtingen ten aanzien van een speler af te stemmen op de rol en de taak die hij heeft;
5. na te denken over je eigen werk:
 - Stemt de rol die ik opneem overeen met de rol die ik daadwerkelijk heb?
 - Neem ik de juiste taak op en doe ik het op de juiste manier?
 - Behoort die rol tot de kerntaak van de organisatie waarvoor ik werk?
 - Is mijn expertise / de expertise van mijn organisatie, de expertise die nodig is om die rol op te nemen?

Dat zijn vragen die heel ernstig opgenomen moeten worden. Elke speler, binnen en buiten de school, denkt na over de essentie van zijn taak en van zijn expertise. Elke schoolexterne organisatie denkt na over haar kerntaak en toetst af of huiswerk ondersteunen daar ook toe behoort. En of de expertise die bij de kerntaak hoort, dat ondersteunend werk ook mogelijk maakt. Doet een organisatie, of een school, te veel? Doet een organisatie, of een school, te weinig? Doet een organisatie, of een school, iets wat de taak is van een ander? Kortom: zelfreflectie is een noodzakelijke eerste stap voor iedereen.

Leren in verschillende contexten

Echte vrije tijd

Los van de rollen en taken die we in het vorige deel uitklaarden, is het nog zeer de vraag of het zo ideaal is om buiten de schooltijd nog veel met school bezig te zijn. Er wordt voor kinderen en jongeren heel wat georganiseerd en geregeld in een tijdsbestek van 24 uur. Zeker voor het basisonderwijs mag de tijd die naar schooltaken gaat, maar heel beperkt zijn. Naarmate de schoolloopbaan vordert, neemt die duur toe: zeker in het secundair onderwijs is die tijdsbesteding een ander en ingewikkelder verhaal dan in het basisonderwijs.⁷

Het onderzoekscentrum Kind & Samenleving publiceerde in 2010 een onderzoeksrapport *Kostbare Kindertijd*⁸. Daarin worden kinderen uit het vierde en het zesde leerjaar bevroegd over de beleving van hun tijd. In het rapport lezen we dat de leukste activiteiten zich afspelen in de informele vrije tijd.

Als de kinderen ergens over klagen, dan is het niet over stress, maar over een gebrek aan mogelijkheden om hun tijd autonoom in te vullen. Zonder die bevindingen te willen veralgemenen is het goed om na te denken over de organisatie van activiteiten waarvan anderen dan de kinderen en jongeren zelf vinden dat ze nodig en interessant voor hen zijn. Ook al grijpen die activiteiten plaats in de zogenaamde vrije tijd, het zijn formele momenten omdat ze georganiseerd en gestructureerd zijn.⁹ Het hoeft niet per se een probleem te zijn. Filip Coussée leerde uit zijn onderzoek dat kinderen en jongeren het wel fijn vinden dat volwassenen zich om hen bekommeren. Het hangt er wel van af op welke manier je naar hen toe stapt.¹⁰

Leren kent veel nuances

Formeel en informeel leren

Net zoals je *formele en informele momenten* kunt onderscheiden, is er ook een verschil tussen formeel en informeel leren. Met *formeel leren* bedoelen we hier leren binnen een gestructureerde setting, zowel binnen als buiten de school. Met *informeel leren* bedoelen we hier wat een kind en jongere als vanzelf oppikt zonder dat het expliciet wordt aangeleerd. Dat leren gebeurt zowel in een gestructureerde als in een ongestructureerde omgeving. Met andere woorden, ook tijdens formele leermomenten is er plaats voor informeel leren.

Tijdens zijn interventie op de Denkdag gaf Jan Van Gils, directeur van het onderzoekscentrum Kind & Samenleving, aan alle volwassenen de raad om enige pedagogische bescheidenheid aan de dag te leggen. Kinderen en jongeren leren heel veel (van)zelf. Omgaan met grenzen tijdens een spontane ruzie bijvoorbeeld, of samenwerken bij het oplossen van een probleem. Ze pikken kennis op waar je het niet verwacht. Ze doen tijdens die momenten levensnoodzakelijke ervaringen op en evolueren vaak zonder dat het wordt opgemerkt.

De context bepaalt de taal die je gebruikt.

Zoals we eerder schreven, helpt een duidelijke rol- en taakverdeling schoolexterne organisaties twee valkuilen te vermijden: een rol overnemen en je rol uitbesteden. Dat het nodig is die gevaren goed in te zien, bleek nog meer uit de lezing van Piet Van Avermaet¹¹ op de Denkdag. Belangrijk voor ons discours is zijn uitleg over de

verschillende contexten waarin kinderen en jongeren leren en communiceren. Elke context heeft zijn specifiek taalgebruik, zijn eigen codes, zijn eigen cultuur.

De schooltaal is voor een groot deel van de kinderen en de jongeren niet de taal die ze gebruiken thuis, op straat, in hun eigen wereld. In heel veel gevallen is er een hemelsbreed verschil tussen hun wereld en die van de school. Hoe en waarover iemand spreekt in de klas, de speelplaats, de buurtwinkel en onder kameraden, ..., het verschil kan immens groot zijn. Wat iemand eruit haalt, wat iemand daar leert, kan even verschillend zijn. Verder gaand op deze redenering is het niet gegarandeerd dat 'leren zoals op de school' succesvol kan toegepast worden in een niet-schoolse context, zeker als de afstand tussen de school en de jongere groot is.

Voor ons thema schuilt het gevaar vooral in het binnenbrengen van de schoolcontext in de vrije tijd. Zeker als dat gebeurt om een tekort dat in de school ontstond te compenseren. Op dat moment dreigt een kolonisering van die vrije tijd door er extra schooltijd aan toe te voegen.

Werken met tekorten of werken met talenten?

Een tweede punt waar Van Avermaet tijdens de Denkdag op wijst, is dat het onderwijs de laatste jaren vooral spreekt in termen van achterstand en van problemen. Men denkt nogal gemakkelijk in termen van deficit, een tekort. Niet alleen in de zin van "je kent dit niet" maar ook onder de vorm: "je denkt anders" dan de vastgestelde norm voorschrijft.¹² De verklaring voor die achterstand wordt vaak vernauwd tot buitenschoolse oorzaken zoals de sociaaleconomische achtergrond, de scholingsgraad van de ouders, de taal die het kind thuis spreekt.¹³ Die zijn dan bepalend voor de plaats die een leerling inneemt ten aanzien van de normen die binnen onderwijs worden gehanteerd. Op die manier wordt de basis voor achterstand gelegd bij de achtergrond van een kind of jongere. Niet zelden moet dat tekort buiten de school worden weggewerkt, in de buitenschoolse huiswerkklass bijvoorbeeld. Als dat denken en handelen vanuit het wegwerken van tekorten zich buiten de school voortzet, dan is er een probleem.

In die benadering kijkt men niet of heel weinig naar wie het kind of de jongere *is*. Men gaat niet zoeken naar zijn intrinsieke capaciteiten, zijn talenten, zijn eigen interesses. Wie zich daarentegen lostrekt van het kijken naar wat iemand moet *worden*, kan wel focussen op wie iemand *is* en wat die in zich heeft namelijk: talenten.¹⁴ Talenten aanvoelen en deze laten ontwikkelen is iemand vooruit helpen vanuit een positieve benadering.

Kijken vanuit *tekorten* is kijken vanuit de norm die behaald moet worden. Het is kijken naar beneden (wat *is*) vanuit de lucht (wat moet worden), waarbij de kloof tussen de norm (wat moet worden) en de uitgangspositie (wat *is*) in het vizier zit. Tekorten worden opgehaald door te remediëren. En dat gebeurt op school, niet erbuiten.

Kijken vanuit aanwezige *talenten* geeft de mogelijkheid om echt te gaan zoeken wat er *is*: het is kijken in de bodem, daar waar talenten aanwezig zijn. Talenten die je al doende kunt ontwikkelen.

Op zich is er niets mis mee dat de school ook de eerste vorm van kijken hanteert. Dat hoort bij kennisverwerving. Het wordt wel anders als die kijkwijze buiten de school wordt voortgezet.

Deze kijkwijze resulteert in een remediërende vorm van ondersteuning. En die is, zoals we al uitlegden, exclusief voorbehouden aan de school zelf.

Talenten vinden en ontwikkelen, vaardigheden ontdekken en onderhouden leunt dichterbij de tweede manier van kijken en bij de opdracht van schoolexterne organisaties.¹⁵

Vragen die moeten uitgeklaard worden

Schoolexterne organisaties overspannen een grote diversiteit aan initiatieven die nauwelijks op elkaar zijn afgestemd. Die versnippering maakt het voor de onderwijspartners ook niet gemakkelijk om goed met hen samen te werken.

Het zal voor velen een sprong in het duister zijn: als we niet mogen/moeten doen wat we nu doen, wat kunnen we dan wel doen? En hoe gaan we dat dan uitleggen aan alle betrokkenen? We beseffen heel goed dat de vragen helemaal niet zijn opgelost: zijn er alternatieven voor deze buitenschoolse huiswerkklass en wat zijn dan die alternatieven?

In ieder geval zijn dit initiatieven die focussen op het aanboren en ontwikkelen van talenten en competenties. En op het uitbreiden van de leefwereld van kinderen en jongeren.

We sluiten dit artikel af met een korte voorstelling van twee initiatieven die hierbij aansluiten en halen eruit wat interessant is. Hun respectievelijke websites vertellen meer dan de paar woorden hier.

Ambrosia's tafel¹⁶ is één van die initiatieven. De organisatie omschrijft zichzelf als een multimediaal atelier dat een eigen artistieke praktijk ontwikkeld heeft. Talenten aanboren en ontwikkelen, innoveren, is hun doel: de deelnemers aan een project spelen zelf de grootste rol.

In haar projecten gaat Ambrosia's tafel uit van de **krachten van de deelnemers** en pikt in op het gebruik van media als middel om te communiceren. Deelnemers onderzoeken wat best bij hen past. Zij **nodigen scholen uit om aan te sluiten bij de leefwereld** van de kinderen en jongeren zonder daaraan een waardeoordeel te koppelen. Ambrosia's tafel komt ter plaatse, in de buurt, in de school. Ambrosia's tafel is mobiel.

Een andere manier van werken vinden we bij de jeugdendienst **Hab-bekrats**¹⁷, een "vormingsdienst voor jongeren van 12 tot 25 jaar uit de randgroepen". Het ontmoetingshuis De Fabriek in Gent is een deel van de werking. In dat ontmoetingshuis zijn verschillende soorten plekken ingericht, een klimmuur, een cultuurzolder, een praatruimte, een internetcafé. Er is plaats voor vorming en voor uitleven, sport, spel, cultuur, gezondheid ... Een team van begeleiders staat paraat indien begeleiding nodig is. Vooral de ruimte die wordt aangeboden en de vrijheid om een activiteit te kiezen zijn prioritair. Een kijkje op de website levert zeker inspiratie op.

Tot slot

Het is duidelijk dat het laatste woord over huiswerk en huiswerkbegeleiding nog niet is gezegd. Met dit artikel willen we een nieuwe impuls geven aan het debat. Ankerpunten daarvoor zijn:

- Stel de rollen scherp die verschillende spelers moeten en mogen opnemen, en respecteer ze.

