

Vlaamse Onderwijsraad

Wijs beleid door overleg



# Studie 62bis

Naar een gefundeerde  
omschrijving van  
leerlingenbegeleiding

Vlaamse Onderwijsraad  
Kunstlaan 6 bus 6  
1210 Brussel  
tel. 02 219 42 99  
fax 02 219 81 18  
info@vlor.be

[www.vlor.be](http://www.vlor.be)

# Studie 62bis

## Naar een gefundeerde omschrijving van leerlingenbegeleiding

D/2003/6356/1

**Griet Verschelden**  
mei 2003

## Voorwoord

Studie 62 bis, *Naar een gefundeerde omschrijving van leerlingenbegeleiding* is een aanvulling op de inspiratiehandleiding over leerlingenbegeleiding die de Vlaamse Onderwijsraad in 1998 heeft uitgegeven.

De inspiratiehandleiding Studie 62<sup>1</sup> *Naar een heldere kijk op leerlingenbegeleiding* reikt operationele definities en modellen aan vanuit de invalshoek van de volwassen actoren. De leerlingen komen als actor weinig aan bod. Studie 62 bis vult dat nu aan met een omschrijving van leerlingenbegeleiding vanuit het perspectief van de jongeren.

De studiedag<sup>2</sup> naar aanleiding van Studie 62, maakte duidelijk dat heel wat scholen werk maken van leerlingenbegeleiding, maar dit niet expliciet kaderen in een positieve, operationele definitie. Nochtans kan zo een denkoefening de leerlingenbegeleiding meer ruggengraat en coherentie geven en dus aan kwaliteit laten winnen.

Twee lacunes werden toen vastgesteld.

- Er is behoefte aan een positieve benadering van leerlingenbegeleiding.
- Het is heel belangrijk te weten wat jongeren bezighoudt en wat leerlingen willen.

Door tijds- en werkdruk blijken scholen in eerste instantie vooral te werken aan het oplossen van problemen die zich aandienen. Terwijl ze die zorg opnemen, groeit meestal het inzicht dat ze met een andere aanpak of benadering een aantal probleemsituaties ook kunnen voorkomen. Er wordt dan ruimte gemaakt voor preventief en pro-actief werken. Zo evolueert het werken vanuit een negatieve welzijnsdefinitie (problemen oplossen) naar het benaderen van leerlingen vanuit een positieve welzijnsdefinitie (problemen voorkomen én leerlingen maximale ontwikkelingskansen geven).

Een uitgebreide studie<sup>3</sup>, uitgevoerd door G. Verschelden, M. Bouverne-De Bie en J. Van Gils, vormde de aanleiding om te onderzoeken hoe jongeren tegen leerlingenbegeleiding aankijken. De Vlor heeft de onderzoeksresultaten aangegrepen om invulling te geven aan de twee lacunes die uit zijn studiedag naar voor kwamen.

---

<sup>1</sup> Vlor, "Studie 62 Naar een heldere kijk op leerlingenbegeleiding", M. Bouverne-De Bie en G. Verschelden, Brussel, maart 1998.

<sup>2</sup> Studiedag op 7 april 2000 in De Factorij te Schaarbeek.

<sup>3</sup> Verschelden, G., Bouverne-De Bie, M. & Van Gils, J., "Belevingsonderzoek bij kinderen en jongeren. Kinderen en jongeren over hun behoeften aan zorg", Gent-Meise, Universiteit Gent, Onderzoekscentrum Kind en Samenleving, 2000.

Het ontwikkelen van een omschrijving van leerlingenbegeleiding vanuit het standpunt van jongeren gebeurde aan de hand van een literatuurstudie en een praktijkanalyse. Daarin stonden twee vragen centraal:

- Aan welke voorwaarden moet leerlingenbegeleiding voldoen vanuit het standpunt van jongeren?
- Op welke wijze kan men omgaan met het spanningsveld tussen werken vanuit een negatieve of vanuit een positieve welzijnsbenadering<sup>4</sup>?

Studie 62 bis moet in samenhang met Studie 62 worden gelezen, omdat in Studie 62 meerdere modellen worden aangebracht terwijl Studie 62 bis geen modellen maar een omschrijving van leerlingenbegeleiding wil aanreiken. Wil men zich in Studie 62 bis terugvinden dan is het onontbeerlijk om vooraf studie 62 te lezen.

Beide studies hebben de ambitie inspiratie te verlenen aan iedereen zich bij leerlingenbegeleiding betrokken voelt.

We wensen u dan ook een inspiratievevolle lectuur.

De werkgroep Leerlingenbegeleiding, Vlor

---

<sup>4</sup> Verschelden, G., "Opvattingen over "Welzijn" en "begeleiding". Een sociaal-(ped)agogische analyse van leerlingenbegeleiding als exemplarisch thema in het jeugdbeleid, Gent, Academia Press, 2002.

## *Inleiding*

Leerlingenbegeleiding is een veel besproken thema in actuele onderwijsdiscussies. Hoewel leerlingenbegeleiding een bekend begrip is, is het niet altijd duidelijk wat er precies onder wordt verstaan. Vanuit welke visie op onderwijs en opvoeding vertrekt de begeleiding? Welke leerlingen worden begeleid? Wie staat in voor leerlingenbegeleiding op school? Heeft elke leerkracht een begeleidingstaak? Hoever reikt de begeleidingstaak van de school? Kortom, er duiken heel wat vragen op over de invulling van het concept leerlingenbegeleiding.

Deze publicatie geeft een gefundeerde omschrijving van leerlingenbegeleiding. Zij vertrekt van een (werk)definitie van leerlingenbegeleiding zoals de onderwijspraktijk die omschrijft, en legt die naast de opvattingen over welzijn en begeleiding die jongeren beschrijven. Op die manier ontstaat een visie op leerlingenbegeleiding waarin het perspectief van de jongeren sterk doorsmaakt. Deze tekst is gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek en op doorgedreven literatuurstudie over het thema. Hij suggereert terloops ook welke aspecten van leerlingenbegeleiding verder onderzocht kunnen worden.

In de periode 1996-1997 werd in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) een **onderzoek** uitgevoerd **naar leerlingenbegeleiding** in het voltijds gewoon secundair onderwijs. Dit onderzoek beschreef diverse praktijken van leerlingenbegeleiding in Vlaanderen. Op basis daarvan werd een (werk)definitie van leerlingenbegeleiding ontwikkeld. Deze (werk)definitie was gebaseerd op de onderwijspraktijk. Zij ontstond vanuit het standpunt van de “school” (o.m. leerkrachten, directies en leerlingenbegeleiders). De leerlingen, toch één van de belangrijkste actoren in de onderwijspraktijk, kwamen in dit onderzoek slechts zijdelings aan bod. De resultaten van dit onderzoek verschenen in een onderzoeksrapport<sup>5</sup> en werden verwerkt in een “inspiratiehandleiding”<sup>6</sup>. Beide publicaties zijn verkrijgbaar bij het secretariaat van de Vlor.

Aan de basis van deze publicatie ligt een tweede **onderzoek dat peilt naar behoeften aan zorg**<sup>7</sup>. Dit onderzoek werd uitgevoerd in de periode 1997-1999 in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Het onderzoeksopzet was ruim: welke behoeften aan zorg

---

<sup>5</sup> Bouverne-De Bie, M. & Verschelden, G., “Het ontwikkelen van een operationele definitie van (een) model(len) voor leerlingenbegeleiding in het secundair onderwijs”, In opdracht van de Vlor, Universiteit Gent, onderzoeksrapport, 1997.

<sup>6</sup> Bouverne-De Bie, M. & Verschelden, G., “Naar een heldere kijk op leerlingenbegeleiding. Inspiratiehandleiding (Studie 62)”, Brussel, Vlor, maart 1998.

<sup>7</sup> Verschelden, G., Bouverne-De Bie, M. & Van Gils, J., “Belevingsonderzoek bij kinderen en jongeren over hun behoeften aan zorg”, Gent-Meise, Universiteit Gent - Onderzoekscentrum Kind en samenleving, 2000.

formuleren jongeren? Het onderzoek richtte zich dus niet specifiek op leerlingenbegeleiding.

De drie belangrijkste onderwerpen die jongeren naar voren schuiven zijn hun ouders, vrienden en de school. In verband met de ouders snijden jongeren thema's aan zoals de verstandhouding met hun ouders, de ondersteuning die ze van hun ouders krijgen en hun gezinssituatie. Hoe moeilijk het is een gezin te zijn, maar ook hoe fier ze zijn op hun ouders omdat die toch een gezin waarmaken en ondanks allerlei omstandigheden de opvoeding voor elkaar krijgen. Ook de gezinsverbondenheid en reorganisaties binnen het gezin, ingrijpende gebeurtenissen zoals een scheiding, een nieuw samengesteld gezin, ziekte of overlijden van iemand uit de omgeving; en de broers en zussen, grootouders en huisdieren als belangrijke gezinsleden komen aan bod (Bouverne-De Bie, Nys & Verschelden, 1999). In verband met vrienden bespreken de jongeren thema's als: het vriendschapsbegrip zélf, de betekenis van vrienden, ruimte om vrienden te ontmoeten, ruzie met vrienden, gemis aan vriendschap en de vertrouwensrelatie met vrienden (Bouverne-De Bie & Verschelden, 1999b). Samen met het gezin en vrienden blijkt de school een derde belangrijk thema in de leefwereld van de jeugd (Bouverne-De Bie & Verschelden, 1999a). Dit onderzoek bood de mogelijkheid om, op basis van empirische gegevens over hoe jongeren het leren en leven op school ervaren, de reflectie over leerlingenbegeleiding verder vorm te geven. In een artikel in *Handboek Leerlingenbegeleiding*<sup>8</sup> werden een aantal onderzoeksresultaten die relevant zijn voor het thema leerlingenbegeleiding, toegelicht. Hoe ervaren leerlingen het schoolgebeuren? Met welke vragen richten zij zich tot leerkrachten en andere onderwijsbetrokkenen en welke verwachtingen stellen zij daarbij?

In het kader van een recent afgerond proefschrift *Opvattingen over "welzijn" en "begeleiding". Een sociaal-(ped)agogische analyse van leerlingenbegeleiding als exemplarisch thema in het jeugdbeleid*<sup>9</sup> werden de twee bovenvermelde onderzoeken op elkaar betrokken en in een ruimer kader geplaatst. Dit proefschrift ontwikkelt onder meer een gefundeerde omschrijving van leerlingenbegeleiding. Deze gefundeerde omschrijving is gebaseerd op verschillende voorwaarden voor begeleidingsinterventies vanuit het perspectief van jongeren en op inzichten over de manier waarop met het spanningsveld tussen een negatieve en een positieve welzijnsbenadering kan worden omgegaan.

De gefundeerde omschrijving van leerlingenbegeleiding wordt in deze publicatie voorgesteld.

---

<sup>8</sup> Verschelden, G. & Bouverne-De Bie, M., "Leerlingenbegeleiding: van onderscheiden perspectieven naar gedeelde ervaringen", *Handboek Leerlingenbegeleiding. Maatschappelijke achtergronden*, afl. 32, p. 83-106, 2001.

<sup>9</sup> Verschelden, G., "Opvattingen over "welzijn" en "begeleiding". Een sociaal-(ped)agogische analyse van leerlingenbegeleiding als exemplarisch thema in het jeugdbeleid", Gent, Academia Press, 2002.

Uitgangspunt is de (werk)definitie van leerlingenbegeleiding uit het Vlor-onderzoek naar leerlingenbegeleiding. *Naar een gefundeerde omschrijving van leerlingenbegeleiding* kan dus gezien worden als een aanvulling of vervolg op de inspiratiehandleiding *Naar een heldere kijk op leerlingenbegeleiding*.

# ***1 Voorstelling van de (werk)definitie van leerlingenbegeleiding***

De gefundeerde omschrijving van leerlingenbegeleiding vertrekt van een (werk)definitie van leerlingenbegeleiding die gebaseerd is op een vergelijking van diverse invullingen van leerlingenbegeleiding uit de Vlaamse onderwijspraktijk.