- Schenk meer aandacht aan het opzoeken en ontwikkelen van aanwezige talenten.
- Spreek de talenten aan van de jongeren en van de begeleiders.
- Stem goed af en werk samen met verschillende partners en instanties.
- Onderzoek wat in de buurt aanwezig is om een activiteit uit te bouwen.

Rachel LAGET

Stafmedewerker Vlaams Minderhedencentrum vzw
 Vooruitgangstraat 323 bus 1 1030 Schaarbeek
 02/205 00 50
 Rachel.laget@vmc.be

NOTEN

1. Voor de stad Gent verzamelde VZW Jong in 2006 alle initiatieven. Het Minderhedenforum bereidt een publicatie voor die de initiatieven binnen de federaties en zelforganisaties van etnisch-culturele minderheden inventariseert. Deze gegevens vormen slechts een fractie van de initiatieven rond huiswerkbegeleiding verspreid over Brussel en Vlaanderen.
2. Denkdag "Wat zijn alternatieven voor de buitenschoolse huiswerkklas" op 9 februari 2010. Meer info op www.vmc.be
3. Philippe Paelman is vrijwillig medewerker van het Steunpunt Diversiteit en Leren verbonden aan de UGent. Daarnaast is hij vormingsmedewerker 'huistaakbeleid' en medeauteur van de CLIM-methode.
4. PAELMAN, Ph., *Waarom een huistakenbeleid binnen een GOK-beleid*. Onuitgegeven tekst.
5. In Diest werkte Philippe Paelman samen met het LOP, in Beringen werkte hij samen met de stad. In beide projecten werd gekozen voor een schoolinterne huiswerkklas. Informatie voor Diest via <http://www.lopdienst.be/index.php?pagina=86>. Voor Beringen: contacteer Arif Akgönül.
6. AMEYE, Y. & VANSPAUWEN, P., *Huiswerk in de basisschool? Sleutelen aan huiswerkbeleid*. Garant 2000. P. 101
7. Paelman geeft een indicatie van de tijd die buiten de school naar huiswerk zou mogen gaan: 15 minuten in het eerste leerjaar, 45 in het zesde leerjaar. In de praktijk kan dat erg verschillen, er worden tijden van 1 tot 2 uur opgetekend. Een vraag die rijst: hebben leerkrachten een goed beeld van de tijd die een leerling effectief aan huiswerk besteedt?
8. MEIRE, J., *Kostbare kindertijd. Hoe gaan kinderen om met de organisatie van hun dagelijkse (vrije) tijd? Een belevingsonderzoek*. 2010. Vrij af te halen op www.k-s.be/node/190.
9. In zijn proloog van het onderzoek gaat Meire dieper in op het gebruik van het woord tijd en zijn verschillende inhouden.
10. Filip Coussée is jeugdonderzoeker aan de UGent. In zijn doctoraatsonderzoek: De identiteit van het jeugdwerk als pedagogisch aanbod. Onderzoek naar de betekenis van het jeugdwerk in de vrije tijd van jeugdigen, bevroeg hij kinderen en jongeren van 10 en 15 jaar uit Genk over de invulling van hun vrije tijd en de meerwaarde van jeugdwerk daarin.
11. Piet Van Avermaet is directeur van het Steunpunt Diversiteit & Leren, verbonden aan de Universiteit Gent.
12. Id.
13. Deze oorzaken lopen gelijk met de zogenaamde Gelijke OnderwijsKansen (GOK) indicatoren. Deze indicatoren worden gebruikt om scholen extra omkadering te geven om leerlingen die aan één of meerdere indicatoren beantwoorden extra te ondersteunen in hun ontwikkelingskansen. Deze indicatoren worden gebruikt in het GOK decreet dat sinds 2002 werd uitgevoerd.
14. Hier grijpen we terug naar de lezing: 'De wederkerigheid van een opvoedingsrelatie' die Ann Buysse gaf op de studiedag 'Aan de slag met stemmen van ouders' van 13 november 2009. Het GOK-decreet bekijkt kinderen en ouders vanuit labels en niet vanuit de mens zelf, het kind, de ouder. Elk individu heeft zijn eigen mogelijkheden en talenten. Die talenten zijn anders dan wat binnen onderwijs en binnen onze samenleving als cruciaal gezien wordt. Het GOK-decreet is geschreven in termen van achterstand, een achterstand die door extra ondersteuning moet worden ingehaald. Ook in de verschillende initiatieven die in het kader van Flankerend Onderwijsbeleid zijn opgezet merken we dat de acties vooral in termen van remediëren zijn gedacht.
15. De publicatie *Meer dan een steuntje in de rug. Succesfactoren van coaching en mentoring onderzocht* (een uitgave van MOVISIE) is in die optiek heel interessant. Eveneens interessant is een interview met Filip Coussée door Frank Stevens waarin hij onder andere de nuance tussen jeugdwerk en jeugdwelzijnswerk belicht. Verschillende nummers van Krax, het vakblad voor jeugdwerk, leveren interessante stof tot nadenken over deze thematiek.

- Een boek met frisse insteken is Ik kies voor mijn talent van Luc Dewulf.
 16. Zie www.ambrosiastafel.be
 17. Zie www.habbekrats.be

BIBLIOGRAFIE

- AMEYE, Y. & VANSPAUWEN, P., *Huiswerk in de basisschool? Sleutelen aan huiswerkbeleid*, Garant 2000.
- COUSSEE, F., 'Kunnen we eindelijk onze middenklassebril afzetten?' In: *Zicht op Stad. Tijdschrift van het Federaal grootstedenbeleid*, 2010, nr 10, 6-8.
- DEWULF, L., *Ik kies voor mijn talent*. Tielt, Lannoo, 2009.
- MEIRE, J., *Kostbare kindertijd. Hoe gaan kinderen om met de organisatie van hun dagelijkse (vrije) tijd? Een belevingsonderzoek*. 2010. www.k-s.be/node/190
- PAELMAN, Ph., *Waarom een huistakenbeleid binnen een GOK-beleid?* Onuitgegeven tekst.
- PAELMAN, Ph., 'Huistaken, weg ermee. Op: <http://www.diversiteitenleren.ugent.be/Artikel%20huistaken.pdf>
- PAELMAN, Ph., 'Stappenplan -huistaakbeleid. Op: <http://www.diversiteitenleren.ugent.be/10%20stappenplan%20huistakenbeleid.pdf>
- STEVENS, F., 'Een doctor voor het jeugdwerk. Interview met Filip Coussée'. *Krax. Vakblad van het jeugdwerk*, 2005, 5, 3; 9-15.
- UYTERLINDE, M., LUB,V., DE GROOT,N., SPRINKHUIZEN, A., *Meer dan een steuntje in de rug. Succesfactoren van coaching en mentoring onderzocht*, Movisie, 2009.
- VAN AVERMAET, P., 'Taalstimulering en gelijke onderwijskansen. Leren omgaan met verschillen'. In: *Welwijs*, 2008, jaargang 19 nr. 4, 18-21.
- VAN AVERMAET, P., 'Brede school: een sterk merk voor de toekomst'. In: *Momenten*, 2010, nr.6, 71-76.
www.demos.be
www.ambrosiastafel.be
www.habbekrats.be

Jeugddelinquentie in cijfers

Eef GOEDSEELS

In maart 2009 reageert Lode Walgrave in Welwijs op beweringen in de media dat 30% van de jongeren zeer problematisch is en definitief overboord dreigt te vallen. Deze (over)schatting zou volgens Walgrave te maken hebben met het feit dat experts - zoals psychiaters en politieagenten - een “tunnelvisie” ontwikkelen. Zij hebben de neiging te denken dat wat zij zien en dagelijks ervaren op het terrein typisch is voor (alle) jonge mensen. Walgrave pleit er dan ook voor om het hoofd koel te houden en niet paniekerig te reageren. Paniek maakt ons intellectueel blind en belemmert ons om met open geest naar constructieve oplossingen te zoeken (Walgrave, 2009). In dit artikel proberen we als jeugdonderzoeker wat afstand te nemen en op basis van beschikbare cijfergegevens een algemeen - breed - beeld te schetsen van probleemgedrag (of gedrag dat als dusdanig gelabeld wordt) bij jongeren. Vooreerst gaan we na over welke bronnen we beschikken om een zicht te krijgen op de aard en omvang van jeugddelinquent gedrag en welke de waarde is van elk van deze bronnen. Dit lijkt ons van belang om de gegevens die verder volgen juist te interpreteren. Vervolgens bekijken we welke cijfers er voor ons land beschikbaar zijn en welk beeld daaruit naar voren komt. We sluiten af met een aantal algemene reflecties.

Waarom politiecijfers iets anders vertellen dan onderzoekscijfers

Om een zicht te krijgen op de omvang en aard van jeugddelinquent gedrag kunnen we verschillende bronnen gebruiken. Vooreerst zijn er de *officiële* criminaliteitsstatistieken die samengesteld worden op basis van de vastgestelde of geregistreerde criminaliteit bij officiële instanties, zoals de politie en het gerecht. We hebben het hier over de *geregistreerde* criminaliteit. Over misdrijven die niet aangemeld of geregistreerd worden, zeggen ze niets. Politiecijfers geven dus slechts een onvolledig en deels ook vervormd beeld van de werkelijk gepleegde criminaliteit: *onvolledig* omdat niet alle gepleegde feiten in de statistieken terechtkomen en *vervormd* omdat niet alle feiten een even grote kans hebben om in de statistieken opgenomen te worden. Bepaalde feiten worden vaker gemeld, ontdekt of opgehelderd dan andere¹. Daarnaast spelen ook andere factoren zoals registratiebereidheid, beleidsprioriteiten en wetgeving een niet te onderschatten rol. Een daling of stijging in de geregistreerde criminaliteit kan dus wijzen op een daling of stijging van de werkelijk gepleegde criminaliteit, maar kan ook het gevolg zijn van wijzigingen in één van de zonet genoemde factoren.

Omwille van het feit dat officiële statistieken slechts een (selectief) topje van de ijsberg belichten en een groot deel van de criminaliteit verborgen blijft (het zogenaamde *dark number*), wordt er sinds de tweede helft van de vorige eeuw gebruikgemaakt van alternatieve metingen of methoden zoals *zelfrapportageonderzoek* om de criminaliteit in kaart te brengen. Zelfrapportage houdt in dat rechtstreeks aan jongeren gevraagd wordt of zij in een bepaalde periode bepaalde misdrijven hebben begaan. We hebben het hier dan over de *zelfgerapporteerde* criminaliteit (in tegenstelling tot wat we hoger de *geregistreerde* criminaliteit noemden). Maar ook deze methode heeft zijn beperkingen. Zo geeft zelfrapportageonderzoek

enkel een beeld van de delicten die in de vragenlijst opgenomen worden. Vaak gaat het hier om minder ernstige - zogenaamd veel voorkomende - criminaliteit. Daarnaast is men bij zelfrapportage niet alleen afhankelijk van de bereidwillige medewerking, maar ook van de bereikbaarheid van de respondenten. Wanneer vragenlijsten *klassikaal* afgenomen worden, bestaat het gevaar dat bepaalde jongeren niet bereikt worden zoals drop-outs, spijbelaars of jongeren die in een instelling verblijven, hetgeen tot een onder- of overschatting van het bevraagde gedrag kan leiden. Daarnaast kunnen er bij survey-onderzoek ook *meetfouten* optreden, hetgeen betekent dat een andere, dan de eigenlijke waarde gemeten wordt. Zo kan het bijvoorbeeld zijn dat de respondent sociaal wenselijke antwoorden geeft of dat hij/zij aangeeft het feit te hebben gepleegd, maar dat het in werkelijkheid niet de gevraagde periode betrof. De vraag kan ook gesteld worden of alle respondenten de vragen wel op dezelfde wijze interpreteren en er dezelfde betekenis aan geven (wat dient er bijvoorbeeld onder “wapenbezit” of “slagen en verwondingen” verstaan te worden?).

Samengevat zouden we kunnen stellen dat het in feite onmogelijk is om een zicht te krijgen op de “totale omvang” van de jeugdcriminaliteit. Elk van de genoemde bronnen werpt een *selectief* licht op de werkelijkheid en kent ook zijn zwaktes. Toch gaan we ervan uit dat het mogelijk moet zijn om op basis van de verschillende bronnen - officiële statistieken én zelfrapportageonderzoek - een algemeen beeld van jeugddelinquent gedrag te vormen en trends en ontwikkelingen doorheen de tijd in kaart te brengen. Dit echter op voorwaarde dat verschillende bronnen naast elkaar aangewend worden en er voldoende aandacht uitgaat naar de productieomstandigheden van de gegevens (wie meet wat en op welke manier?). Ook dienen de gegevens op een correcte wijze geïnterpreteerd en gecontextualiseerd² te worden.

Wat zeggen de (beschikbare) cijfergegevens?

In wat volgt gaan we na welke gegevens er voor ons land beschikbaar zijn en welke algemene trends daaruit af te leiden zijn.

Officiële cijfergegevens

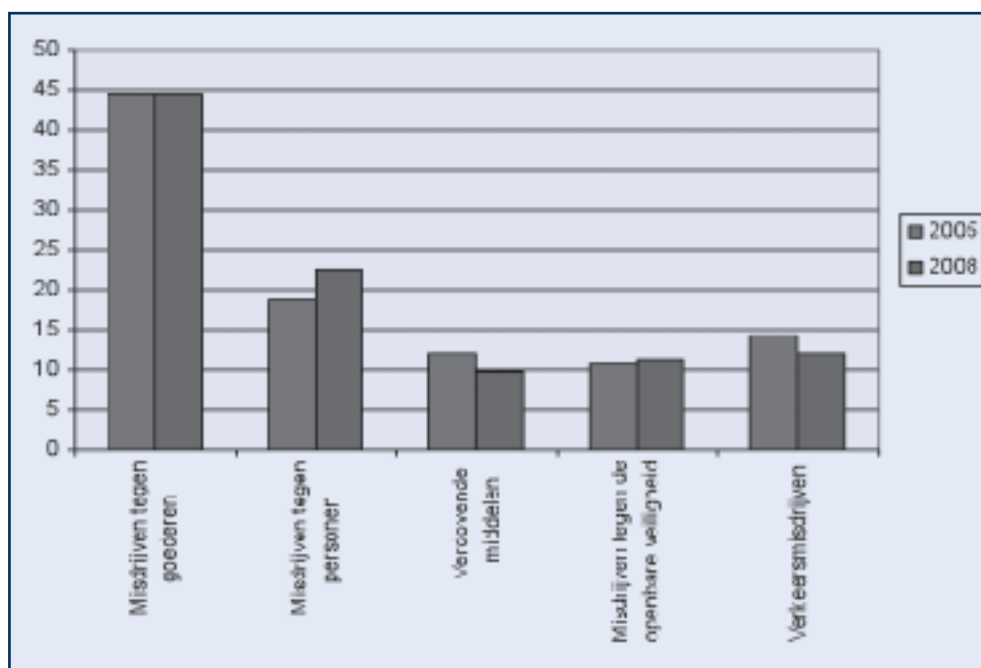
Als we in België op zoek gaan naar *politiegegevens* met betrekking tot minderjarigen, dan komen we al snel van een kale reis terug. Op nationaal vlak worden er wel politiecriminaliteitsstatistieken gepubliceerd, maar daarin wordt geen onderscheid gemaakt tussen minder- en meerderjarige verdachten. Eigenlijk weten we dus niet hoeveel minderjarigen er in België jaarlijks met de politie in aanraking komen en of hierin evoluties of trends waar te nemen zijn.

België kent niet alleen een statistische lacune op politievlak. Ook op *gerechtelijk* vlak was het tot voor kort droevig gesteld. De laatste officiële gerechtelijke cijfergegevens dateren van het einde van de jaren tachtig. Bovendien is geweten dat deze statistieken erg onvolledig en weinig betrouwbaar zijn. Sinds 2002 onderneemt de afdeling Criminologie van het Nationaal Instituut voor Criminalistiek en Criminologie (NICC) de nodige stappen om tot meer betrouwbare gerechtelijke statistieken te komen. Dat leverde al enkele concrete resultaten op. In de loop van 2004 werd de wijze van registreren op de jeugdparquetten een eerste keer aangepast, waardoor er betrouwbare cijfers met betrekking tot de *instroom van zaken* op de jeugdparquetten beschikbaar zijn vanaf het jaar 2005. Deze cijfers werden grondig verwerkt en leveren het volgende beeld op³.

In 2005 werden 93.753 zaken bij 23 van de 27 jeugdparquetten aangemeld, waarbij 80.758 minderjarigen betrokken waren. Concreet betekent dit dat ongeveer 4% van de minderjarigenpopulatie (tussen 0 en 18 jaar) in 2005 met het jeugdparquet in aanraking kwam.

FIGUUR 1. AANDEEL VAN DE TYPE MISDRIJVEN (2005-2008)

Bron: Ravier, 2010



Van alle aanmeldingen had 55% betrekking op een *als* misdrijf omschreven feit (MOF). De overige 45% betrof een problematische opvoedingssituatie (POS). De verhouding POS versus MOF verschilt sterk van arrondissement tot arrondissement. Opvallend is ook dat Franstalige jeugdparquetten verhoudingsgewijs - in verhouding tot de minderjarigenpopulatie - bijna dubbel zoveel problematische opvoedingssituaties optekenden dan Nederlandstalige jeugdparquetten. Dit kan erop wijzen dat er aan de andere kant van de taalgrens *werkelijk* meer jongeren in een problematische opvoedingssituatie verkeren, maar het kan ook te maken hebben met een andere wijze van aanmelden, interpreteren en registreren van probleemsituaties op de jeugdparquetten. Dit dient nog verder onderzocht te worden.

Van alle gemelde *misdriften* ging ongeveer 45% over misdriften tegen goederen, waarvan driekwart diefstallen (inclusief diefstallen met geweld) en 19% over misdriften tegen de personen, waarvan driekwart vrijwillige slagen en verwondingen. De overige feiten betroffen verkeersinbreuken (14%), illegale drugs (12%) en misdriften tegen de openbare veiligheid (11%). Heel ernstige feiten zoals moord, doodslag (of pogingen daartoe) maken minder dan 1% van alle aangemelde feiten uit. Ook hier treden er (grote) verschillen op tussen zowel de arrondissementen, als de landsgedeelten.

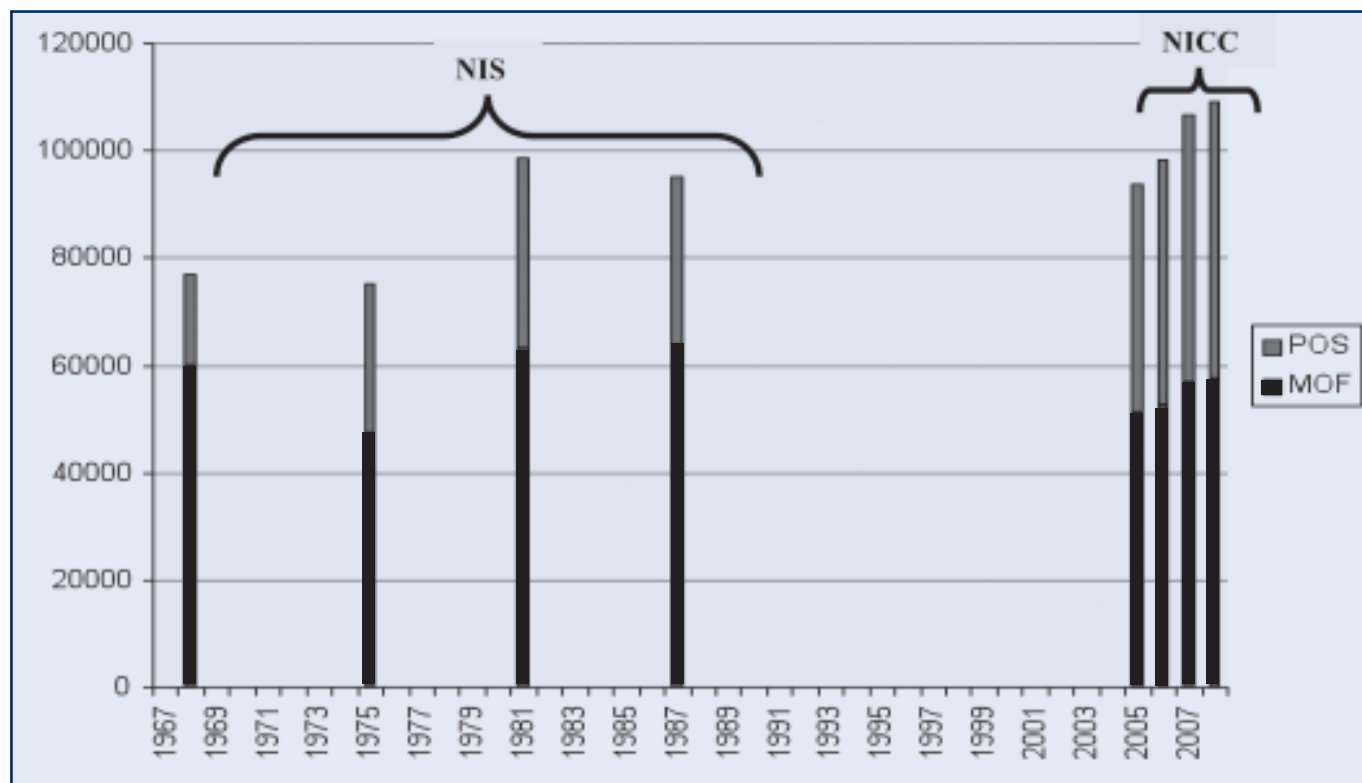
Bij de aangemelde feiten waren 44.335 minderjarigen betrokken. Vertaald naar de jongerenpopulatie tussen 12 en 18 jaar⁴ betekent dit dat ongeveer 6% in 2005 voor een misdrijf op het jeugdparquet aangemeld werd. Bijna driekwart van de aangemelde minderjarigen zijn jongens. Hun aandeel neemt nog verder toe wanneer enkel de meer ernstige misdriften, zoals diefstal met geweld, in rekening genomen worden. Er is een toename van het aantal aanmeldingen rond de leeftijd van 12 jaar. Meisjes worden al vanaf 16 jaar minder gesignaleerd en bij de jongens is vanaf die leeftijd een minder sterke stijging vast te stellen.