Deze werkdefinitie bevat de volgende kernpunten:

- het gaat om het **geheel van activiteiten die vanuit de school** worden ondernomen;
- gericht op de begeleiding van de **persoonlijke, sociale en culturele ontplooiing van jongeren**;
- waarbij **leerkrachten ondersteund** worden binnen de **begrenzing** van hun opdracht;
- in relatie tot het **geheel van educatieve activiteiten van de gemeenschap**.

In de volgende hoofdstukken zullen de diverse elementen uit de (werk)definitie een ander accent krijgen. De accentverschuivingen zijn gebaseerd op:

- inzichten uit de verschillende voorwaarden voor begeleidingsinterventies, zoals jongeren die tijdens het onderzoek naar behoeften aan zorg hebben aangegeven. Het perspectief van de jongeren zorgt dus voor andere accenten;
- de inzichten over de manier waarop met het spanningsveld tussen een negatieve en positieve welzijnsbenadering kan worden omgegaan. Meer hierover in deel 3, p. 23.



## 2 *Een geheel van activiteiten*

De (werk)definitie omschrijft leerlingenbegeleiding zeer breed, als een ruime waaier van activiteiten die vanuit de school worden ondernomen. Ze zijn gericht op de wisselwerking tussen “leren” en “welzijn” van elke leerling (en leerkracht) (Heene, 1993) en/of gericht op de begeleiding van leerlingen in hun “leerling” zijn en in hun “jongere” zijn.

### 2.1 Een ruime waaier van activiteiten

Leerlingenbegeleiding is een term die vele ladingen dekt. In de onderwijspraktijk kunnen begeleiding van het leerproces (studiebegeleiding), begeleiding van studie- en beroepskeuze, sociaal-emotionele (of persoonlijke) begeleiding en begeleiding van klasgroepen allemaal onder die noemer thuishoren<sup>10</sup>. Leerlingenbegeleiding omvat – in deze (werk)definitie – dus een ruime diversiteit aan activiteiten en methodes. Deze concrete activiteiten en methodes hangen samen en zijn gericht op een brede, optimale ontwikkeling en ontplooiing van jongeren.

De ruime waaier aan activiteiten en methodes wordt op scholen vaak **gesystematiseerd en gestructureerd**. Op die manier heeft een school zicht op de uitvoering en op de resultaten van de begeleiding. Het systematiseren en structureren bevordert bovendien de continuïteit en de eenheid in de begeleiding. In de onderwijspraktijk gebruikt men daarvoor diverse documenten: het schoolreglement, aantekeningen van de directie inzake leerlingenbegeleiding, leerlingendossiers, remediërings-, signalisatie- en evaluatiefiches, enzovoort. Ze dienen om de afspraken over leerlingenbegeleiding op school te structureren. Daarnaast bestaan heel wat instrumenten en systemen waarmee de school haar leerlingenbegeleiding gestructureerd kan laten verlopen, zoals de pedagogische begeleiding, nascholingsactiviteiten, de klassenraad, een cel of werkgroep leerlingenbegeleiding, enzovoort.

De systematische en gestructureerde vormen van leerlingenbegeleiding zijn nodig, maar er moet ook aandacht zijn voor de **informele vormen** van leerlingenbegeleiding. Een gedifferentieerde aanpak is daarbij belangrijk. Zo kan men rekening houden met de eigenheid van alle betrokkenen op school en bestaat de mogelijkheid om spontaan en snel in te spelen op

---

<sup>10</sup> In het decreet inzake de centra voor leerlingenbegeleiding worden vier begeleidingsdomeinen genoemd: **leren en studeren** (leren en studeren als vaardigheid, met expliciete aandacht voor leerproblemen en leerstoornissen), **onderwijsloopbaan** (het bevorderen van competenties om de eigen loopbaan in handen te nemen), **preventieve gezondheidszorg** (gezonde ontwikkeling) en **psychisch en sociaal functioneren** (sociale en emotionele ontplooiing).

vragen van jongeren en/of op concrete (probleem)situaties.

## 2.2 Voorwaarden voor (leerlingen)begeleidingsinterventies, vanuit het perspectief van de jongeren

De resultaten van het onderzoek naar behoeften aan zorg bij jongeren tonen aan dat begeleidingsinterventies ook **negatieve – soms zelfs averechtse – effecten** kunnen hebben. Interventies die ouders of leerkrachten bijv. formuleren naar aanleiding van situaties waarin kinderen worden gepest, kunnen het probleem niet altijd oplossen maar kunnen – in de beleving van de kinderen – een ongewenst effect hebben: de pestkoppen worden boos en pesten nog meer omdat de gepeste laat merken dat hij of zij de situaties niet alleen aankan. Nochtans verwachten jongeren wel dat volwassenen (ouders en leerkrachten) zien dat er gepest wordt, dat ze vragen wat er scheelt en ermee bezig zijn.

Tegelijk maakte dit onderzoek duidelijkheid dat begeleidingsinterventies ook **“taboeruimtes”** kunnen creëren, indien gewenst gedrag of een gewenst gedragspatroon – in de ogen van jongeren - te sterk wordt benadrukt zodat jongeren het als niet of minder bespreekbaar ervaren. Jongeren geven bijv. niet alles prijs aan leerkrachten of durven op school niet te laten merken dat zij “iets niet weten wat ze eigenlijk horen te weten”. Het gaat om situaties waarin jongeren er zich bewust van zijn dat hun gedrag afwijkt van het gedragspatroon dat leerkrachten verwachten. Deze vaststelling reikt trouwens verder dan de school: ook aan hun ouders en vrienden geven jongeren persoonlijke zaken en problemen slechts schroomvol en behoedzaam prijs. Dit kan wijzen op een spanningsveld tussen het benadrukken van gewenst gedrag enerzijds en het willen openhouden van de communicatie met kinderen en jongeren anderzijds. Tussen die twee polen bevindt zich het risico dat sommige situaties moeilijker bespreekbaar worden naarmate het ongewenste karakter ervan benadrukt wordt. Er bestaat dus altijd het risico dat ongewenst gedrag onbespreekbaar wordt en er dus geen preventie meer mogelijk is, precies omdat de klemtoon te sterk op de “ongewenstheid” ligt. Dit spanningsveld heet de “preventieparadox”. In het debat over preventie vormt dit risico een nader uit te werken aandachtspunt.

Deze vaststellingen vormden de aanleiding om te zoeken naar voorwaarden waaraan begeleidingsinterventies – i.c. leerlingenbegeleiding – moeten voldoen opdat ze vanuit het perspectief van jongeren welzijnsverhogend zouden werken.

Op basis van de resultaten van de vraaggesprekken met jongeren kan men **“algemene**

**voorwaarden voor begeleidingsinterventies”** en **“specifieke voorwaarden voor begeleiding door leerkrachten en andere formele begeleiders”** onderscheiden. Uit die onderzoeksresultaten valt ook nuttige informatie af te leiden over de **verhouding** tussen voorwaarden voor **formele** en **informele** begeleiding. Bij de bespreking van de voorwaarden komt ook die verhouding aan bod.

De verschillende voorwaarden voor begeleidingsinterventies – i.c. leerlingenbegeleiding – vanuit het perspectief van jongeren, zijn samengebracht onder de volgende algemene aspecten: “aanwezig zijn”, “analyse van de situatie als uitgangspunt”, “ruimte bieden”, “gebaseerd op engagement” en “van volwassenen naar jongeren”.

### 2.2.1 Aanwezig zijn

Jongeren omschrijven “begeleiding” geregeld in termen van “aanwezig zijn”. Vanuit hun perspectief betekent “aanwezig zijn” eigenlijk “*opmerken*”, d.w.z. zien dat er iets aan de hand is of opmerken wanneer jongeren het moeilijk hebben, er rekening mee houden, ermee bezig zijn en/of voor hen klaarstaan, ook als zij er niet om vragen. Dit impliceert dat “aanwezig zijn” ook een **actieve begeleidingshouding** omvat want een begeleidingsinterventie die jongeren niet gevraagd hebben, is in hun ogen weliswaar onnodig, maar niet per definitie ongewenst. Concreet omvat deze actieve component van “aanwezig zijn” onder meer de volgende elementen:

- praten met jongeren;
- luisteren;
- vragen stellen;
- en raad geven.

### 2.2.2 Analyse van de situatie als uitgangspunt

Voor jongeren is begeleiding **situatiespecifiek**. Dat betekent dat begeleidingsinterventies vanuit hun perspectief een *contextgebonden* karakter hebben. Hun vragen om begeleiding en hun voorwaarden voor begeleidingsinterventies zijn per definitie afhankelijk van concrete situaties en momenten. Gezien deze heterogeniteit moeten begeleidingsinterventies altijd uitgaan van een concrete en realiteitsbetrokken benadering, en gebaseerd zijn op een analyse van wat er in een specifieke situatie aan de hand zou kunnen zijn.

Dit betekent ook dat begeleiding **aansluit bij de stappen die jongeren (en hun gezinsle-**

**den) zelf zien en ondernemen.** De begeleiding begint dus met aandacht voor de eigen strategieën van jongeren. Jongeren formuleren immers creatieve antwoorden op de uitdagingen waarmee ze te maken krijgen. Ze trachten ruzie in onderling overleg uit te klaren, ze trachten peestsituaties aan te pakken door zich sterk te houden en het zich niet aan te trekken, ze zetten zich extra in wanneer ze hun huiswerk of lessen niet begrijpen of ze gaan zelf op zoek naar informatie over een studie- en schoolkeuze. Naar muziek luisteren bijv. neemt in deze (oplossings)strategieën een heel eigen plaats in: *“het zorgt ervoor dat je tot rust komt en je op je gemak voelt”*.

Begeleidingsinterventies waarbij gezinsleden bekritiseerd worden, tegen elkaar opgezet worden of waarbij een keuze gemaakt moet worden tussen gezinsleden, zijn voor jongeren in strijd met hun loyaliteitsgevoelens voor ouders en gezinsleden. Aandacht voor eigen strategieën van jongeren (en gezinnen) betekent een grondige en blijvende belangstelling voor de perspectieven van waaruit jongeren (en hun gezinsleden) zichzelf en hun omgeving benaderen.

De componenten “situatiespecifiek” en “aansluiten bij de stappen die jongeren (en hun gezinsleden) zelf zien en ondernemen” vinden we ook terug in de voorwaarden voor begeleidingsinterventies die verwijzen naar de verhouding tussen informele en formele begeleiders.

Vanuit het perspectief van jongeren betekent begeleiding dat zij in eerste instantie een beroep doen op informele begeleiders (vnl. ouders, vrienden en leeftijdgenoten, familie) en pas nadien op formele begeleiders zoals leerkrachten en in mindere mate directies en PMS<sup>11</sup>/CLB-begeleiders. Contacten met andere formele begeleiders, zoals een opvoeder, consulent, jeugdrechter, politie en dokter, vermelden jongeren pas in laatste instantie en komen weinig in hun getuigenissen voor.

Bij de contacten met formele begeleiding blijft ondersteuning van informele begeleiders belangrijk. Formele begeleiding kan niet los worden gezien van verdere begeleiding door het informele netwerk. Vaak komen jongeren precies via deze “informelen” in contact met formele begeleiders. Via de moeder van haar vriendin kwam een meisje terecht bij *“iemand die in het ziekenhuis werkt en die raad geeft aan kinderen met gescheiden ouders”*. De aanwezigheid van een vriend(in), bijv. bij het eerste gesprek, is een belangrijk element in de begelei-

---

<sup>11</sup> Het onderzoek werd in de periode 1997-1999 uitgevoerd; er werd bijgevolg nog niet gesproken over CLB (Centrum voor Leerlingenbegeleiding). Gezien de verhalen van de jongeren inzake PMS de reflectie over de actuele discussie inzake CLB kunnen voeden, worden de onderzoeksresultaten inzake PMS toch integraal gerapporteerd.

dingsrelatie (“*het kan het ijs breken*”). Jongeren stellen zelf een netwerk samen van ondersteunende actoren. Welke (in)formele begeleider aangesproken of toegelaten wordt tot dit netwerk, is afhankelijk van de concrete context, situatie en het moment. Begeleidingsinterventies door formele en informele begeleiders kunnen niet duidelijk van elkaar worden onderscheiden.