Momenteel worden de gegevens van 2006, 2007 en 2008 grondig verwerkt. Op het eerste gezicht lijken er zich geen opvallende wijzigingen voor te doen in vergelijking met de gegevens van het jaar 2005. Globaal genomen is er wel een *toename* van het aantal aan-

meldingen, wat deels te wijten kan zijn aan een verbeterde en meer systematische registratie van gegevens op de jeugdparquetten. De toename lijkt in elk geval groter en gelijkmatiger te zijn voor de problematische opvoedingssituaties, dan voor de als misdrijf omschreven feiten⁵. Dit is een belangrijke vaststelling die om nader onderzoek vraagt: zijn er *werkelijk* meer problematische opvoedingssituaties, worden ze sneller als dusdanig gelabeld of vinden ze gemakkelijker hun weg naar officiële instanties als de politie, het parket en/of de hulpverlening? Voor wat de misdriften betreft, schommelen de aanmeldingen van jaar tot jaar en naargelang het arrondissement. Van een systematisch, stijgende trend is er niet direct sprake. Ook

FIGUUR 2. EVOLUTIE VAN DE AANMELDINGEN OP 23 VAN DE 27 JEUGDPARKETTEN

Bron: Detry, Goedseels & Vanneste, 2010



wijzen de cijfergegevens niet op een verjonging van de aangemelde minderjarigen, een trend die ook niet in andere studies bevestigd wordt (Muchielli, 2008; Van der Laan, 2008).

Met betrekking tot de aard van de aangemelde feiten stellen we een lichte toename vast van het aandeel (%) van de misdrijven tegen personen (waaronder voornamelijk slagen en verwondingen) en de misdrijven tegen de openbare veiligheid (waaronder bedreigingen, wapenbezit en misdrijven tegen het gezag van de overheid) (figuur 1), een trend die ook internationaal zichtbaar is (Kalidien & Eggen, 2009; Stevens, 2009). Dit zou kunnen wijzen op een toename van de geweldsdelicten, maar het zou er ook op kunnen wijzen dat de samenleving gevoeliger is geworden voor geweld, waardoor bepaald gedrag sneller als bedreigend wordt ervaren en er ook sneller aangifte van wordt gedaan. Er is dus misschien niet meer geweld, we vinden sneller dat er sprake is van geweld. Muchielli spreekt in dit verband van een *pacificatieproces*. Volgens hem gaat dit proces tevens gepaard met een *proces van criminalisering en jurisdisering* (Muchielli, 2010). Meer gedragingen worden met andere woorden gecriminaliseerd en meer zaken worden naar gerechtelijke instanties doorverwezen. Mensen beroepen zich dus meer en meer op externen om hun dagdagelijkse conflicten op te lossen. In tegenstelling tot de geweldsdelicten en delicten tegen het openbaar gezag, blijven de vermogensdelicten *status quo* en vormen nog steeds de belangrijkste categorie. Het aandeel van de verkeers- en drugsdelicten neemt telkens af met ongeveer 3%.

Vanneste gaat verder in op de recente cijfergegevens van de jeugd-parketten en maakt een voorzichtige vergelijking met cijfers die in het verleden door het Nationaal Instituut voor Statistiek (NIS) ver-

zameld en gepubliceerd werden (Vanneste, 2008). Daarbij gebruikt ze enkel die jaren waarvoor volledige gegevens beschikbaar zijn: 1968, 1975, 1981 en 1987. Aangezien de gegevens voor de periode 1968 - 1987 op een andere manier verzameld werden dan de recente gegevens, dient de vergelijking met de nodige voorzichtigheid bekeken te worden. Er wordt door Vanneste geen systematische stijging vastgesteld in het aantal misdrijven dat op het jeugdparquet gesignaleerd wordt voor de periode 1968 - 2008 (figuur 2). Integendeel: *“de tendens blijkt veeleer in licht dalende lijn te gaan”* (Vanneste, 2008, 68). De aangemelde problematische situaties lijken daarentegen wel een stijgende trend te vertonen. Over de aard van de aangemelde zaken - en mogelijke verschuivingen daarin - kunnen op basis van de beschikbare data geen uitspraken gedaan worden.

Naast een historische vergelijking maakt Vanneste ook een vergelijking tussen op het parket aangemelde *minderjarige* verdachten enerzijds en aangemelde *meerderjarige* verdachten anderzijds. Ze stelt vast dat de minderjarigen instaan voor ongeveer 11% van het totale aantal bij het parket geregistreerde misdrijven. Ook daarin is sinds 1968 geen evolutie merkbaar. Jongeren worden - in verhouding tot de leeftijdsspreiding in de gehele bevolking - dus niet van meer misdrijven verdacht dan volwassenen. Hierin zijn echter verschillen naargelang het type misdrijf. Het aandeel van minderjarigen is over het algemeen het grootst in het domein van de eigendomsdelicten (15,6%), waaronder voornamelijk diefstal (inclusief diefstal met geweld en/of braak). Bijna een kwart van de diefstallen die aan het parket gemeld worden zijn toe te schrijven aan minderjarige verdachten. Opmerkelijk is daarnaast de relatief beperkte betrokkenheid van minderjarigen bij de meest gewelddadige feiten als moord, doodslag of poging daartoe (Vanneste, 2008).

Resultaten uit zelfrapportageonderzoek

Al geruime tijd wordt er in België zelfrapportageonderzoek uitgevoerd. Het eerste onderzoek (*Verborgene jeugddelinquentie en gerechtelijke selectie*) dateert van 1975 en was gericht op 15- tot 18-jarigen in een Brusselse voorstad (Junger-Tas, 1976). In de studie werd bij 400 jongeren gepeild naar hun delinquent gedrag. Sindsdien zijn er nog heel wat vergelijkbare studies geweest die gericht waren op de bevraging van een in tijd en ruimte gelokaliseerde groep jongeren. Een aantal onderzoeken hadden echter de ambitie een representatieve steekproef voor heel *Vlaanderen* te bereiken.

* In 1998 en 1999 werden 4829 leerlingen van het secundair onderwijs in klassikaal verband bevraged in het kader van een groot

opgevat onderzoek naar de levensomstandigheden en -perspectieven van schoolgaande jongeren in Vlaanderen (*Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld*) (Goedseels, Vettenburg & Walgrave, 2000). Daarin werd hen onder meer een lijst voorgelegd van acht misdrijven (zwartrijden, diefstal, vandalisme, druggebruik, drugverkoop, wapenbezit, slagen en verwondingen, weglopen) met de vraag of zij er het afgelopen jaar één of meer van hadden begaan.

* In het onderzoek *Maatschappelijke participatie bij Vlaamse jongeren* werd in 2001 - 2002 een representatieve steekproef van 1769 14- tot 18-jarigen bevraged aan de hand van een *face-to-face enquête* (De Groof & Smits, 2006). In het onderzoek werd er gepeild naar 35 probleemgedragingen van verschillende aard.

* Eind 2005 en begin 2006 ondervroeg het Jeugdonderzoeksplatform (JOP) door middel van een *postenquête* 2503 jongeren tussen de 14 en de 25 jaar (*Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen*

TABEL 1: OVERZICHTSTABEL

	Bevraging	Delicten	% plegers	Samenhang
Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld	1998-1999 Vragenlijst in klassikaal verband 4829 jongeren tussen 12 en 18 jaar	8 delicten - zwartrijden - diefstal - vandalisme - druggebruik - drugverkoop - wapenbezit - slagen en verwondingen - weglopen	52% afgelopen jaar minstens 1 delict gepleegd 10% veelplegers (4 of meer delicten)	Nadruk op belang van schoolvariabelen (inzet van de jongere en relatie met de leerkracht) (theorie maatschappelijke kwetsbaarheid)
Maatschappelijke participatie bij Vlaamse jongeren	2001-2002 <i>Face-to-Face</i> enquête 1769 jongeren tussen 14 en 18 jaar	35 probleemgedragingen - verbaal en indirect probleemgedrag - rebels, puberaal gedrag - kleine criminaliteit - diefstal uit winkel, fiets of geld - ernstigere delinquentie	Type jongeren - zeer brave (23,5%) - brave (39,8%) - pestkoppen (18,5%) - rebelletjes (9,6%) - probleemjongeren (8,7%)	Nadruk op belang van alternatieve subcultuur (vrijtijdsbesteding)
Jongeren in cijfers en letters (JOP monitor 1)	2005 - 2006 Postenquête 2503 jongeren tussen 14 en 25 jaar	8 delicten - zwartrijden - diefstal - vandalisme - drugverkoop - wapenbezit - slagen en verwondingen	44% afgelopen jaar minstens 1 delict gepleegd 6% veelplegers (3 of meer misdrijven)	Belang schoolfalen, negatief toekomstperspectief, frequenter uitgangsgedrag en minder opvolging door moeder
Jongeren in cijfers en letters (JOP monitor 2)	Eind 2008 Postenquête 3710 jongeren tussen 12 en 30 jaar	8 delicten - zwartrijden - diefstal - vandalisme - drugverkoop - wapenbezit - geweld - illegaal downloaden - spijbelen	70% afgelopen jaar minstens 1 delict gepleegd 44% (excl. illegaal downloaden) 2,2% veelplegers (3 of meer delicten)	Belang welbevinden op school, band met de moeder, controle door ouders en vaker uitgaan in vrije tijd

TABEL 2. VERSCHILLEN IN HET AANTAL PLEGERS EN VEELPLEGERS ONDER 14- TOT 25-JARIGEN TUSSEN 2005 EN 2008

	JOP-monitor 1 (2005) (N=2097)	JOP-monitor 2 (2008) (N=2378)
Zwartrijden*	30,2	42,4
Diefstal*	12,4	16,9
Vandalisme*	11,4	16,3
Geweld	5,5	5,3
Wapendracht	3,2	3,2
Drugverkoop	3,1	2,3
Totaal*	43,7	53,4
Veelplegers	2,5	3,3

* significante verschillen

Bron: Op de Beeck & Cops, 2010, 286

uit de JOP-monitor 1), waarbij ook een lijst van zes misdrijven werd voorgelegd (zwartrijden, diefstal, vandalisme, wapenbezit, slagen en verwondingen, drugverkoop) (Burssens, 2007).

Al deze onderzoeken leveren interessante informatie op. Het probleem is echter dat ze het moeilijk toelaten om vergelijkingen doorheen te maken, aangezien steeds verschillende methodes, doelgroepen en vraagstellingen werden gebruiken (zie overzichtstabel). Daarin zou in principe verandering moeten komen. De bevraging van het JOP is immers opgevat als een jeugdmonitor die om de vier jaar herhaald wordt.

* Eind 2008 werd een nieuwe lichte van jongeren en jongvolwassenen (12- tot 30-jarigen) door het JOP bevestigd (*Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 2*) (Op de Beeck & Cops, 2010). Net zoals voor de JOP-monitor 1 werd ook voor de JOP-monitor 2 geopteerd voor een postenquête. Deze methode biedt het voordeel dat werkende en niet-schoolgaande (zoals arbeidende, alsook spijbelende en zieke) jongeren bereikt kunnen worden. Aan de lijst van delicten die in de JOP-monitor 1 werden opgenomen, werden er twee toegevoegd: illegaal downloaden en spijbelen.