### 2.2.3 Ruimte bieden

Jongeren omschrijven begeleiding ook in termen van “ruimte bieden”. Begeleiding is dus **niet per definitie finaliteitsgericht**. Het einddoel van een begeleiding hoeft niet per definitie het zoeken naar een oplossing te zijn. Begeleiding betekent voor jongeren ook “*je verhaal kunnen doen*” en “*vertellen wat er aan de hand is*”, zodat ze zelf beter zien wat er precies aan de hand is (“*Het doet je nadenken*”). Begeleiding houdt ook ruimte in om op verhaal te komen, zodat de situatie wat kan “bezinken”. Naar muziek luisteren neemt hier opnieuw een heel eigen plaats in: jongeren komen tot rust, voelen zich op hun gemak en het zorgt voor afwisseling “*zodat je opnieuw kan beginnen*”.

Begeleiding omvat in de ogen van jongeren **eerlijke, duidelijke en correcte informatie**. Daarmee kunnen zij moeilijke situaties zien aankomen en weten zij waar ze aan toe zijn. Jongeren verwachten bijv. duidelijkheid en uitleg over de genomen en nog te nemen stappen in de begeleiding of over een mogelijke doorverwijzing.

Begeleiding start bovendien bij het behoedzaam **opbouwen van een vertrouwensrelatie**. Vertrouwen bestempelen jongeren als een centraal element in de begeleidingsrelatie. Concreet gaat het om “vertrouwen in jongeren” en “vertrouwen door jongeren”.

“**Vertrouwen in jongeren**” houdt in dat begeleiders in jongeren geloven. Begeleiders vertrouwen er bijv. op dat jongeren “*geen domme dingen*” doen, dat ze niet “*van het rechte pad afwijken*”, dat jongeren hun best doen om te doen wat er van hen verwacht wordt en een “goede” keuze zullen maken, dat jongeren bereid zijn te leren uit hun fouten, enzovoort.

“**Vertrouwen door jongeren**” houdt in dat jongeren erop kunnen vertrouwen dat persoonlijke zaken niet worden doorverteld, dat er niet wordt geroddeld, dat ze op vrienden kunnen rekenen, dat vrienden hun afspraken nakomen, dat je elkaar niet kwetst en dat je geheimen kunt delen. Vertrouwen betekent dat je weet waar je aan toe bent en dat begeleiders eerlijk en rechtuit zijn. Vertrouwen betekent ook dat vrienden of begeleiders iets van zichzelf prijs-

geven.

Deze invullingen reiken jongeren zelf aan als een uitgangspunt voor begeleidingsinterventies. Deze vaststelling geldt bovendien ook buiten de school. De nood aan vertrouwen, gekoppeld aan de behoedzaamheid om een vertrouwensrelatie op te bouwen, laten zien dat leerlingenbegeleiding gebonden is aan duidelijke voorwaarden. De mogelijkheden van leerlingenbegeleiding zijn begrensd door het respect voor een vertrouwensrelatie; en die is per definitie vrijwillig. De verwachting dat (leerlingen)begeleiders ook iets van zichzelf prijsgeven, verwijst naar de kwetsbare opstelling die jongeren van leerkrachten verwachten. Leerlingenbegeleiding kan deze van leerkrachten verwachte kwetsbare opstelling niet vervangen. Dit betekent dat het debat over leerlingenbegeleiding ook moet gaan over de vorming en sociale ondersteuning van leerkrachten zodat zij de verwachte kwetsbare opstelling kunnen opbrengen en zich beschermd weten (Bouverne-De Bie, 1999).

Ook de specifieke voorwaarden voor leerkrachten en formele begeleiders verwijzen naar “ruimte bieden”. Begeleiding door leerkrachten en formele begeleiders vergt een **specifieke invulling van de vertrouwensrelatie**. Vertrouwen houdt in dat leerkrachten en formele begeleiders anderen niet op de hoogte brengen van het gesprek en dat zij jongeren persoonlijk kennen (d.w.z. hun interesses en capaciteiten). Tegelijk houdt een vertrouwensrelatie een persoonlijk contact in. In dit licht wordt ook een onderscheid gemaakt tussen het doorgeven van objectieve, meer praktische informatie en subjectieve, meer persoonlijke zaken. Het doorgeven van informatie over de samenstelling van het gezin, het overlijden van iemand uit de omgeving, enz. zorgt ervoor dat jongeren in de begeleidingsrelatie niet telkens opnieuw hun verhaal moeten doen.

Begeleiding door leerkrachten en formele begeleiders hoeft niet **per definitie een (langdurig) proces** te zijn. De jongeren vermelden zelf dat ze de mogelijkheid om eenmalig gebruik te maken van de begeleiding (zonder verplichtingen voor de toekomst) belangrijk vinden, samen met de mogelijkheid om zelf een begeleidingsvraag te stellen en de mogelijkheid om nadien op eigen initiatief opnieuw uit het begeleidingsaanbod te stappen. Een contact met een leerkracht of formele begeleider kan bijv. “*belangrijk zijn op dat moment*”, maar dit betekent niet dat in de toekomst verdere afspraken worden gemaakt. Tegelijk verwachten jongeren dat leerkrachten en formele begeleiders niet te zwaar tillen aan het gesprek. Zij wijzen bijv. op de mogelijkheid om gewoon eens binnen te springen op weg naar een andere afspraak.

Begeleiding door leerkrachten en formele begeleiding moeten altijd **een positieve benadering** inhouden. Jongeren verwoorden het gevoel dat ze in hun contacten met leerkrachten en formele begeleiders als “probleemgeval” worden behandeld. In het perspectief van jongeren, praten leerkrachten onder elkaar voornamelijk over problemen met leerlingen (*“over de goede dingen wordt niet gebabbeld”*) of over leerlingen met problemen. Jongeren doen wel eens iets wat niet mag, maar verwachten dat ze hierop niet blijvend worden aangekeken. *“Het kan gebeuren, daarom ben je nog geen slechte kerel.”* Zij zien het PMS/CLB als een aanbod voor “probleemgevallen” en “dommeriken”. Voor de leerlingenbegeleiding houdt deze vaststelling een belangrijk aandachtspunt in. Een “bijzonder” aanbod en een “remediërend” uitgangspunt lijken de beeldvorming negatief te beïnvloeden en houden een risico op stigmatisering in. Een goede en werkbare relatie tussen aanbod en vraag berust niet enkel op inhoudelijke afwegingen, maar zeker ook op relationele inschattingen. Het aanbod drukt immers uit hoe men over de betrokkene denkt. Het beeld van een “bijzonder” aanbod voor “probleemgevallen” en “dommeriken” is geen goed vertrekpunt voor een adequate begeleidingshouding.

Dit risico op “verbijzondering” en stigmatisering kan kleiner worden bij begeleiding door “buitenstaanders” (een ex-leerkracht of een formele begeleider). Probleemsituaties zijn soms moeilijk aan “bekenden” (ouders, vrienden, familie) te vertellen. Jongeren durven niet of ze zijn tegenover bekenden “meer beschaamd”. Het vertellen aan “buitenstaanders” heeft in hun ogen *“geen gevolgen voor het dagelijks leven”*.

#### 2.2.4 Gebaseerd op engagement

Jongeren vragen begeleiding in termen van persoonlijke aandacht en engagement. Dit engagement drukken zij in concrete termen uit zoals: **praten, echt luisteren** (de tijd nemen en niet *“horen wat ze willen horen”*), **confronteren en discussiëren** (doorvragen, verschillen in interpretatie en betekenisverlening erkennen, samen naar nieuwe perspectieven zoeken), **vragen stellen** (vragen hoe het was, of het leuk was; *“niet uitvragen”*), **raad geven** (verschillende mogelijkheden aanreiken om met de situatie om te gaan; niet *“zeggen wat je moet doen”, “het beter weten”, “zich moeien”*) en **relativeren** (een beetje lachen, wat plezier maken, over iets anders praten of iets anders doen; maar niet *“minimaliseren”*). Praten is bovendien niet altijd persoonlijk of gericht op de probleemsituatie. Praten wordt gemakkelijker als het over iemand anders gaat, als het *“gewoon eens te pas komt”* of *“gewoon eens om te lachen”*.

Begeleiding vanuit engagement bevindt zich in het **spanningsveld tussen “zorgen” en “bezorgdheid”** enerzijds en **“overbezorgdheid”, “bemoeienis” en “controle”** anderzijds. Zorgen en bezorgdheid beschrijven jongeren in termen van: *“gewoon eens zeggen, vragen hoe het komt, vragen hoe het was, vragen of het leuk was en er gewoon eens over praten”*. In relatie tot vrienden omschrijven zij zorgen en bezorgdheid ook als *“onder mijn voeten geven”*. De bezorgdheid van ouders richt zich volgens jongeren voornamelijk op de relatie met vrienden of lief, uitgaan, drinken en drugs. Jongeren noemen deze begeleidingsinterventies “goed bedoeld” maar verbinden er tegelijk zeer duidelijke voorwaarden aan. Deze voorwaarden verwijzen naar een **open en actieve dialoog** als elementaire begeleidingshouding. Dat betekent informatie doorgeven, de motivatie voor (gedrags)regels verduidelijken én een engagement aangaan om interpretaties, betekenissen en ervaringen te achterhalen. Jongeren verwachten dat ze op hun verantwoordelijkheid worden aangesproken en ruimte te krijgen om verantwoordelijkheid op te nemen voor hun eigen gedrag; bijv. door zelf oplossingen te bedenken wanneer ze te ver gegaan zijn. Een open en actieve dialoog wordt in die zin een gedachtewisseling die getuigt van respect en waarvan de conclusie niet vooraf wordt ingevuld.

De goedbedoelde zorg en bezorgdheid kan in het perspectief van jongeren omslaan in “overbezorgdheid”, “bemoeienis” en “controle”. Overbezorgdheid, bemoeienis en controle omschrijven zij in termen van: *“zagen, de les spellen, zeggen wat je moet doen, beter weten wat te doen, er zich mee bemoeien, controleren, reclameren, doordrammen, uitvliegen, direct kwaad worden, direct conclusies trekken en straffen (zonder verwittiging)”*. Deze begeleidingsinterventies schatten zij negatief in. Wanneer dit het geval is, hebben jongeren het gevoel dat de regels en gedragseisen die ouders hen opleggen, weinig of geen ruimte laten om hierover te communiceren en om zich vrij en zelfstandig te gedragen. Begeleiding in termen van overbezorgdheid, bemoeienis en controle beperkt jongeren in hun bewegingsvrijheid.

Een specifieke vorm van begeleiding, gebaseerd op engagement, is **“het opnemen voor elkaar”**. Dat vertaalt zich in het gevoel er niet alleen voor te staan omdat je weet dat er anderen zijn die het voor je opnemen. Deze actieve vorm van begeleiding waarderen jongeren sterk. Het gaat niet zozeer om het behaalde resultaat (vaak haalt de tussenkomst niet veel uit), maar voornamelijk om de poging die anderen ondernemen. Opkomen voor elkaar zien zij als een bewijs van echte vriendschap en verbondenheid.

Jongeren benadrukken ook de mogelijkheid tot **wederkerigheid**. Het is een belangrijke



voorwaarde zelf iets te kunnen doen, zelf anderen te kunnen helpen en zelf een steun te zijn voor de mensen die je vertrouwt. Jongeren vernoemen deze mogelijkheid tot wederkerigheid zowel in hun relatie tot informele begeleiders als in hun relatie tot leerkrachten.

### 2.2.5 Ontmoeting met volwassenen

Voor jongeren houdt begeleiding ook een ontmoeting met **volwassenen** in. De oriëntatie op volwassenen enerzijds of op leeftijdgenoten anderzijds is opnieuw situatiespecifiek en laat zich niet omschrijven in algemene termen. Voor bepaalde thema's en in bepaalde situaties vermelden jongeren expliciet de ontmoeting met volwassenen. Vrienden hoeven bovendien niet altijd leeftijdgenoten te zijn. Gezelschap en plezier maken bijv. is niet alleen mogelijk met vrienden en leeftijdgenoten, maar houdt ook gezellig samenzijn in het gezin, de familie of de buurt in. Iets bijleren kan je van je vrienden maar indien dit niet lukt, bieden clubs en lessen (gegeven door volwassenen) een mogelijke uitkomst. Praten kan je bijv. soms beter met de moeder van je vrienden omdat *“zij ook het moederlijke heeft, maar niet mijn moeder is”*, of met een leerkracht omdat *“zij ook een moeder is”*. Vrienden hoeven niet altijd leeftijdgenoten te zijn, het kan gaan om oudere jongens of meisjes of om volwassenen. De factor leeftijd is in die zin minder “hard” dan hij op het eerste gezicht lijkt: het gaat niet zozeer over de “kalendarleeftijd”, maar eerder om hoe oud iemand lijkt door zijn of haar gedrag, interesses of ervaringen. Jongeren geven aan dat de scheidingslijn tussen leeftijdgenoten en ouderen – in bepaalde situaties – wordt doorbroken.

Begeleiding houdt tegelijk een blijvende **verantwoordelijkheid van volwassenen** in. Jongeren vragen ruimte om zelfstandig hun leven vorm te geven maar verwachten dat volwassenen daar toch betrokken bij blijven. Betrokkenheid op de buurt is bijv. een situatie die “alle leeftijden” bezighoudt; het maken van keuzes en het nemen van beslissingen (o.m. over de schoolloopbaan) laten jongeren in een aantal situaties graag over aan volwassenen.

## 2.3 Naar de kwaliteit van (leerlingen)begeleidingsinterventies

Op grond van de resultaten uit het onderzoek bij jongeren – zowel het onderzoek naar behoeften aan zorg als de secundaire analyse van die gegevens – verschuift het accent in leerlingenbegeleiding **van de (diversiteit aan) (begeleidings)activiteiten naar de kwaliteit van de begeleidingsinterventies**. De relatie die begeleiders met jongeren aangaan (de begeleidingshouding) krijgt meer aandacht dan de begeleidingsactiviteit zelf. (Leerlingen)begeleiding wordt vanuit het perspectief van jongeren omschreven in termen van

“ruimte” en “respect”. Jongeren vragen ruimte om hun verhaal te doen; ze verwachten ruimte en respect voor hun eigen inbreng en ze vragen ondersteuning in termen van persoonlijke aandacht en engagement.

De onderscheiden voorwaarden voor begeleidingsinterventies verwijzen expliciet naar een **positieve welzijnsbenadering**. Tegelijk valt eruit af te leiden dat jongeren begeleidingsinterventies vanuit een **negatieve welzijnsbenadering** niet per definitie afwijzen. Een niet-gevraagde interventie is in de ogen van jongeren niet per definitie ongewenst; zij waarderen zorg en bezorgdheid. Het behoedzaam opbouwen van een vertrouwensrelatie schuiven ze zelf naar voor als een uitgangspunt voor begeleidingsinterventies. Zoals jongeren het aanvoelen, sluit een positieve welzijnsbenadering een negatieve welzijnsbenadering niet uit<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Cf. infra voor meer informatie over het spanningsveld tussen een negatieve en positieve welzijnsbenadering (p. 23).

### ***3 Gericht op persoonlijke, sociale en culturele ontplooiing van jongeren***

De (werk)definitie stelt dat leerlingenbegeleiding gericht is op de **begeleiding** van de **persoonlijke, sociale en culturele ontplooiing** van jongeren. Wat precies onder “persoonlijke, sociale en culturele ontplooiing van jongeren” wordt verstaan, is niet altijd duidelijk. Daarom hebben we op basis van de secundaire analyse van interviewgegevens uit het onderzoek naar behoeften aan zorg een aantal opvattingen van jongeren over “**welzijn**” onderscheiden. Als leerlingenbegeleiding de persoonlijke, sociale en culturele ontplooiing van jongeren voor ogen heeft, dan kan zij daaruit in elk geval afleiden wat jongeren zelf belangrijk vinden voor hun welzijn, en met die “voorwaarden voor welzijn” rekening houden bij begeleidingsinterventies.

#### **3.1 Voorwaarden voor welzijn, vanuit het perspectief van jongeren**

Uit de getuigenissen van jongeren kunnen een aantal voorwaarden afgeleid worden die zij voor hun welzijn belangrijk vinden, zoals: “ruimte om jezelf te zijn”, “ruimte voor eigen inbreng”, “ruimte om te ontdekken en fouten te maken”, “respect voor kwetsbaarheid”, “laten zien wat je kan bereiken”, “het plezier het te kunnen”, “verantwoordelijkheid opnemen”, “zelfstandig zijn”, “erbij horen” en “in gezelschap plezier maken”.

##### **3.1.1 Ruimte om jezelf te zijn**

Jongeren vinden het belangrijk dat anderen “**je accepteren zoals je bent**”. Ze verwachten bijv. dat volwassenen begrijpen dat ze zichzelf blijven bij vrienden en dat volwassenen hen dus niet veroordelen omwille van het “risicovol” of “slecht” gedrag van vrienden. Jongeren van Turkse of Marokkaanse afkomst concretiseren ruimte om jezelf te zijn ook in feiten en gebeurtenissen waaruit een behoefte spreekt aan respect voor hun eigen cultuur.

##### **3.1.2 Ruimte voor eigen inbreng**

Jongeren vinden het belangrijk dat ze **zelf hun leven kunnen plannen** of dat ze hierin minstens een eigen inbreng hebben. Als het over de school gaat, verwoorden ze deze voorwaarde vaak negatief. In de getuigenissen merken ze op dat ze op school weinig of geen ruimte vinden voor hun eigen inbreng. Zo zouden ze op school bepaalde dingen willen ver-

anderen maar geven te kennen dat het niet gemakkelijk en zelfs bijna onmogelijk is. Ze willen graag zelf hun lessenkast samenstellen, ze zouden het huiswerk willen afschaffen, ze vinden de dagen op school te lang en ze stellen een ander manier van evalueren voor. Maar de jongeren getuigen dat zij op school weinig of geen gehoor vinden voor deze voorstellen tot verandering.

Het gebrek aan ruimte op school voor een eigen inbreng van jongeren is een opmerkelijke vaststelling. Van der Linden besluit in zijn onderzoek over de leefwereld van jongeren tussen 12 en 21 jaar dat de motivatie en de inzet tot het leveren van schoolprestaties o.m. samenhangt met de mogelijkheden die de school biedt tot inspraak en medezeggenschap (Van der Linden & Dijkman, 1989). In formele zin betekent medezeggenschap onder meer het instellen van een leerlingenraad; in informele zin het luisteren naar de mening van leerlingen en hen laten meebeslissen over allerlei zaken die te maken hebben met de school als leef- en leergemeenschap. Ruimte voor de eigen inbreng van leerlingen op school is niet enkel relevant vanuit het oogpunt van burgerschapsvorming, maar verhoogt tegelijk de betrokkenheid bij de school en de motivatie tot leren (De Winter, 1995).

Leerlingenparticipatie is een thema dat toenemende belangstelling geniet. Maar we gaan er in deze publicatie over leerlingenbegeleiding niet diepgaand op in. In het licht van een participatieve invulling van leerlingenbegeleiding is het wel belangrijk te vermelden dat onderzoek uitwijst dat de actieve betrokkenheid bij het klas- en schoolgebeuren vaak beperkt blijft tot enkele leerlingen (De Winter, 1995; De Groof, Elchardus & Stevens, 2001). Veel leerlingen beschouwen de aangeboden participatiekanalen op school – o.m. de leerlingenraad – als het biotoop van een elitegroepje waarin zij zich niet herkennen (De Meester & Mahieu, 1999). Bovendien blijkt dat er met meningen en voorstellen van leerlingen niets wordt gedaan (Hazekamp, 2001). De ervaring in diverse landen leert dat het niet voldoende is om participatieve structuren te creëren; participatie vergt een mentaliteitswijziging bij leerlingen, ouders en leerkrachten (Vettenburg, 1999b). Tegelijk vraagt een participatieve benadering een wederzijds proces waarbij leerlingen, leerkrachten en directies hun visie kunnen verduidelijken, als gelijkwaardige partners, rekening houdend met de voorwaarden waaronder zij zelf een inbreng willen en kunnen leveren.

### **3.1.3 Ruimte om te ontdekken en fouten te maken**

“Welzijn” houdt voor jongeren ruimte in om zelf te ontdekken en om fouten te maken. Jongeren verwachten dat ze **“een tweede kans krijgen”**. Deze verwachting klinkt door in hun ver-

halen over ingrijpende gezinsveranderingen en over plaatsing. Daarin verwoorden ze de verwachting om na de moeilijkheden in het gezin terug te komen op de beslissing en opnieuw naar huis te kunnen. Jongeren vinden het evenzeer belangrijk dat hun ouders hen vertrouwen en in hen geloven, dat ze weten dat ze geen *“domme dingen”* zullen doen. Als jongeren iets doen wat niet mag, geven ze zelf aan *“te ver”* te zijn gegaan en zich schuldig te voelen. Ze verwachten wel dat ze hier niet blijvend op aangekeken worden: *“het kan gebeuren, daarom ben je nog geen slechte kerel”*.

Deze voorwaarde voor welzijn verwoorden ze ook expliciet in hun relatie met leerkrachten (*“de mogelijkheid om met een propere lei te beginnen”*) en in hun wens om een “zware” straf aan te kondigen met een verwittiging. Jongeren hebben bij een PMS/CLB-advies het gevoel dat ze niet genoeg kansen krijgen om een studie te proberen en dat de PMS/CLB-medewerker hen verkeerd adviseert door hen een “lagere” studierichting aan te raden. Dat maakt hen boos omdat ze de mogelijkheid willen krijgen om dit zelf te ontdekken en om te bewijzen dat ze het (beter) kunnen.

### 3.1.4 Respect voor kwetsbaarheid

Een andere voorwaarde voor “welzijn” is dat jongeren gerespecteerd willen worden in hun kwetsbaarheid. Jongeren verwijzen naar de nood aan vertrouwen, vragen ruimte om “op verhaal te komen” (cf. supra) en om zichzelf niet te hoeven prijsgeven.

Persoonlijke zaken worden slechts schroomvol en behoedzaam prijsgegeven aan anderen. Volwassenen, maar ook vrienden en leeftijdgenoten, hoeven niet alles te weten. Jongeren vertellen iets, zodat anderen weten dat er iets aan de hand is, maar niet alles. Ze zeggen dat het oplucht om bij anderen terecht te kunnen, maar er zijn zaken die ze aan niemand kwijt willen en voor zichzelf willen houden.

Jongeren vertellen niet alles aan **ouders** omdat ze vrezen voor de gevolgen (ouders worden boos, verdrietig, ongerust of bezorgd); omdat ouders teveel vragen stellen (uitvragen); omdat ouders denken dat ze het beter weten of omdat ouders er zich mee bemoeien, hen pesten of het *“doorsteken”*. Ze brengen hun ouders niet op de hoogte van een gesprek met een “formele” begeleider, bijv. over een scheiding. Jongeren wensen met **leerkrachten** niet (en zeker niet in detail) te praten over persoonlijke zaken of over zichzelf, over zaken die op hun privé-leven betrekking hebben of over moeilijkheden thuis. Ze doen dit niet, omdat ze vinden dat leerkrachten *“er geen zaken mee hebben, dat moet binnen de familie blijven”*. Jongeren

geven persoonlijke zaken en problemen ook aan **vrienden** slechts behoedzaam en schroomvol prijs. Ruzie met ouders wordt niet met vrienden besproken om de gezinsverbondenheid niet aan te tasten (*“dat is van mijn eigen”*). Zij bespreken dit “in eigen kring”. Gesprekken met vrienden en leeftijdgenoten gaan niet zozeer over problemen, maar gewoon over interessante zaken en alledaagse dingen die de vertrouwelijke sfeer van de vriendschap waard zijn.

Tegelijk verwachten jongeren wel dat anderen opmerken als zij het moeilijk hebben. Ze vinden het belangrijk dat een echte vriend voor hen klaarstaat; ook wanneer zij er niet om vragen. Ze verwachten bijv. dat leerkrachten begrip opbrengen voor hun situatie, dat zij zien wanneer er iets aan de hand is, dat zij ermee bezig zijn, vragen wat er scheelt (bij voorkeur na de les) en laten merken dat ze bij hen terecht kunnen.