Dat zelfrapportageonderzoek een alternatief (en aanvullend) beeld brengt op de officiële statistieken staat vast. Uit alle besproken onderzoeken blijkt immers dat heel wat van de gerapporteerde delicten nooit ontdekt worden en/of uitmonden in een proces-verbaal. Afhankelijk van het aantal bevestigde delicten, maar ook de leeftijd van de jongeren die bevestigd werden, blijkt dat telkens 40% tot 50% van de jongeren aangeeft het afgelopen jaar minstens één delict te hebben begaan. Te laat thuiskomen, dronken zijn, illegaal downloaden, zwartrijden, diefstal en vandalisme worden het vaakst gerapporteerd door jongeren. Persistente, ernstige delinquentie (zoals wapenbezit, drugverkoop en geweldpleging) blijkt eerder uitzonderlijk te zijn en een zaak van een kleine groep jongeren. Tussen de 2% en de 10% van de bevestigde jongeren geeft aan vaker probleemgedrag te stellen. Echter, voor het gros van de Vlaamse jongeren

blijkt delinquent gedrag eerder een *leeftijdsgebonden* fenomeen te zijn dat afhankelijk van het type delict een hoogtepunt kent tussen 14 en 21 jaar. Na de leeftijd van 21 jaar blijkt de prevalentie van delinquentie dan ook geleidelijk af te nemen. Dat jongeren niet alleen delicten plegen, maar er - naar eigen zeggen - minstens even vaak het slachtoffer van zijn, is eveneens een belangrijke vaststelling.

Of er sprake is van een stijgende, dan wel dalende trend in het plegen (rapporteren) van delinquent gedrag tussen de JOP-monitor 1 (2005) en de JOP-monitor 2 (2008) kan volgens de betrokken onderzoekers (nog) niet onderzocht worden. Er kan immers pas sprake zijn van een trend na drie afzonderlijke metingen. Wel werd nagegaan in welke mate het delinquent gedrag van de jongeren (14- tot 25-jarigen) die in 2005 bevestigd werden, verschilt van de jongeren (14- tot 25-jarigen) die in 2008 de vragenlijst invulden. In 2008 werd er door de jongeren (significant) meer kleine criminaliteit (vandalisme en diefstal) geregistreerd en werd er ook vaker zwartgereden, hetgeen zijn weerslag heeft op het totaal aantal plegers. Dit ligt in 2008 (significant) hoger dan in 2005. Wat de zwaardere feiten betreft, blijkt het dragen van een wapen op publieke plaatsen gelijk te blijven. Geweld en drugverkoop dalen lichtjes, maar deze dalingen blijken niet significant te zijn.

Naast een algemeen beschrijvend beeld van jeugddelinquent gedrag worden door de diverse onderzoeken ook tal van factoren naar voor geschoven die een (begin van) *verklaring* aanreiken voor het (veelvuldig) plegen van delinquent gedrag door jongeren. Zo wordt door sommigen sterk de nadruk gelegd op schoolse factoren zoals schoolfalen, schools welbevinden, inzet op de school en gepercipiëerde relatie met de leerkracht. Dit schoolse falen zou er toe kunnen leiden dat jongeren de band met de samenleving missen en samen met lotgenoten op een andere (non-conforme) manier status en erkenning trachten te verwerven. Anderen wijzen daarnaast ook op de invloed van het gezin en het toezicht en de controle die er van de ouders uitgaan. Anderen vertrekken meer vanuit een subculturele benadering en benadrukken sterk het vrijetijdspatroon van jongeren ter verklaring van delinquent gedrag. In dit kader wijst Pauwels erop dat in survey-onderzoek soms té veel correlaten van de afhankelijke variabele naar voor worden geschoven, waarbij het gevaar bestaat dat men zich gaat afvragen of er werkelijk iets speelt, of helemaal niets (Pauwels, 2010). Pauwels pleit dan ook voor een meer *mechanismegebaseerde* invalshoek. In zijn eigen studie naar *Buurtinvloeden en jeugddelinquentie* vertrekt Pauwels vanuit deze invalshoek en toont onder meer aan dat individuele verschillen in delinquent gedrag een gevolg zijn van een *samenspel* tussen iemands tolerantie ten aanzien van delinquentie (als intrapersoonlijk kenmerk) enerzijds en een risicovolle levensstijl anderzijds. Beide variabelen modereren de effecten van informele controlemechanismen (zoals ouderlijke controle, studiebetrokkenheid en emotionele gehechtheid), waarvan informele controle in het gezin het belangrijkste blijkt te zijn (Pauwels, 2007).

Ter afsluiting...

Wanneer we de cijfers uit de beide bronnen samen leggen dan kunnen we enkel besluiten dat er geen reden is tot paniek. Een (groot) deel van de jongeren experimenteert en test uit, maar doet dit

slechts enkele keren en stopt ook bij het ouder worden. Ze komen hiervoor ook niet met de politie of het parket in aanraking. Slechts een beperkt - mogelijk selectief - percentage van de jongeren komt uiteindelijk met deze instanties in contact. Geen nieuwe en ook geen verrassende bevindingen, maar wel goed om te herhalen en in herinnering te houden. Hoewel de cijfers relatief recent zijn en we (nog) niet beschikken over lange tijdreeksen, wijzen voorzichtige vergelijkingen doorheen de tijd niet op een explosieve toename van criminaliteit of geweld gepleegd door jongeren. Enkel het systematisch en continu verzamelen van gegevens op diverse niveaus en op steeds dezelfde wijze kan ons informeren over algemene trends of evoluties doorheen de tijd. Daartoe zijn eerste voorzichtige stappen gezet en dat is goed. Maar we dienen wel kritisch te blijven ten aanzien van de ontwikkelde instrumenten (bereiken we wel alle jongeren, meten we wel wat we wensen te meten, welke definitie- of selectiemechanismen treden er op, enz...) en de gegevens dienen ook op een juiste wijze geïnterpreteerd en voldoende gecontextualiseerd te worden.

We zouden het artikel hier kunnen afsluiten en in de handen kunnen wijven: het gaat goed met de (Vlaamse) jeugd! Maar dit betekent niet dat we ons geen vragen meer moeten stellen bij die (groep) jongeren waar de samenleving het blijkbaar moeilijk mee heeft. Als jeugdonderzoekers (-criminologen) is het enerzijds belangrijk om afstand te nemen en de zaken in hun juiste perspectief te plaatsen. Over het algemeen gaat het goed met de jeugd, maar we kunnen niet ontkennen dat er ook jongeren zijn bij wie de problemen zich concentreren of cumuleren. We dienen dus anderzijds ook voldoende bewogen te blijven en de vinger aan de pols te houden. Naast een analyse in de breedte, dient er ook een analyse in de diepte gedaan te worden en dienen (maatschappelijke) factoren blootgelegd te worden die mogelijke verklaringen (en oplossingen) kunnen aanreiken voor processen van uitsluiting en marginalisering. Ondanks het pacificatieproces waarvan hoger sprake was, zijn er nog steeds een aantal vormen van geweld (huiselijk geweld, diefstal met geweld), waarvan de oorzaken ook (of vooral) in de socio-economische sfeer gezocht dienen te worden. Daarbij kan gedacht worden aan precare levensomstandigheden, een gebrekkige sociale integratie (door afwezigheid van werk), de relatie tussen diverse sociale groepen en de manier waarop de staat dit alles beheert. Niet dramatiseren, maar ook niet minimaliseren dus...

Eef GOEDSEELS*

* Onderzoeker bij het NICC, Afdeling Criminologie,
eef.goedseels@just.fgov.be
Vrijwilliger medewerker bij LINC, eef.goedseels@law.kuleuven.be

BIBLIOGRAFIE

- Burssens, D. (2007), Onder, op en over de schreef. Jongeren en delinquentie, In Vettenburg, N., Elchardus, M., Walgrave, L. (eds.), *Jongeren in cijfers en letters, Bevindingen uit de JOP-monitor 1*, Leuven: LannooCampus, 217-248.
- De Groof, S. & Smits, W. (2006), Antisociaal gedrag bij jongeren onder de loep genomen, In Eliaerts, C., *Ernstige jeugdgedelinqentie: mythe of realiteit?*, Brussel: VUBPress, 25-52.
- Detry, I., Goedseels, E. & Vanneste, Ch. (2010), Les chiffres des parquets de la jeunesse au grand jour, In: De Craim, C. (eds.), *Congrès sur la délinquance juvénile, À la recherche de réponses adaptées*, 2010, nog te verschijnen.
- Goedseels, E., Vettenburg, N. & Walgrave, L. (2000), Delinquentie, In De Witte, H., Hooge, J., Walgrave, L. (eds.), *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld*,

Leuven: Universitaire Pers, 253-282.

- Hardyns, W., Van de Velde, M., Pauwels, L. & Ponsaers, P. (2010), Veelvoorkomende criminaliteit, slachtofferschap en stedelijkheid in België: een criminografische analyse, In Pauwels, L., De Keulenaer, S., Deltenre, S., e.a., *Criminografische ontwikkelingen: van (victim)-survey tot penitentiaire statistiek*, Antwerpen/Apeldoorn: Maklu, 27-54.
- Junger-Tas, J., *Verborgten jeugdgedelinqentie en Gerechtelijke selectie: een onderzoek in een stadsmilieu*, Brussel, Studiecetrum voor jeugdmisdadigheid, 1976
- Kalidien, S.N. & Eggen, A. Th. J. (2009) (eds.), *Criminaliteit en rechtshandhaving 2008. Ontwikkelingen en samenhangen*, Den Haag: Boom Juridische Uitgevers.
- Muchielli, L. (2010), Are we living in a more violent society? *British Journal of Criminology*, 50, 808-829.
- Op de Beeck, H. & Cops, D. (2010), Jongeren en delinquentie, In Vettenburg, N., Deklerck, J. & Siongers, J. (eds.), *Jongeren in cijfers en letters, Bevindingen uit de JOP-monitor 2*, Leuven: Acco, 283-3010.
- Pauwels, L. (2007), *Buurtinvloeden en jeugdgedelinqentie. Een toets van de sociale desorganisatietheorie*, Den Haag: Boom Juridische Uitgevers.
- Pauwels, L. (2010), Hedendaagse standaarden in surveygebaseerd criminologisch onderzoek: beschouwingen in het licht van evoluties in de post-positivistische traditie en methodenleer, In Bruggeman, W., De Wree, E., Goethals, G., Ponsaers, P., van Calster, P., Vander Beken, T. & Vermeulen, G., *Van pionier tot onmisbaar. Over 30 jaar Panopticon*, Antwerpen/Apeldoorn: Maklu, 784-790.
- Ravier, I. (2010), *Flux des signalements enregistrés au niveau des parquets de la jeunesse de 2005 à 2008*, Brussel: Nationaal Instituut voor Criminalistiek en Criminologie, Hoofdafdeling Criminologie, *intern document*.
- Stevens, A. (2009), Trends in youth offending in Europe, In Junger-Tas, J. & Dinkel, F. (eds.), *Reforming juvenile justice*, Dordrecht: Springer, 1-17.
- Van der Laan, P. (2008), Zin en onzin van justitiële statistieken over de ontwikkeling van jeugdcriminaliteit in Nederland, In Vanneste, Ch., Goedseels, E., Detry, I. (eds.), *De "nieuwe" statistiek van de jeugdparquetten*, Gent, Academia Press, 135-148.
- Van Kerckvoorde, J. (1995), *Een maat voor het kwaad*, Leuven: Universitaire Pers.
- Vanneste, Ch. (2008), De "nieuwe" statistiek van de jeugdparquetten belicht aan de hand van andere types van indicatoren. Oefeningen in contextualisering, In Vanneste, Ch., Goedseels, E. & Detry, I. (eds.), *De "nieuwe" statistiek van de jeugdparquetten*, Gent: Academia Press, 63-96.
- Walgrave, L. (2009), Het hoofd koel houden. Omgaan met probleemgedrag door jongeren, *Welwijs*, jrg. 20, nr. 1, maart 2009, 3-6.