### 3.1.5 Laten zien wat je kan (bereiken)

“Welzijn” betekent voor jongeren eveneens **“laten zien wat je kan bereiken”**. Jongeren vinden dat ze hard moeten werken om te slagen in het leven. Ze hebben het gevoel dat ze dit zelf moeten waarmaken. **“Hard werken”**, **“eigen inzet”** en een **“eigen wil om verder te komen”** schuiven ze zelf als belangrijke elementen naar voren.

Jongeren werken hard om *“een goede job te vinden, veel geld te verdienen, een mooi huis te hebben en geen problemen te hebben”*. Zij hechten veel belang aan persoonlijke inzet bij het studeren. Tegelijk wijzen jongeren erop dat ouders hen stimuleren om hard te werken: *“mijn vader zegt dat dit het beste is voor later”*. Ze vinden dit niet altijd gemakkelijk en schrijven falen vaak aan zichzelf toe. Ze geven aan zich te weinig in te zetten of te weinig te studeren. Jongeren werken en studeren hard om te laten zien dat ze het kunnen en soms om de beste te zijn. Ze tonen hun behaalde resultaten en rapport ook wel eens aan ex-leerkrachten. Ze vinden het belangrijk dat anderen hun **inspanningen waarderen** en niet enkel hun behaalde resultaten.

### 3.1.6 Het plezier het te kunnen

“Laten zien wat je kan (bereiken)” staat niet los van het **“plezier het te kunnen”**. De keuze voor een school, studierichting of (vakantie)job balanceert tussen iets wat men graag doet en wat men goed kan.

Het “plezier het te kunnen” verwijst tevens naar leren als een inherent boeiende en avontuur-

lijke activiteit. Maar door de rationaliteit die het onderwijssysteem beheerst (de rationaliteit van het diplomabelang) en door de instrumentele benadering van het onderwijs, is het niet evident dit “**leerplezier**” te realiseren (cf. supra). De behoefte aan erkenning en de beleving van het “plezier het te kunnen” is vooral terug te vinden in de verhalen van jongeren over clubs en lessen (buiten de schooluren). Zij vinden het belangrijk dat zij goed kunnen sporten. Ook de verhalen over hun eigen vrije tijd bevatten dat “plezier het te kunnen”.

Het “plezier het te kunnen” uiten jongeren ook negatief. Zij vinden het onder meer niet leuk om weinig punten te behalen of van studierichting te veranderen omdat ze het niet aankunnen. Het is evenmin leuk om te verliezen bij het sporten in competitie. Jongeren besluiten wel eens te stoppen wanneer ze het gevoel hebben dat ze het niet kunnen. Zij beginnen ook niet aan iets als ze denken het niet te kunnen. Jongeren merken in hun getuigenissen op dat ze kansen krijgen om te leren, maar tegelijk hebben ze het gevoel dat die kansen niet onbeperkt zijn: *“het eerste jaar is om te leren, maar dan moet je het kunnen”* en dat je het op voorhand al een beetje moet kunnen, want *“het is leuker dat je het kunt”*.

Wie iets goed kan, wordt bovendien vlugger opgenomen in de groep. Ook **zelfvertrouwen** verbinden jongeren met het “plezier het te kunnen”. Je les kunnen of goed kunnen sporten, zorgt ervoor dat je zelfvertrouwen krijgt. Jongeren verwoorden dit ook negatief en twijfelen wel eens of ze zullen slagen bijv. tijdens de examens.

### 3.1.7 Verantwoordelijkheid opnemen

“Welzijn” betekent voor jongeren eveneens “verantwoordelijkheid opnemen”. Jongeren nemen verantwoordelijkheid op **voor hun eigen gedrag**, ze geven aan dat ze *“te ver”* gaan en de grenzen die worden gesteld overschrijden.

### 3.1.8 Zelfstandig zijn

Nog een voorwaarde voor “welzijn” vanuit het perspectief van jongeren is “**zelfstandig zijn**”. In de woorden van de jongeren betekent dat: *“moeilijkheden alleen de baas kunnen, vrijheid, vrij zijn en ruimte krijgen”*.

Hun behoefte om zich vrij te voelen verwoorden ze in relatie tot de **school**: *“een grote speelplaats, anders is het net een gevangenis, zonder hekkens”* en *“los, je hebt het gevoel dat je vrij bent, hoe vrijer, hoe leuker het is om naar school te gaan”*. Jongeren benadrukken hun

streven naar zelfstandigheid expliciet in hun **relatie met hun lief**. Zij vinden het belangrijk dat je kan blijven doen wat je wil en dat je niet alles samen hoeft te doen, dat je “*er niet aan vast hangt*”. Ook **geld verdienen** (via een vakantiejob) zorgt ervoor dat je zelfstandig bent en dat je bijv. kan beschikken over je eigen vervoer.

Jongeren zoeken een middenweg tussen zelfstandigheid en thuis wonen. In hun streven naar zelfstandigheid biedt de eigen kamer, met alles erop en eraan; inclusief bezoekmogelijkheden, een uitweg. Zij denken erover om alleen te gaan wonen; niet omdat ze niet graag thuis wonen, wel vanwege de behoefte aan vrijheid, zelfstandigheid en ruimte. Dit element verwoorden ze ook negatief als het gevoel dat de regels en gedragseisen die de ouders opleggen hen weinig of geen ruimte laten om zich vrij en zelfstandig te gedragen. Weglopen van huis is dan een strategie om aan te geven dat ze zich zelfstandig kunnen redden.

### 3.1.9 Erbij horen

Een andere voorwaarde voor “welzijn” is “**erbij te horen**”. Jongeren zeggen heel duidelijk – ook in gezinnen waar spanningen hoog oplopen – dat **het gezin** bij elkaar hoort, wat er ook gebeurt. Bij moeilijkheden met ouders of bij ruzie in het gezin, wensen jongeren in eerste instantie met gezinsleden te praten, pas daarna met anderen. Deze voorwaarde blijkt ook uit de intense gevoelens van eenzaamheid en verdriet wanneer de gezinsleden niet meer samen zijn.

“Erbij horen” leeft ook ruimer. Jongeren voelen zich verbonden met hun *familie*. Anderstaligen zeggen dat zij zich verbonden voelen met hun “*gemeenschap*”. Het gevoel erbij te horen speelt dus ook in *relatie tot de culturele context*.

Jongeren trachten aansluiting te vinden bij een **groep leeftijdgenoten**. Ze zijn bereid om hun vriendschap met één vriend(in) op te geven om bij de groep te horen. Tegelijkertijd waken zij erover dat zij zich niet opdringen in de groep, zodat ze het gevoel krijgen dat ze er teveel zijn. Hun verhalen tonen de spanning tussen “wat je zelf wil” en de geborgenheid van het behoren tot een groep. Jongeren hechten belang aan wat anderen over hen denken en trachten te tonen wat ze waard zijn. Tegelijkertijd valt uit hun verhalen af te leiden dat de groepsdruk niet zo sterk is. Eens opgenomen in de groep blijft er ruimte om de activiteiten en het groepsproces zelf te beïnvloeden.



### 3.1.10 In gezelschap plezier maken

Tot slot vinden jongeren de behoefte aan **gezelschap** en **plezier maken** een voorwaarde voor hun welzijn. De school, maar ook een toekomstige job, de markt of een feest beschouwen ze als plaatsen *“waar je onder de mensen kan zijn”*.

Op school halen jongeren – naar eigen zeggen – kattenkwaad uit voor de grap, om zich uit te leven, voor de “ambiance” of om eens te kunnen lachen. Het geeft kleur aan het (school)gebeuren. Ook activiteiten in een club, de contacten met burens en een vakantie met het gezin worden omwille van de aanwezigheid van vrienden, de ambiance en de gezelligheid gewaardeerd. Jongeren maken wel een onderscheid tussen samenzijn met het gezin (of familie) en samenzijn met vrienden. Uitgaan met vrienden en fuiven is synoniem met zich uitleven, zich amuseren en plezier maken. Thuis is het anders, daar kan je je ook amuseren en plezier maken, *“maar niet teveel”*.

## 3.2 Een spanningsveld tussen een negatieve en een positieve welzijnsbenadering

Begeleiding van de persoonlijke, sociale en culturele ontplooiing van jongeren houdt een **opvatting over welzijn** in. (Leerlingen)begeleidingsinterventies kunnen gericht zijn op het leren beheersen van vaardigheden en attitudes die jongeren nodig hebben om aan te sluiten bij de verwachtingen die in de samenleving gelden. Begeleidingsinterventies zijn dan gericht op functionele integratie van jongeren en op het onder controle houden van “afwijkend of storend gedrag”. In die opvatting is welzijn eerder de preventie van “onwelzijn”. Andere benaderingen zien welzijn als het bevorderen van de ontplooiing van jongeren met de bedoeling hun maatschappelijke participatie te ondersteunen en te optimaliseren. In dit licht spreekt men over een continuüm tussen een negatieve en positieve welzijnsbenadering. Dit continuüm staat ook in de (werk)definitie van leerlingenbegeleiding centraal.

Leerlingenbegeleiding vanuit een **negatieve welzijnsbenadering** wordt overwegend geassocieerd met het corrigeren, remediëren of voorkomen van problemen of probleemgedrag van jongeren. Dat kan via diverse thema's: het werken met leefsleutels op school, het opzetten van sociale vaardigheidstrainingen voor jongeren, preventieve gezondheidszorg en gezondheidsvoorlichting, preventie van agressie of geweld op school, spijbelpreventie, het voorkomen van zittenblijven, voortijdig schoolverlaten of schoolmoeheid, preventie van pesten op school (tussen leerlingen onderling, maar ook tussen leerlingen en leerkrachten). In het actuele debat komen ook “onveiligheid”, “onveiligheidsgevoelens” en “criminaliteit” als

belangrijke thema's op de voorgrond (Walgrave, 1999; Vettenburg & Huybregts, 2001, Deklerck, 2001).

De begeleidingsactiviteiten in deze benadering van leerlingenbegeleiding liggen in het verlengde van de doelstellingen van de school en werken aan het schoolfunctioneel maken van leerlingen. De doelstellingen van leerlingenbegeleiding laten zich dan omschrijven als het ondernemen van activiteiten en het scheppen van condities die erop gericht zijn dat leerlingen hun kansen benutten, hun opleiding kunnen volgen en afronden. Leerlingenbegeleiding wordt aldus vooral ingeschakeld als een leerling slechte studieresultaten behaalt, een verkeerde studiekeuze maakt of dreigt te maken, als er een slechte sfeer heerst in de klas of als de leerling zich laat opmerken door niet wenselijk geacht gedrag.

De begeleiding richt zich vaak op (een) specifieke (groep van) leerlingen op school, namelijk individuele of groepen leerlingen die problemen hebben of probleemgedrag vertonen. De begeleiding kan zich ook op alle leerlingen richten. De school profileert zich dan als "leerlinggericht" en de leerlingenbegeleiding werkt aan het voorkomen van probleemgedrag en probeert bij te dragen tot het welzijn van elke leerling.

In deze negatieve welzijnsbenadering is leerlingenbegeleiding een "probleemoplossende" of "probleemvoorkomende" activiteit. De school wordt in die zienswijze een potentiële *vindplaats* voor probleemgedrag (Bouverne-De Bie, 1998). De motivering die voor dit uitgangspunt vaak wordt gebruikt, is het feit dat men op school vrij gemakkelijk alle jongeren – eventueel per leeftijdsgroep – kan bereiken (Vercammen, 1998; Vettenburg, 1999a). De oorzaken voor probleemgedrag worden voornamelijk gezocht in persoonlijke problemen van leerlingen, in het vermoeden dat een schrijnende thuissituatie aan de basis ligt van de gesignaleerde gedragsproblemen of – meer algemeen – in de maatschappelijk kwetsbare positie van een deel van de leerlingen. In samenwerking met directies, leerkrachten en CLB-medewerkers worden er "school-based" interventie- en preventie-programma's ontwikkeld. Scholen worden ook in toenemende mate aangesproken om preventietaken op zich te nemen (Vanderhoeven, 1998; Zandberg, 2000) en/of om deel te nemen aan opvoedingsondersteunende activiteiten, vooral bestemd voor kwetsbare gezinnen (Van Praag & Niphuis-Nell, 1997).