NOTEN

1. Uit een peiling naar aangiftegedrag in de Veiligheidsmonitor blijkt dat de aangiftegraad voor autodiefstal gemiddeld 91,9% bedraagt, voor diefstal uit auto 64,0% en voor woninginbraak 78%. De aangiftegraad voor lichamelijk geweld is beduidend lager (31,9%) (Hardyns, e.a., 2010).
2. Hieronder verstaan we het relateren van criminaliteitsgegevens aan andere relevante factoren zoals onder meer de omvang en de kenmerken van de bevolking, ruimtelijke kenmerken, prioriteitenstelling binnen de strafrechtsbedeling en de evolutie van het wettelijk instrumentarium (Van Kerckvoorde, 2005).
3. Voor meer informatie zie onder meer Vanneste, Ch., Goedseels, E., Detry, I. (eds.) (2008), *De "nieuwe" statistiek van de jeugdparquetten: een belichting van de eerste analyseresultaten vanuit verschillende hoeken*, Gent: Academia Press.
4. Er wordt gerelateerd aan de minderjarigenpopulatie tussen 12 en 18 jaar omdat het vooral deze groep is die potentieel in aanmerking komt voor een aanmelding van een misdrijf op het jeugdparquet.
5. Ook cijfergegevens van de Vlaamse Gemeenschap (Agentschap Jongerenwelzijn) liggen in de lijn van de NICC-bevindingen. Er blijkt een globale toename te zijn van het aantal begeleidingen in de periode 2004-2009. Deze is echter meer uitgesproken voor de POS, dan voor de MOF. Voor de periode 2004-2009 zien we een toename van het aantal MOF-begeleidingen van 2.793 naar 3.520 (een stijging van om en bij de 20%). Het is vooral het laatste jaar dat de toename het meest uitgesproken is. Wat de POS-begeleidingen betreft stellen we een toename vast van 15.019 begeleidingen naar 21.760 (een stijging met 31%).

Arbeid en tewerkstelling in map

Werkbaarheidsgraad voor loontrekkenden - In 2010 bieden 18,2% van de jobs onvoldoende mogelijkheden om bij te leren, bij meer dan 80% is er wel sprake van voldoende leermogelijkheden. Het aandeel problematisch is in de periode 2004-2010 gedaald. www.werkbaarwerk.be/stichting/page/werkbaarheidsmonitor-2010

Werk en werkloosheid bij personen met een andere origine - We leven in een goed ge- en beregeld land zodat het soms voor een ingezetene wat moeilijk wordt, vooral omwille van de vele beleidsniveaus in ons land. Hoe problematisch moet het dan niet zijn voor mensen van een ander origine. Met de vernieuwde rubriek op de website van VMC krijg je een beter zicht op de zaak. www.vmc.be/thema.aspx?id=11294

Werkloosheidsgegevens online raadplegen - De uitbetalingsinstellingen voor werkloosheidsuitkeringen (HVW of vakbonden) hebben toepassingen ontwikkeld waarmee u uw werkloosheidsdossier online kunt raadplegen. www.belgium.be/nl/online_dienst/app_werkloosheidsdossier.jsp

Gelijke kansen, diversiteit en inburgering

Jaarrapport brengt inburgering in kaart - Het tijdschrift BinnenBand brengt in zijn 'jaarrapport 2009' voor het eerst het inburgeringsbeleid in Vlaanderen en Brussel in kaart. www.inburgering.be/inburgering/sites/www.inburgering.be.inburgering/files/thema-inburgering-site.pdf

Wat staat er over diversiteit en etnisch-culturele minderheden in de beleidsbrieven 2010-2011? - De beleidsbrieven van de Vlaamse Regering voor 2010-2011 zijn verschenen en worden becommentarieerd. www.vmc.be/thema.aspx?id=9292#brieven10-11

Rondetafels van de Interculturaliteit - Dit rapport bevat aanbevelingen in heel wat domeinen (onderwijs, werk, bestuur, huisvesting en gezondheidszorg, verenigingsleven, cultuur en media) met het oog op 'het welslagen van de maatschappij gebaseerd op het respect voor culturele eigenheden, diversiteit en non-discriminatie én een maatschappij die staat voor de invoering en het delen van gemeenschappelijke waarden.' www.belgium.be/nl/nieuws/2010/news_rondetafels_interculturaliteit_eindrapport.jsp

Juridisch: jongerenrechten en plichten, jeugdhulp

Jeugdhulpverleners zijn gebonden door het beroepsgeheim. - Wat houdt dit precies in? Wat is het verschil tussen gezamenlijk en gedeeld beroepsgeheim? Hoe zit het met het beroepsgeheim van een consulent? Welke info mag ik mijn directeur doorgeven? Is er ook soms sprake van een spreekplicht? www.osbj.be/?action=onderdeel&onderdeel=221&titel=Het+beroepsgeheim+in+de+praktijk

Alternatief Rapport van de ngo's over de toepassing van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind in België. 2010 - Met dit rapport wensen de ngo's het Comité bijkomende informatie te verschaffen over de toepassing van het IVRK in België en een zo correct mogelijk beeld te schetsen van de situatie van de kinderen die er leven. www.kinderrechtencoalitie.be/uploads/documenten/Alternatief%20rapport%20Nederlandstalig%20def.pdf

Vlaamse advocatuur niet akkoord met wijzigingen vreemdelingenwet - De Orde van Vlaamse Balies heeft kritiek bij de voorstellen tot wijziging van de Vreemdelingenwet zoals ze nu voorliggen. www.advocaat.be/default.aspx?newsid=92

Jongerenwerking en Jeugdhulp

De decreten integrale jeugdhulp in de praktijk. - Zorginspectie en Onderwijsinspectie onderzochten tussen april 2009 en juli 2010 de toepassing van de decreten, met exclusieve aandacht voor de rechtspositie van de minderjarige en zijn ouders. <http://www4.vlaanderen.be/wvg/zorginspectie/publicaties/Pages/rapportendrm.aspx>

Praktijkvoorbeelden Jeugdwerk - Een gekleurde jeugd is geen uitzondering meer binnen de Vlaamse gemeenten. Het merendeel vindt geen aansluiting bij het jeugdwerk. Het is niet altijd even eenvoudig om voor de niet-georganiseerde diverse jeugd een kwalitatief vrijetijdsaanbod te voorzien. www.interculturaliseren.be/index.php?id=240

De film 'Bo' van Hans Herbots verschijnt op dvd. - De verfilming van de jeugdroman 'Het Engelenhuis' van Dirk Bracke bracht uiteenlopende reacties teweeg. Weliswaar trok naar de gemeenschapsinstelling De Zande in Beernem, om te polsen bij de echte Bo's. www.weliswaar.be/nieuws/p/detail/bo-op-dvd-en-win-er-eeen

Nieuwe of vernieuwde websites

Fakemagazine - Voor jongeren tussen de 15 en 20 jaar is de wereld soms erg onzeker. Er verandert van alles, niet in de laatste plaats zichzelf. Hoe moeten ze zich gedragen? Wat verwachten anderen van hen? <http://fakemagazine.be/>

Werkbaar werk - De Vlaamse sociale partners vinden het belangrijk dat het werk voor iedereen, zowel werknemers als zelfstandige ondernemers, aantrekkelijk is en blijft. Samen met de Vlaamse regering hebben ze daarom afgesproken om ernstig werk te maken van een beleid dat zich richt op meer kwaliteitsvolle, meer werkbare jobs. www.werkbaarwerk.be

Eerste hulp bij schulden - Het Vlaams Centrum Schuldbemiddeling lanceerde de informatiewebsite. www.eerstehulpbijschulden.be

Onderwijs, vorming en opleiding

Leerlingen leren armoede begrijpen - Minister Ingrid Lieten en minister Pascal Smet lanceren het spel 'Poverty is not a Game' (PING). Dat is een zogenaamd 'serious game', dat jongeren laat kennismaken met een moeilijk thema als armoede. <http://www.povertyisnotagame.com/>

Gebruiken jongeren te pas en te onpas sms-taal? - Professor Ronald Soetaert van de Universiteit Gent legt uit hoe je als leerkracht met het fenomeen sms-taal kunt omgaan. www.deredactie.be/cm/vrtnieuws/ookdatnog/101118_SMSTaal

Starterspakket oudercontact - Klasse heeft een aantal hulpmiddelen ontwikkeld om het oudercontact beter te kunnen voorbereiden en te kunnen voeren. www.klasse.be/leraren/?id=18234

Organisaties

VLOR-adviezen : www.vlor.be/adviezen/overzicht

- Advies over het minidecreet scholengemeenschappen (25/11/2010)
- Advies over de beleidsbrief Onderwijs 2010-2011 (25/11/2010)
- Advies over de experimentele aanmeldingsprocedures (25/11/2010)
- Advies over de decreetwijziging betreffende de Regionale Technologische Centra (RTC) (25/11/2010)
- Advies over de opleidingskaarten hovenier, hovenier-aanleg en hovenier-onderhoud (18/11/2010)
- Advies over het voorstel van de gewijzigde opleidingsstructuren hout voor het deeltijds beroepssecundair onderwijs (18/11/2010)
- Advies over voorstellen van opleidingsprofielen voor het secundair volwassenonderwijs (09/11/2010)
- Advies over tweedekansleerwegen voor het behalen van een diploma secundair onderwijs (09/11/2010)
- Advies over de tijdelijke projecten in het deeltijds kunstonderwijs (09/11/2010)
- Advies over de herziening van de ISCED-classificatie (28/10/2010)
- Advies over het voorstel van de lijst opleidingen in het DBSO: rubriek Elektriciteit/Elektronica (07/10/2010)
- Advies over eerder verworven competenties (22/09/2010)
- Advies over de actualisering van de opleidingsprofielen voor BuSO Opleidingsvorm 3 (08/09/2010)
- Advies over opleidingskaarten voor niet-modulaire opleidingen in het deeltijds beroepssecundair onderwijs (08/09/2010)