Leerlingenbegeleiding vanuit een **positieve welzijnsbenadering** vertrekt van de **participatiegedachte**. Het probleemgedrag van jongeren wijst dan op participatieproblemen die jongeren in deze samenleving ondervinden. De benadering van leerlingenbegeleiding vanuit een positieve welzijnsdefinitie sluit nauw aan bij thema's uit het debat over de rechten van

kinderen (Het Internationaal Verdrag van de Rechten van het Kind) (Verhellen, 2000) en bij het debat over mensenrechteneducatie (Lang, 1999). Leerlingenbegeleiding speelt dan een rol in het bevorderen van de ontplooiingskansen en aspiraties van jongeren. Leerlingenbegeleiding zoekt dan mee naar de voorwaarden voor een ontwikkelingsomgeving waarin jongeren tot “ontplooiing” en tot hun “recht” kunnen komen. De school wordt gezien als een *ontmoetings- en werkplaats* waar de ondersteuning van ontplooiingskansen en (leer)aspiraties van jongeren vorm kan krijgen.

Werken vanuit een positieve welzijnsbenadering stelt de interactie tussen jongeren en volwassenen en tussen jongeren onderling centraal. Men vertrekt van feitelijke situaties en gaat samen met jongeren, ouders en leerkrachten na welke vragen in deze concrete situaties naar voren komen en hoe men ze kan aanpakken. Men gaat na wat precies uit concrete interacties geleerd kan worden, om te begrijpen welke betekenis die jongeren en volwassenen aan hun gedrag en aan deze interacties geven (Clément & Verhoeven, 1990; Raes, 1999a)<sup>13</sup>. De analyse van feitelijke situaties en concrete interacties betekent dat ook wordt gezocht naar de betekenis of de onderliggende boodschap van probleemgedrag<sup>14</sup>.

In de praktijk werkt leerlingenbegeleiding dan aan een ontwikkelingsomgeving waarin actieve betrokkenheid van jongeren een uitgangspunt vormt. De leerlingenbegeleiding spreekt jongeren aan op hun verantwoordelijkheid om het leren en leven op school mee vorm te geven. Ze worden mede-actor in het schoolgebeuren. Er wordt gezocht naar werkvormen en methodes die aansluiten bij initiatieven van de jongeren zelf (cf. infra).

Over het werken aan leerlingenbegeleiding vanuit een positieve welzijnsbenadering zijn in de onderwijspraktijk weinig gegevens beschikbaar. De samenwerking met schoolexterne voorzieningen bijv. gebeurt overwegend vanuit een negatieve welzijnsbenadering. Scholen werken vooral samen met voorzieningen uit de welzijns- en gezondheidssector. Men gaat rela-

<sup>13</sup> Recente onderzoeken “*Het dagelijks leven in de school*” (De Munter & Soenen, 1997; Soenen, 1998; Soenen, 1999) en “*De drijven zijn toch te zuur... Schooletnografisch onderzoek in het secundair onderwijs*” (Delrue, Hillewaere & Verlot, 2001) bieden verhelderende inzichten over wat vanuit een positieve welzijnsbenadering geleerd kan worden. Kenmerkend is dat dit onderzoek vertrekt van de interacties in de alledaagse klas- en schoolcontext. Gezien vanuit het perspectief van de leerlingen onderscheiden de onderzoekers binnen de context van de school drie interactiewijzen: de kind-interactiewijze (als kind van hun ouders), de leerling-interactiewijze (als leerling binnen de school) en de jongeren-interactiewijze (relatie met leeftijdgenoten). Het onderzoek toont dat leerlingen in staat zijn om deze interactiewijzen vlot te combineren en andere interactiewijzen te hanteren naargelang de situaties. Conflicten tussen leerlingen en leerkrachten situeren zich precies op het breukvlak tussen de leerling-interactiewijze en de jongeren-interactiewijze, aldus de onderzoekers.

<sup>14</sup> Onderzoek naar spijbelen en ordeverstoring gedrag geeft aan dat spijbelen ook gezien kan worden als een mogelijk element in het proces van vervreemding in het onderwijs. Spijbelen kan immers beschouwd worden als een beheersingsstrategie, als een weerstand tegen de schoolse voorwaarden voor leren (o.m. de aanwezigheidsplicht, het behalen van een diploma); als een onderdeel van een cijferstrategie (o.m. spijbelen bij vakken die minder belangrijk zijn voor het examen of waar een leerling goed in is); als een maskerende cijferstrategie (o.m. spijbelen om te verhullen dat het proefwerk niet geleerd is) of als een strategie om toch aan de schoolse eisen te kunnen voldoen (o.m. spijbelen om een les te leren) (Jaspers, Schut, De Keyser, Gunnink, HÜsken, 1986; Bouverne-De Bie, 1991; Van Petegem, 1995).

tief vlug over tot het aanspreken van “zware hulpverleningsvormen”, zoals de bijzondere jeugdzorg. Samenwerking vanuit een positieve welzijnsbenadering bijv. met voorzieningen of initiatieven uit het jeugd(welzijns)werk of de culturele sector, komt in de onderwijspraktijk minder uitgesproken voor.

### **3.3 Een instrumentele benadering van de school: de vervreemding tussen school en leren**

Leerlingenbegeleiding vanuit een negatieve welzijnsbenadering sluit aan bij de instrumentele benadering van de school. Onderzoek naar de schoolervaring en de leefwereld van jongeren wijst op een overwegend positieve benadering van de school en toont tegelijk de overwegend instrumentele grondslag voor deze positieve waardering. Jongeren vinden de school belangrijk voor later, bepalend voor hun toekomst en een sleutel in de verdeling van maatschappelijke kansen (Bouverne-De Bie, 1988; Matthijssen, 1991; Matthijssen, 1993; Montandon & Osiek, 1998; Engels, Aelterman, Deconinck, Schepens & Van Petegem, 2000; Mertens & Van Damme, 2000).

Jongeren in ons onderzoek omschrijven de school als *“vaak saai, maar uiteindelijk ook nog wel meevallend”* en *“belangrijk voor later”*. Vanuit die opvatting zoeken zij een middenweg tussen plezier maken en les volgen. Ze letten er bijv. op dat ze niet meer dagen spijbelen dan reglementair mogelijk is zonder verregaande consequenties. Jongeren illustreren deze vervreemding tussen school en leren tevens expliciet via het probleem van de studiekeuze. Zij hebben het gevoel te moeten kiezen tussen iets wat ze graag doen, en iets wat gemakkelijk is. En ze verwijzen bij het maken van een studiekeuze tegelijk naar hun eigen interesses, naar hun capaciteiten en naar het gunstige toekomstperspectief dat de scholing of opleiding biedt. Ze denken hierbij vooral aan de mogelijkheden om verder te studeren en aan de vooruitzichten op een “goede job”. Bij het maken van een keuze trachten ze *“zo hoog mogelijk te mikken”* want *“hoe hoger, hoe meer werkgelegenheid”*.

Onderwijs heeft in de beleving van jongeren dus een **instrumentele waarde** (onderwijs is belangrijk voor later, om werk te vinden en om geld te verdienen). Zij zien onderwijs veel minder als een belangrijke bron van zelfrealisatie en ontplooiing. Leren is in hun ogen niet meteen een belangrijke waarde op zichzelf, dus vinden ze het ook minder de moeite waard om er zich voor in te spannen. Met die vaststelling als uitgangspunt ligt er voor leerlingenbegeleiding een opdracht in het zoeken naar een evenwicht en wisselwerking tussen de **“nuttigheidswaarde”** van de school en de waarde van leren als **“boeiende, avontuurlijke en**

**verrijkende activiteit**” op zich. Leerlingenbegeleiding moet alert zijn voor de risico’s op “onteigening van het leren” die zich in het onderwijs kunnen voordoen. Tegelijk dient leerlingenbegeleiding niet enkel – via “didactische tips” – te werken aan de gevolgen van de “onteigening van het leren”, maar vooral aan de fundamentele oorzaken ervan, namelijk de vervreemding tussen school en leren.

### 3.4 De “nuttigheidswaarde” van de school verder geconcretiseerd

De “nuttigheidswaarde” van de school is een belangrijk aandachtspunt voor leerlingenbegeleiding. Dat impliceert in de eerste plaats aandacht voor de begeleiding van de onderwijsloopbaan en een gerichtheid op preventie.

#### 3.4.1 De begeleiding van de onderwijsloopbaan

De begeleiding van de onderwijsloopbaan vormt een centraal aandachtspunt voor leerlingenbegeleiding. Dit houdt in dat leerlingenbegeleiding de schoolcarrière, studie- en beroepskeuze en de doorstroming van school naar werk corrigerend en/of optimaliserend begeleidt.

De aandacht voor de onderwijsloopbaan kadert in de ontwikkeling van begeleidingsinitiatieven die inspelen op keuzeproblemen die op hun beurt samenvallen met **de verschuivende betekenis van “jong zijn”** in de samenleving. Dat de betekenis van “jong zijn” verschuift, omdat de benadering van de jeugdperiode evolueert van “psycho-sociaal moratorium”, over “toeleidingsmoratorium” naar een “cultureel moratorium” (Dieleman, 1997; Bouverne-De Bie & Coussée, 2001). Vanaf de jaren tachtig zien we een verschuiving in de benadering van jongeren. Eigenlijk gaat het om een dubbele beweging: de overwegend psycho-sociale en welzijnsgerichte benadering verschuift naar een sociaal-economische benadering en, hiermee samenhangend, evolueert algemene ontplooiing naar positietoeleiding (Van Ewijk, 1994). In het onderwijs wordt de afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt en een verantwoorde studie- en beroepskeuze een belangrijk aandachtspunt. De sociaal-economische betekenis van de jeugdperiode breidt zich bovendien uit tot een ruimere culturele betekenis: het cultureel moratorium. De school geeft in belangrijke mate vorm aan de jeugdperiode, maar ook de vrijetijds- en de culturele sector spreken jongeren in toenemende mate direct aan met een eigen vrijetijdsrepertoire en specifieke culturele activiteiten. Vrijetijds- en culturele voorzieningen vormen zo een aanvulling op en een versterking van de schoolse mogelijkheden om cultureel kapitaal te verwerven. Het verwerven van diverse vormen van cultureel kapitaal wordt in onze samenleving steeds belangrijker (Bourdieu, 1989; Zinnecker,

1995).

Aangezien de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt verandert, duiken bij de overgang van school naar vervolgopleiding of naar werk een aantal problemen op, die ook het keuze- en beslissingsproces voor jongeren complexer maken. Uit ons onderzoek blijkt dat jongeren het maken van keuzes en het nemen van beslissingen op het gebied van leren en studeren een ingewikkeld en moeilijk proces vinden. Ook ander onderzoek wijst erop dat jongeren twijfels over studie en toekomst, vooral in relatie tot werk en werkloosheid, vermelden als de belangrijkste problemen waar ze voor staan (Gallagher, Millar, Hargie & Ellis, 1992; Bouverne-De Bie, 1993b; du Bois-Reymond, Peeters & Ravesloot, 1994; du Bois-Reymond, te Poel & Ravesloot, 1998). Tegelijk lijken de consequenties van een “foute” of “niet aan de mogelijkheden aangepaste” studiekeuze in de actuele ontwikkelingen ingrijpender dan ooit. De keuzes die jongeren moeten maken, lijken hun toekomst veeleer in te perken dan open te trekken (Fuchs-Heinritz, 1990).

Leerlingenbegeleiding moet jongeren niet alleen ondersteunen als ze met vragen worstelen over de concrete keuzes en beslissingen die ze moeten nemen, maar zal eveneens een antwoord moeten helpen formuleren op de zingevingsvragen die jongeren t.a.v. het onderwijs stellen. Een antwoord op deze vragen is niet evident door de verschuivende betekenis van “jong zijn”, maar vooral ook door de instrumentele benadering van het onderwijs in de huidige ontwikkelingen.