Jaarverslag VSK2009 - Wat de Vlaamse Scholierenkoepel beoogt en uitspookt kan je vinden op hun website. www.vsknet.be/organisatie/jaarverslagen/jaarverslagen.php

Vierde verslag armoedebestrijding 2008-2009 - Het verslag omvat twee delen: de bijdrage tot het politiek debat en de politieke actie en de zoektocht naar een coherente aanpak in de strijd tegen dakloosheid en armoede.
www.armoedebestrijding.be/tweejaarlijksverslag5.htm

Jaarverslag 'Migratie' van het Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding - Met dit jaarverslag verschaft het centrum informatie over de omvang en de aard van migratiestromen en waakt het over de grondrechten van vreemdelingen.
www.cntr.be/?action=publicatie_detail&id=117&thema=4&select_page=216

Overheid EU

Een agenda voor nieuwe vaardigheden en banen - Meer mensen aan het werk krijgen is essentieel voor de instandhouding van het Europese sociale model en de stelsels van sociale bescherming, aangezien de EU-bevolking in de werkende leeftijd binnenkort zal beginnen te slinken. Om de Europese arbeidsmarkten beter te laten functioneren, stelt de Commissie dertien concrete acties voor.
<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/10/1541&format=HTML&aged=0&language=NL&guiLanguage=en>

Overheid Federaal

Alles wat je altijd al wilde weten over de sociale zekerheid - Deze brochure leert je in een begrijpbare taal alles wat je moet weten over onze Belgische sociale zekerheid.
www.socialsecurity.fgov.be/nl/nieuws-publicaties/publicaties/alles-wat-je-altijd-al-wilde-weten-over-de-sociale-zekerheid-in-belgie.htm

Overheid Vlaamse Gemeenschap

Hoorzittingen over religieuze kentekens in het onderwijs - Op 8 en op 11 oktober 2010 organiseerde de Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen van het Vlaams Parlement een gedachtewisseling over 'het dragen van (religieuze, levensbeschouwelijke en andere) kentekens in het Vlaams onderwijs'.
<http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2010-2011/g685-1.pdf>
<http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2010-2011/g685-2.pdf>

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

- **Hoger onderwijs in cijfers. Aantal inschrijvingen op 31 oktober 2010. Academiejaar 2010-2011** - bevat statistieken van het aantal studenten in de Vlaamse hogescholen en universiteiten bij de start van het academiejaar 2010-2011.
- **Je verdiende loon. Info en tips voor een goede start van je onderwijsloopbaan** - is bestemd voor de laatstejaarsstudenten van de lerarenopleiding.
- **Rapport Onthaalonderwijs 2008-2009 en 2009-2010** - bundelt de belangrijkste gegevens over het onderwijs aan anderstalige nieuwkomers,
- **Werk maken van kinderrechten : de decreten Integrale Jeugdhulp in de praktijk** - Tussen april 2009 en juli 2010 bezochten Zorginspectie en Onderwijsinspectie 368 voorzieningen uit de jeugdhulp. Het doel was nagaan hoe na ruim vier jaar decreet integrale jeugdhulp en decreet rechtspositie van de minderjarige de rechten van minderjarigen en hun ouders in de dagelijkse praktijk worden toegepast.

Regelgeving

<http://212.123.19.141/>
voor onderwijs op www.ond.vlaanderen.be/edulex/
voor EU http://eur-lex.europa.eu/RECH_menu.do?ihmlang=nl

* EU-Raad

- **JOC_2010_323_R_0011_01** - Conclusies van de Raad over het verhogen van het niveau van de basisvaardigheden in de context van Europese samenwerking inzake scholen voor de 21e eeuw

* EU-Parlement

- **JOC_2010_323_R_0006_01** - Advies van de Europese Toezichthouder voor gegevensbescherming over een voorstel voor een richtlijn van het Europees Parlement en de Raad ter bestrijding van seksueel misbruik, seksuele uitbuiting van kinderen en kinderpornografie, en tot intrekking van Kaderbesluit 2004/68/JBZ
- **52009AP0094(01)** - Europees Jaar van het vrijwilligerswerk (2011) * Wetgevingsresolutie van het Europees Parlement van 26 november 2009 over het voorstel voor een beschikking van de Raad over het Europees Jaar van het vrijwilligerswerk (2011) (COM(2009)0254 - C7-0054/2009 - 2009/0072(CNS))
- **52009AP0081** - Protocol inzake het recht dat van toepassing is op onderhoudsverplichtingen * Wetgevingsresolutie van het Europees Parlement van 24 november 2009 over het voorstel voor een besluit van de Raad betreffende de sluiting door de Europese Gemeenschap van het protocol inzake het recht dat van toepassing is op onderhoudsverplichtingen (COM(2009)0081 - C6-0101/2009 - 2009/0023(CNS))
- **52009IP0098(01)** - De uitbanning van geweld tegen vrouwen Resolutie van het Europees Parlement van 26 november 2009 over de uitbanning van geweld tegen vrouwen

* Vlaamse Gemeenschap: Studie- en beroepskeuze

- 10/09/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering tot erkenning van de master-na-masteropleiding Master of ICT Enterprise Architecture als nieuwe opleiding van Inno.com
B.S.:19/10/2010
- 0/09/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 27 juni 1990 betreffende de bekwaamheidsbewijzen, de salarisschalen en de bezoldigingsregeling in het gewoon basisonderwijs, het buitengewoon onderwijs en van de bekwaamheidsbewijzen en de salarisschalen van de personeelsleden van de centra voor leerlingenbegeleiding
B.S.:22/10/2010
- 10/09/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 7 oktober 1997 betreffende de nuttige ervaring als bekwaamheidsbewijs voor de personeelsleden van het onderwijs, het besluit van de Vlaamse Regering van 1 september 2006 betreffende de ambtshalve concordantie en het besluit van de Vlaamse Regering van 23 april 2010 betreffende de bekwaamheidsbewijzen en de salarisschalen voor de personeelsleden van de centra voor volwassenenonderwijs B.S.:12/11/2010
- 17/09/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende vaststelling van de academische gelijkwaardigheid van Nederlandse diploma's van het hoger onderwijs B.S.:12/10/2010
- 24/09/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van diverse bepalingen van het besluit van de Vlaamse Regering van 6 maart 2009 betreffende vorming voor directeurs van de onderwijsinstellingen en centra voor leerlingenbegeleiding B.S.:28/10/2010
- 24/09/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering houdende maatregelen met betrekking tot het ontslag om dringende redenen, verschillende maatregelen van orde en de tuchtregeling B.S.:16/11/2010
- 01/10/2010 - Ministerieel besluit tot uitvoering van artikel 3 van het besluit van de Vlaamse Regering van 25 januari 1995 betreffende de mededeling van de vaste benoeming aan het departement Onderwijs B.S.:12/11/2010
- 05/10/2010 - Ministerieel besluit tot bepaling van de standaard voor de titel van:
 - Datarapporteur,
 - Dierenverzorger,
 - Functioneel applicatiebeheerder
 - ICT-ondersteuner
 - Kinderverzorger in meerlingengezinnen
 - Landmeterhulp
 - Elektromechanische installaties
 - Polyvalent assistent,
 - Programmeur,
 - Tandartsassistent,
 - GIS-specialist (B.S.:26/10/2010)
- 05/10/2010 - Ministerieel besluit tot bepaling van de standaard voor de titel van:
 - GIS-medewerker,
 - GIS-deskundige (B.S.: 19/11/2010)

* Vlaamse Gemeenschap: Onderwijs en Vorming

- 10/09/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van het besluit van de Vlaamse Regering van 12 november 1997 betreffende de controle op de inschrijvingen van leerlingen in het basisonderwijs en tot wijziging van het besluit van de Vlaamse regering van 16 september 1997 betreffende de controle op de inschrijvingen van leerlingen in het secundair onderwijs of in het stelsel van leren en werken. B.S.: 15/10/2010
- 10/09/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van de regelgeving betreffende de modulaire structuur van het secundair volwassenenonderwijs voor de studiegebieden bouw en mechanica-elektriciteit, de indeling van studiegebieden en de studiebekrachtiging in het volwassenenonderwijs B.S.:22/10/2010
- 17/09/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering tot het experimenteel erkennen van het nieuw studiegebied bibliotheek, archief- en documentatiekunde voor het secundair volwassenenonderwijs en de vastlegging van de modulaire structuur voor dat experimenteel nieuw studiegebied B.S.:22/10/2010
- 0/09/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de subsidiëring van voortrajecten binnen het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap. B.S.:15/10/2010
- 10/09/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de voortrajecten die in aanmerking komen voor subsidiëring binnen het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap. B.S.:15/10/2010
- 17/09/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de concordantie naar het algemene vak natuurwetenschappen en het technische vak techniek ten gevolge van de wijzigingen in de basisvorming van de eerste graad van het secundair onderwijs.... B.S.:09/11/2010
- 24/09/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van diverse bepalingen van het besluit van de Vlaamse Regering van 19 juni 2009 houdende de voorwaarden tot toekenning van de subsidies en houdende de wijze van selectie, de duur en de evaluatie van kortdurende en langdurige time-outprogramma's . B.S.:12/11/2010
- 01/10/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering tot uitvoering van het decreet van 8 mei 2009 betreffende de kwaliteit van onderwijs met betrekking tot de wijze waarop sommige bevoegdheden van de inspectie worden uitgevoerd. B.S.:26/11/2010
- 01/10/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de organisatie van examencommissies door de Centra voor Volwassenenonderwijs. B.S.:30/11/2010

* Vlaamse Gemeenschap: Welzijn

- 10/09/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de investeringssubsidie en de bouwtechnische en bouwfysische normen voor het algemeen welzijnswerk. B.S.:19/10/2010
- 10/09/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de investeringssubsidie en de bouwtechnische en bouwfysische normen voor de preventie en de ambulante gezondheidszorg. B.S.:19/10/2010
- 17/09/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de subsidiëring van crisisjeugdhulpverlening en rechtstreeks toegankelijke jeugdhulp verleend door voorzieningen voor personen met een handicap. B.S.:28/10/2010
- 24/09/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van de benaming van het intern verzelfstandigd agentschap Inspectie Welzijn, Volksgezondheid en Gezin in het intern verzelfstandigd agentschap Zorginspectie. B.S.:21/10/2010
- 24/09/2010 - Besluit van de Vlaamse Regering tot wijziging van diverse bepalingen van het besluit van de Vlaamse Regering van 17 juli 2000 tot uitvoering van het decreet van 26 juni 1991 houdende erkenning en subsidiëring van het maatschappelijk opbouwwerk. B.S.:03/11/2010
- 06/10/2010 - Ministerieel besluit houdende wijziging van diverse ministeriële besluiten in het beleidsdomein Welzijn, Volksgezondheid en Gezin, wat de wijziging van de benaming van het intern verzelfstandigd agentschap Inspectie Welzijn, Volksgezondheid en Gezin betreft. B.S.:03/11/2010

Welzijn en Sociaal-cultureel werk

Brochure 'Minimale budgetreferenties voor een waardig leven' - De brochure is gebaseerd op het werk 'Wat heeft een gezin minimaal nodig? Een budgetstandaard voor Vlaanderen' van Bérénice Storms wil de resultaten uit dat onderzoek onmiddellijk toepasbaar maken voor praktisch gebruik.
www.centrumsschuldbemiddeling.be

Brochure: Participatie van kinderen en jongeren in armoede. Lessen uit de praktijk - Ervaringen van zeventien projecten die het woord geven aan kinderen die in armoede leven
www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=269370&LangType=2067

Aanbevelingen voor het besturen van socialprofitorganisaties - Hoe besturen aantrekkelijker maken en goede vrijwillige, geëngageerde bestuurders vinden? Dit is de vraag waarop deze nieuwe publicatie van de Koning Boudewijstichting ingaat. Je kan ze downloaden en/of bestellen.
www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=266644&LangType=2067

Studiedag Empowerment- wegwijzers en handvatten

Op **22 februari 2011** organiseert de Plantijn Hogeschool de studiedag over Empowerment. In de voormiddag situeert Prof. dr. Ad Van Gennep het burgerschapsparadigma en staat stil bij kwaliteit van bestaan en de betekenis van ondersteuning. Karel De Corte stelt het 'Emancipatorisch Methodisch Kader' voor. In de namiddag kunt u twee lezingen bijwonen over verhalen van organisaties op weg naar implementatie van het burgerschapsmodel. Meer info en het inschrijvingsformulier vindt u op www.plantijn.be/empowerment. De opleiding kost 95 euro incl. de lunch en het boek van Karel De Corte.