### 3.4.2 Een klemtoon op preventie

De “nuttigheidswaarde” van de school verwijst eveneens naar de toenemende gerichtheid op **preventie**. Dat de school steeds meer oog heeft voor preventie is niet nieuw. Het is een hedendaagse invulling van bestaande uitgangspunten en ligt in het verlengde van basisprincipes in het jeugdbeleid die al gelden sinds de introductie van de zogenaamde “kinderwetten” eind negentiende, begin twintigste eeuw (Bouverne-De Bie, 1998b)<sup>15</sup>. Bovendien benadrukt het ruimere jeugdbeleid de centrale rol van preventie als een mogelijk antwoord op de groeiende breuklijn tussen hoog- en laaggeschoolden.

In de actuele ontwikkelingen evolueert het doel van leerlingenbegeleiding dus van curatief

---

<sup>15</sup> Het betreft het arbeidsverbod voor kinderen (in België ingevoerd in 1988), de oprichting van de kindbescherming (in België met de wet op de kindbescherming van 15 mei 1912) en de invoering van een algemene leerplicht (in België met de wet op de leerplicht van 1914).

naar preventief werken. **Curatief werken** omvat het nemen van (specifieke) begeleidingsmaatregelen ten behoeve van individuele leerlingen of groepen van leerlingen die door uiteenlopende oorzaken problemen ondervinden bij het onderwijs- en begeleidingsaanbod.

**Algemene preventieve begeleidingsmaatregelen** zijn gericht op de school in zijn geheel.

Een vroege, structuurgerichte en offensieve, preventieve benadering (De Cauter, 1990) wint aan belang. Met die aanpak tracht men gewenst gedrag te stimuleren door gedragsmogelijkheden te verruimen en door nieuwe wegen aan te reiken, waarmee jongeren hun welzijns-kansen kunnen verhogen. Er wordt gekozen voor een “algemeen” (De Cauter, 1990; Walgrave, 1996; De Cauter & Walgrave, 1999) of “fundamenteel” (Deklerck, 2001; Depuydt, Deklerck & Deboutte, 2001) preventieve benadering. Beide termen betekenen dat men tracht om de oorzaken van probleemsituaties en/of jeugdproblemen bij de wortels aan te pakken door de “kwetsende” structuren en de welzijnsbelemmerende dynamieken in het maatschappelijk leven af te bouwen (Walgrave, 1996; Deklerck, 2001).

Toch blijft er een onderscheid bestaan met de aanpak vanuit een positieve welzijnsbenadering. De radicalisering en verdieping van het preventiedebat spitst zich overwegend toe op antisociaal gedrag van de jongere. De voorwaarden waaraan de samenleving moet voldoen opdat jongeren tot “ontplooiing” en tot hun “recht” kunnen komen (Deklerck, 2001), krijgen veel minder aandacht. Jongeren worden gestimuleerd om deel te nemen aan het bestaande maatschappelijk aanbod. Preventieve initiatieven inzake leerlingenbegeleiding beogen een betere integratie en socialisering van “onder-gesocialiseerde” jongeren in de dominante cultuur. Het accent ligt op de aansluiting van jongeren bij het maatschappelijk aanbod. Er worden voorwaarden gecreëerd – bijv. scholen moeten meer bindingsmogelijkheden aanreiken – opdat jongeren zich maximaal zouden kunnen inpassen in de dominante cultuur. Als dit niet lukt, wordt het aanbod verruimd, maar niet veranderd. De dominante cultuur bepaalt de doelen, waarden en normen die nagestreefd moeten worden, (Goris, 2000) en die een aanduiding vormen voor de aard en de intensiteit van de pedagogische praktijk (Verhellen & Bouverne-De Bie, 1996).

Denken in termen van een negatieve welzijnsbenadering en werken aan preventie houdt echter risico's in op “instrumentalisering” en “verbijzondering”. We formuleren deze risico's hieronder expliciet in relatie tot de school en leerlingenbegeleiding, maar ze houden tegelijk belangrijke aandachtspunten in voor de actuele ontwikkelingen in het jeugdbeleid.

**Instrumentalisering** betekent dat activiteiten in het kader van leerlingenbegeleiding eerder

beschouwd worden als instrumenten om andere doelen te realiseren, dan dat ze intrinsiek belangrijk zouden zijn (Raes, 1999a; Raes, 1999b; De Cauter & Walgrave, 1999). In de actuele maatschappelijke context zijn die andere doelstellingen voornamelijk “marktgericht”, gericht op aansluiting op de arbeidsmarkt. Die “marktgerichte” elementen versterken de marginaliseringsdynamieken tussen scholen. Als een school niet voldoet, zoekt men elders naar aanvullende of corrigerende opleidingen. Onderzoeken wijzen erop dat deze ontwikkelingen ook de samenwerking tussen school en ouders kunnen bemoeilijken. De “marktgerichte” elementen versterken eveneens de marginaliseringsdynamieken tussen jongeren. Het gevaar bestaat dat leerlingen niet het onderwijs en de begeleiding krijgen waar ze “recht” op hebben, d.w.z. volgens de mogelijkheden die zij inherent in zich dragen. Voor jongeren die goed presteren op school beschouwt men een prestatiegericht onderwijs, gericht op aansluiting op de arbeidsmarkt, niet als een probleem. Voor jongeren die niet goed presteren, benadrukt men leerlinggericht onderwijs; met het gevaar dat het niet zo goed aansluit op de arbeidsmarkt (Bouverne-De Bie, 1988; Bouverne-De Bie, 1991; ten Dam & Volman, 2000; Vriens & Levering, 2001; ten Dam & Volman, 2001).

Voor leerlingenbegeleiding houdt dit bijv. concreet in dat de school het CLB en andere instanties aanspreekt om problemen op te lossen, in te springen voor problemen die zich voordoen en om advies te geven over preventiestrategieën. Omgekeerd, vragen die andere instanties – voornamelijk welzijnsvoorzieningen – ook aan de school om preventiestrategieën te helpen ontwikkelen, om problemen te signaleren en om jongeren en ouders – indien nodig en wenselijk – door te verwijzen naar het welzijnswerk. Vanuit een negatieve welzijnsbenadering is de samenwerking tussen de school en andere voorzieningen vooral een methode om een sluitend aanbod voor jongeren te ontwikkelen en aldus de effectiviteit van opvoedkundige en preventieve acties te verhogen. De leerkrachten spelen in deze samenwerking overwegend een instrumentele rol. De actoren die zich willen profileren in de leerlingenbegeleiding zijn de school (voornamelijk de directie), het CLB of andere voorzieningen. Leerkrachten komen in dit samenspel meestal indirect aan bod, voornamelijk in verwijzingen naar hun taakomschrijving en nascholingsvereisten. Ook de jongeren en ouders vallen in deze benadering in belangrijke mate buiten het debat. Zij worden aangesproken om mee te stappen in probleemdefinities die voor hen ontworpen zijn, maar niet om te deel te nemen aan de definiëring van het probleem zelf (Bouverne-De Bie, 1998b).

**Verbijzondering** kan ontstaan als bepaalde groepen specifieke aandacht genieten zodat hen dat “apart stelt” (De Cauter & Walgrave, 1999). Bepaalde jongeren krijgen aldus het etiket “probleemgeval” opgekleefd en de school interpreteert het opvoedingsgedrag van ouders



in termen van ouderlijke tekorten, waarvoor externe tussenkomst – via het aanbod van leerlingbegeleiding – aangewezen is (Bouverne-de Bie, 2000). Maar dit heeft tegelijk een culpabiliserend effect voor jongeren en hun ouders, die in toenemende mate (opnieuw) op “opvoedingstekorten” aangesproken worden (Bouverne-De Bie, 1998). Ook scholen raken door deze individuele en individualiserende benadering gestigmatiseerd: ze krijgen een “slechte” naam omwille van “probleemleerlingen” (Collaert, 1995). In een volgende fase van de discussie ontstaat dan een onderscheid tussen “gewone scholen” en zgn. “probleemscholen”. Dit onderscheid creëert een belangentegenstelling tussen scholen. Bovendien ervaren de betrokkenen de aanduiding “probleemschool” als een inbreuk op de pedagogische inspanningen die deze scholen leveren en als een inbreuk op de complexiteit van de problematiek (Bouverne-De Bie, 1999). Walgrave meent dat deze verbijzondering – “vanuit een persoonsgerichte preventie” – ervoor zorgt dat preventiecampagnes via scholen op een weigering stoten. *“De directie is bang dat de school als een “drugsmilieu” of als een “school waar veel gespijeld wordt” zou worden gestigmatiseerd”* (Walgrave, 1996).

De risico's op instrumentalisering en verbijzondering wijzen op de **behoefte aan** leerlingbegeleiding die vertrekt van een **positieve welzijnsbenadering**. Een negatieve en positieve welzijnsbenadering zijn echter niet tegengesteld aan elkaar. Werken aan preventie vertrekt weliswaar per definitie vanuit een negatieve welzijnsbenadering, maar kan tegelijk ook een positieve welzijnsbenadering produceren. Als het preventiedebat radicaliseert én verdiept zodat er gewerkt wordt aan het ontwikkelen van een “emanciperende” relatie met leerlingen, komt het uiteindelijk uit bij een positieve welzijnsbenadering. Een negatieve welzijnsbenadering sluit een positieve dus niet uit, maar zou daarin moeten uitmonden. “Leerlingen begeleiden naar emancipatie houdt niet enkel in dat men hun problemen helpt aanpakken en streeft naar het “voorkomen” van problemen, maar ook dat men de factoren die een gunstige ontplooiing in de hand werken, bevordert”. Door hen te stimuleren en door voor hen ruimte te creëren, krijgen jongeren meer mogelijkheden om problemen op te lossen of te voorkomen en aan hun eigen welzijn te werken. In een emanciperende relatie met leerlingen krijgen de jongeren de nodige ruimte om te kunnen “groeien” en worden ze hierbij begeleid (Vettenburg, 1999a). Emancipatie wordt in deze context gezien als een proces dat een zo groot mogelijke zelfstandigheid in het engagement in de samenleving wil bereiken (Walgrave, 1996). Activiteiten inzake leerlingbegeleiding richten zich dus op een optimale ontplooiing, gerelateerd aan samenleven (Vettenburg & Vandewiele, 2001). Uiteindelijk belandt men zo bij een positieve welzijnsbenadering.

De “nuttigheidswaarde” van de school – voornamelijk begeleiding van de onderwijsloopbaan

en preventieve activiteiten inzake leerlingenbegeleiding - moet dus steeds opnieuw gekoppeld worden aan de onderscheiden voorwaarden voor begeleidingsinterventies vanuit het perspectief van jongeren; namelijk de “algemene” voorwaarden, de voorwaarden voor leerkrachten en formele begeleiders en de voorwaarden die verwijzen naar de verhouding tussen formele en informele begeleiding (cf. supra). Deze voorwaarden voor begeleidingsinterventies verwijzen uitdrukkelijk naar een positieve welzijnsbenadering. Leerlingenbegeleiding, opgezet vanuit een positieve welzijnsbenadering, zoekt naar voorwaarden voor een (ontwikkelings)omgeving waarin jongeren tot “ontplooiing” en tot hun “recht” kunnen komen en probeert de (leer)aspiraties van jongeren te ondersteunen.

### 3.5 Naar de ondersteuning van het leren als inherent waardevolle activiteit

Op grond van de onderzoeksgegevens, verschuift het accent in leerlingenbegeleiding van **begeleiding** van de persoonlijke, sociale en culturele ontplooiing naar aandacht voor de **ondersteuning** van de persoonlijke, sociale en culturele ontplooiing en dan vooral naar de ondersteuning van het **“leren” als een boeiende, avontuurlijke en verrijkende activiteit op zich**<sup>16</sup>.

Om het “leren” als boeiende, avontuurlijke en verrijkende activiteit in de praktijk te brengen, kan men inspiratie putten uit de ervaringen die jongeren zelf verwoorden. Zij vinden dat ze ook op andere plaatsen – in vrijetijds- en culturele voorzieningen, in het gezin, in de vriendengroep – en op andere manieren kunnen bijleren. Uit hun ervaringen blijkt dat ze leren intrinsiek waardevol vinden als er onder meer voldoende afwisseling is, als het gebeurt in gezelschap van anderen, als ze zelf kunnen ontdekken wat hun mogelijkheden zijn en als ze de mogelijkheid krijgen om zelf te zoeken<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> De accentverschuiving van “begeleiding” naar “ondersteuning” verwijst tevens naar de vaststelling in het onderzoek dat leerlingenbegeleiding -vanuit het perspectief van jongeren- situatiespecifiek is en dient aan te sluiten bij de stappen die zij zelf zien te ondernemen (cf. supra).