Studiedag 'Straffe gasten & sterke meiden!'

De opleidingen Maatschappelijk Werk en Sociaal Cultureel Werk van de Karel de Grote-Hogeschool organiseren op donderdag **13 januari 2011** de studiedag 'Straffe gasten & sterke meiden'. De studenten werkten de voorbije maanden aan enkele concrete thema's, aangeleverd door verschillende organisaties uit het werkveld. In workshops stellen zij hun bevindingen voor. Deskundigen ter zake vervolledigen het verhaal. (Toekomstige) professionele werkers kunnen die dag hun ervaringen en deskundigheid uitwisselen over empowerend werken met jongeren. Deelname is gratis. Voor bijkomende informatie kan je terecht bij Ann Van Dyck: ann.vandyck@kdg.be of op www.kdg.be.

Opleiding Coaching in social-profit en onderwijs

Coaching is 'in'. Althans in het bedrijfsleven. Maar ook in social profit organisaties en onderwijs en hebben of krijgen medewerkers van de organisatie steeds vaker een functie of rol waarbij het coachen van collega's een essentieel onderdeel van de taak is. Coaching is uitlokken en ondersteunen van leren. Een coach spreekt in een vertrouwelijke context én op een gestructureerde wijze met de coachee over diens werkproblemen. Centraal in de gesprekken staan echter niet zozeer de problemen of de zoektocht naar wie of wat de problemen veroorzaakt. Wel wordt er gefocust op de kwaliteiten, op wat er wél werkt, op wat het doel is en wat kleine stappen kunnen zijn om daar te geraken. KHLimburg organiseert in het nieuwe jaar de opleiding Coaching in social-profit en onderwijs. De opleiding is modulair opgebouwd: er is een basismodule en een verdiepingmodule. Het doorlopen van beide trajecten levert een 'postgraduaat coaching' op. De opleiding duurt 5 dagen telkens van 9u30 tot 16u30 (25 januari 2011, 1 maart 2011, 5 april 2011, 10 mei 2011, 7 juni 2011) en kost 500 euro. Alle info kan u vinden op www.khlim.be.

Opleidingsaanbod Interactie-Academie VZW

Interactie-Academie VZW is een opleidingscentrum, gespecialiseerd in communicatie en tussenmenselijke verhoudingen, systeemtheoretisch bekeken. In haar cursuscentrum in Antwerpen biedt het instituut een heel aantal diverse programma's aan, gaande van themadagen tot langdurige opleidingen (twee tot vier jaar). Begin 2011 starten weer enkele van deze opleidingen. Op het programma staan o.m.:
- ontwikkelingsbegeleiding, ouderbegeleiding en opvoedingsondersteuning;
- toegepaste begeleidingsmethoden en multisystemisch werken;
- speels en therapeutisch werken met kinderen en jongeren.
Meer inlichtingen over deze opleidingen: www.interactie-academie.be.

Een deontologische code voor het jeugdwerkwerk

Er zijn van die situaties waarvan je als medewerker van een jeugdwerking met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren niet goed weet wat je ermee moet aanvangen. Wat moet ik doen om 'goed' te doen? Wat is correct handelen in dit geval? Gelukkig sta je er niet alleen voor. Je bent lid van een team, je hebt een coördinator of je werk wordt opgevolgd door een stuurgroep. Je mag van hen verwachten dat ze jou advies geven of samen met jou nadenken over een bepaalde situatie. Samen met jeugdwerkers en coördinatoren actualiseerde Uit De Marge de deontologische code voor het jeugdwerkwerk. Wat is je rol als jeugdwerker in een werking met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren? Waar sta je voor? Welke plichten hou je er op na? Hoe stel je je op tegenover de kinderen en jongeren waarmee je werkt, hun ouders en andere betrokkenen? Uit De Marge zorgde voor een brochure en een affiche. Alle info kan u terugvinden op www.uitdemarge.be.

BOEKEN

Conflicthantering en mediation

APOL, G. e.a.
Bussum, Coutinho, 2010, 218 p., 21,50 euro.

Conflicten zijn van alle tijden, maar in de huidige mondige, individualistische samenleving staan steeds meer mensen op hun strepen. In dit boek wordt in de eerste plaats besproken hoe je de aard en de ernst van een conflict moet inschatten. Wat kun je doen om een conflict te herkennen, erkennen en vervolgens hanteerbaar te maken en te houden? Wanneer moet je doorverwijzen en naar wie? En is een juridische procedure onvermijdelijk of is mediation de aangewezen weg om het conflict op te lossen? In dit boek wordt ook een aantal technieken besproken om escalatie van een conflict te voorkomen. Met behulp van specifieke opdrachten per hoofdstuk kan de lezer zich de stof goed eigen maken.

Leven met een pestverleden

DEBOUETTE, G., SCHUERMAN, E. en NEUTS, M.
CEGO Publishers i.s.m. Jeugd & Vrede, 2010, 128 p., 22 euro.

Pestgedrag blijft een van de meest onderschatte maatschappelijke problemen. De origine ervan situeert zich nog steeds in de kindertijd en in de schoolloopbaan. Elk kind heeft ermee te maken, of als slachtoffer, of als dader, of als getuige. De laatste twee komen er vaak goed mee weg, maar de slachtoffers dragen de gevolgen hun hele verdere leven met zich mee. In dit boek publiceren de auteurs een serie indringende interviews met volwassenen, zowel slachtoffers wier leven is getekend door het pestgedrag als slachtoffers die er zich gelukkig hebben kunnen overheen zetten. Het interview met een dader doorbreekt het ongenueanceerd denken rond pesters.

Kritiek en Sociaal Werk

KERGER, D. en TUTELEERS, P. (red.)
Gent, Academia Press, 2010, 122 p., 12, 99 euro.

Deze essaybundel is de neerslag van een aantal gedachtewisselingen over 'sociaal werk en sociaal beleid'. De teksten beantwoorden aan een aangevoelde nood om een plek te vinden waar men over het onderwerp vrij kan spreken, van mening kan verschillen en kan reflecteren over de moeilijkheden en mogelijkheden van sociaal werk. Deze bundel is het bewijs dat academici en praktijkwerkers uit het sociale werkveld de concurrentielogica van de eigen organisaties willen en kunnen overstijgen. Denoix Kerger en Pascal Tuteleers zorgden voor de eindredactie. Zij konden rekenen op bijdragen van Joost Bonte, Peter Colle, Raf Debaene, Marc De Kesel, Patrick Hebberecht, Rudi Roose en Dominique Willaert.

Een school op mensenmaat

MATHYSSEN, M.
Antwerpen, Garant, 2010, 168 p., 21 euro.

Hoe moet het op school tussen leerlingen, leerkrachten, directieleden? Wie in het spanningsveld tussen autonomie en verbinding staat, kan littekens en kwetsuren oplopen als hij niet het evenwicht vindt tussen 'erbij horen' en 'zichzelf zijn'. Op school kan het riskant of zelfs ongepast lijken om de eigen beleving ter sprake te brengen. Toch is het een belangrijke manier om zelfvertrouwen en een eigen identiteit op te bouwen. Een groep mensen kan pas echt als team functioneren wanneer elk individu ten volle tot zijn recht kan komen. Deze publicatie gaat over de persoonsgerichte benadering in het onderwijs. De uitgangspunten zijn de drie psychologische basisbehoeften die zowel voor de kinderen, de leerkrachten als de directieleden gelden: competentie, autonomie en relationele verbondenheid. Als deze drie basisbehoeften in het gedrag komen, dan ontstaat vaak 'tegengedrag'. Maar neemt de school ze ernstig, dan ontwikkelt zich een goed pedagogisch klimaat waarin iedereen kan groeien. Marc Mathysen is pedagogisch begeleider basisonderwijs en gastdocent aan diverse voortgezette opleidingen voor leerkrachten.

Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs

VERMEULEN, P. MERTENS, A. en VANROY, K.
Berchem, Epo i.s.m. Autisme Centraal, 2010, 224 p., 19 euro.

'Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs' levert inspiratie aan iedereen die les geeft aan (rand)normaal begaafde leerlingen met autisme. Vertrekend van de autistische manier van waarnemen en informatie verwerken, schetst dit boek de krijtlijnen voor een autismevriendelijke onderwijsstijl. Sleutelbegrippen worden geïllustreerd met concrete tips. Er is ook aandacht voor de keuze voor gewoon of speciaal onderwijs, het creëren van een autismede cultuur op school en hoe je als leerkracht best omgaat met moeilijk gedrag bij de leerling. Dit boek is een compleet herziene uitgave van 'Voor alle duidelijkheid' uit 2002. Het boek beperkt zich niet langer tot leerlingen met autisme in het gewoon onderwijs, maar is nu bruikbaar voor iedereen, van beginner tot expert, die werkt met leerlingen met autisme en een (rand)normale begaafdheid, zowel in het gewoon als in het buitengewoon of speciaal

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 preventiebegrrip? (*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 spijsbelpreventie: 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**
- 3 Realiseren van beleidsprojecten door scholen: mogelijkheden en grenzen
R. Vandenberghe
- 7 Rennen, springen, vliegen, duiken, vallen, opstaan en weer doorgaan
Diversiteit en/in de jeugdsector
M. Neyens & N. De Backer
- 10 Gevoel van zinloosheid
Een verklaring voor schools wangedrag in technische en beroepsscholen
M. Van Houtte
- 13 Draagkracht versterken in de praktijk: het kan!
L. Vanpeperstraete, K. Jansegers, M. Wilssens
- Katern: omgaan met verschillen**
- 17 Levensbeschouwelijke diversiteit in het onderwijs
R. Segers
- 20 Schoolexterne organisaties, stop met huiswerkklassen
R. Laget
- 25 Jeugddelinquentie in cijfers
E. Goedseels
- 31 **Webwijs**
Thema's
J. Tallon
- 34 **Agenda en documentatie**
E. Verduyckt