<sup>17</sup> Uit het onderzoek komt naar voren dat leerlingen “leren” op school vaak omschrijven als een “belastende activiteit”: de leerlingen ervaren ze als betekenisloos, zinloos of oninteressant, leerlingen hebben het moeilijk met stilzitten, met de eenzijdige activiteiten van luisteren en schrijven, met de eentonige manier van lesgeven (geen illustratiemateriaal),... Leerlingen verwachten dat leerkrachten boeiend les kunnen geven, het goed kunnen uitleggen, extra uitleg geven indien nodig en helpen wanneer ze iets niet goed begrijpen.

## ***4 Die leerkrachten ondersteunen binnen de begrenzing van hun opdracht***

De (werk)definitie van leerlingenbegeleiding wijst op de centrale rol van de leerkracht in de leerlingenbegeleiding. In dit deel gaan we daar dieper op in en geven we ook verschillende voorzetten voor verder onderzoek. Belangrijke conclusie is dat leerlingenbegeleiding, om de ontplooiing van leerlingen te kunnen ondersteunen, ook aandacht moet besteden aan het welzijn van de leerkrachten. Het is bovendien belangrijk om de centrale opdracht van de leerkracht in te bedden in de voorwaarden voor begeleidingsacties waar de school als geheel voor staat. Het gaat dus niet alleen om de opdracht van de leerkracht, maar vooral om het geheel van interacties tussen de diverse betrokkenen op school.

### **4.1 De centrale rol van de leerkracht**

De diverse modellen en vormen van leerlingenbegeleiding beschouwen de leerkracht als de “*spil*” van het proces. Hij/zij bevindt zich op de eerste lijn, staat dicht bij de leerlingen, kan vragen van jongeren signaleren en is vaak de meest aangewezen persoon om (probleem)situaties met leerlingen te bespreken.

Omwille van de specifieke positie van de leerkracht in de leerlingenbegeleiding is overleg tussen en met leerkrachten bijzonder belangrijk. In de onderwijspraktijk bestaan er naast de informele feedback- en intervisiemomenten op school (pauzes, informele contacten) ook een aantal formele structuren waar leerkrachten met elkaar kunnen overleggen (de klassenraad, personeelsvergaderingen, pedagogische studiedagen). Tegelijk wordt gepleit voor het uitwisselen van ervaringen en inzichten op schooloverstijgende intervisiemomenten. Bovenop de formele en informele overlegmomenten is een georganiseerd aanbod van ondersteuningsactiviteiten (inzake leerlingenbegeleiding) voor leerkrachten belangrijk.

### **4.2 Nood aan pedagogische ruimte voor leerkrachten**

De gegevens in deze studie wijzen er op dat de **pedagogische ruimte (autonomie)** voor leerkrachten een belangrijk aandachtspunt voor leerlingenbegeleiding vormt. Het is immers de opdracht van de leerkracht in leerlingenbegeleiding om te zoeken naar een werkbaar evenwicht tussen de “nuttigheidswaarde” van het leren op school en de realisatie van het “leren” als inherente waarde.

De literatuurstudie inzake leerlingenbegeleiding toont dat leerkrachten vakinhoudelijke en didactische deskundigheid belangrijke aandachtspunten blijven vinden. Maar de verwachte wisselwerking tussen hun “onderwijzende” of “didactische” opdracht en hun “begeleidende” of “opvoedende/pedagogische” opdracht kunnen zij niet zonder meer realiseren. Dat komt onder meer door de ingrijpende maatschappelijke ontwikkelingen (Aelterman, 1992; Best, 1999; Beijaard, 2000; Oudshoorn, 2000; Stevens, Van den Bergh, Ackaert, De Rycke, 2001; Aelterman, 2001). Een mogelijke hypothese voor verder onderzoek zou kunnen zijn dat hoe meer ruimte voor autonomie de leerkrachten op school krijgen, hoe meer leerkrachten geneigd zijn om hun pedagogische opdracht ruimer te zien dan het waarborgen van vakinhoudelijke en didactische deskundigheid.

Het is de vraag of de jongeren en de leerkrachten bij het zoeken naar een evenwicht tussen onderwijzen en begeleiden, geen vergelijkbare ervaringen hebben. Uit ons onderzoek bij jongeren komt immers naar voren dat jongeren *betrokkenheid* van leerkrachten verwachten, maar evenzeer *deskundigheid, vakbekwaamheid en didactische vaardigheden*. Dit laatste aspect houdt in dat een leerkracht boeiend les kan geven, het goed kan uitleggen, extra uitleg geeft indien nodig en helpt wanneer leerlingen iets niet goed begrijpen.

### **4.3 De ontwikkeling van leerlingen- en leerkrachtenperspectieven**

In dit licht vormen ook de mogelijke overeenkomsten tussen **leerlingen- en leerkrachtenperspectieven** een aandachtspunt voor het onderzoek naar leerlingenbegeleiding.

De literatuurstudie maakt duidelijk dat zowel bij leerlingen als bij leerkrachten meerdere perspectieven bestaan. Onderzoek naar types leerlingenperspectieven wijst op verschillen naargelang leerlingen de school overwegend positief dan wel overwegend negatief ervaren. De schoolhouding van leerlingen verschilt dus. Leerlingen verschillen ook naargelang hun inzet veeleer passief en afhankelijk is, dan wel actief en zelfstandig (Matthijssen, 1991; Matthijssen, 1993). Ook leerkrachten verschillen van elkaar in de manier waarop ze met de schoolse voorwaarden omgaan en ze staan - net zoals leerlingen - ambivalent ten opzichte van leren en leven op school. Deze ambivalentie komt onder meer tot uiting in de discussie in de literatuur en de onderwijspraktijk over de wisselwerking tussen onderwijzen en begeleiden (cf. supra).

Voor het onderzoek naar leerlingenbegeleiding schept deze vaststelling een belangrijke op-

dracht. Het zou nuttig en verhelderend zijn om leerlingen- en leerkrachtenperspectieven te analyseren in relatie tot de maatschappelijke realiteit waarin ze ontwikkeld worden. Tegelijk moet onderzoek ook nagaan wat de **overeenkomst** zou kunnen zijn tussen de verschillende leerlingen- en leerkrachtenperspectieven. Meteen rijst de vraag of deze verschillende perspectieven ook **andere types van begeleiding of ondersteuning** voor leerlingen én leerkrachten naar voren schuiven. Onderstaande onderzoeksgegevens verduidelijken deze vraagstelling.

Onderzoeksgegevens uit de literatuurstudie wijzen erop dat het zogenaamde “**overdrachtsmodel**” met een leerkrachtgerichte aanpak en een strakke onderwijsorganisatie, vanuit het perspectief van leerlingen weliswaar niet boeiend is, maar toch aantrekkelijk is voor volgzame en afhankelijke leerlingen en voor leerlingen die trachten te voldoen aan de gestelde schoolse voorwaarden. Deze aanpak spreekt leerlingen aan omwille van de gunstige “lastenverdeling”: de leerkrachten doen het meeste werk; de leerlingen hoeven zich alleen maar open te stellen (Matthijssen, 1991; Matthijssen, 1993). Ander onderzoek geeft bovendien aan dat leerkrachtgestuurd onderwijs vooral voor “probleemleerlingen” een beter resultaat oplevert (Mulder & Van Langen, 1999; Denessen, 1999; Feys, 2000).

Een **leerlinggerichte** aanpak spreekt leerlingen aan op hun verantwoordelijkheid voor de leer- en leefomgeving. Maar omwille van de grotere nadruk op autonomie zou deze aanpak minder aansluiten bij de verwachtingen van jongeren die thuis een strakkere opvoeding krijgen of opgroeien in gezinnen die meer uitgaan van vastliggende patronen. Vooral zwakkere leerlingen kunnen de vrijheid te groot vinden en een strakker toezicht wensen op het naleven van de leerverplichtingen (Matthijssen, 1991; Matthijssen, 1993). Zinnecker wijst er zelfs op dat een leerlinggerichte benadering een discriminerende situatie creëert. Want bemiddelde ouders kunnen de tekortkomingen van een leerlinggerichte benadering gemakkelijker opvangen, door buiten de school voor een leerkrachtgestuurde aanpak te kiezen en gebruik te maken van bijlessen, privé-leerkrachten, enzovoort (Zinnecker, 1995).

In de discussie over leerlingenbegeleiding moet het **pleidooi voor een leerlinggerichte aanpak dus verbonden worden met het pleidooi voor een leerkrachtgerichte aanpak**. Tegelijk moet er ruimte zijn voor het **herkennen en erkennen van de diversiteit aan perspectieven** van leerlingen en leerkrachten. Leerlingenbegeleiding heeft immers te maken met het scheppen van ruimte voor leerlingen om vragen te (leren) stellen (Heene, 1993). Dit houdt in dat leerkrachten evenzeer ruimte krijgen om een antwoord te formuleren (Bouverne-De Bie & Verschelden, 2000). Ondersteuning van leerkrachten start dus bij de waardering

voor hun ruime opdracht en bij ruimte om de kwetsbaarheid op te brengen die jongeren verwachten (Bouverne-De Bie, 1996). De centrale vraag in leerlingenbegeleiding naar het “welzijn” van **leerlingen** moet aldus aangevuld worden met de vraag naar **het “welzijn” van leerkrachten**.

#### **4.4 Grenzen aan de begeleidingstaak van de leerkracht en de school**

De (werk)definitie van leerlingenbegeleiding wijst op de grenzen aan de begeleidingstaak van leerkrachten en van de school. Aangezien leerkrachten en de school geconfronteerd worden met een toenemend aantal problemen, en aangezien de vragen die jongeren aan de school en leerkrachten stellen zeer divers zijn, kan de school niet alle (probleem)situaties zelf opnemen. Heene geeft aan dat de begeleiding door de leerkracht zich in de eerste plaats moet richten op het faciliteren van leren en op het welzijn dat er direct mee verbonden is, eruit volgt of er een voorwaarde voor vormt (Heene, 1993).

Dat er aan de begeleidingstaak van de school grenzen worden gesteld, biedt mogelijkheden voor de leerlingenbegeleiding op school. De grenzen geven aan tot waar de draagkracht en de verantwoordelijkheid van de school reiken. Grenzen kunnen echter ook beperkingen opleggen aan de leerlingenbegeleiding op school indien de diverse betrokkenen op school zich niet meer aangesproken zouden voelen om een begeleidingstaak op te nemen.

Waar de grenzen aan de begeleidingstaak van leerkrachten en de school precies liggen, valt niet eenduidig en blijvend af te bakenen omdat de maatschappij en de leefwereld van jongeren voortdurend evolueren. Het vergt inspanningen van leerkrachten en de school om telkens opnieuw rekening te houden met deze ingrijpende veranderingen. De gegevens uit deze studie wijzen erop dat deze grenzen niet verbonden zijn aan de opdracht van de leerkracht, maar inherent deel uitmaken van de **voorwaarden voor begeleidingsinterventies waar de school als geheel voor staat**. Deze studie geeft bovendien aan dat de begeleidingvoorwaarden in een ruimer kader geplaatst moeten worden en niet enkel gezien moeten worden als een opdracht van de school (cf. infra).

In deze studie vinden we de **grenzen** bovendien niet enkel terug vanuit het perspectief van leerkrachten en de school, maar **ook vanuit het perspectief van jongeren**. Ook de jongeren zelf stellen dus grenzen aan de begeleiding. “*Ruimte bieden*” vormt in de beleving van jongeren een belangrijke begeleidingsvoorwaarde. Jongeren vragen ruimte om hun verhaal te doen; ze verwachten ruimte voor hun eigen inbreng. Begeleiding omvat ruimte om zelf te

ontdekken en om fouten te maken; begeleiding is niet per definitie gericht op de finaliteit en ze is niet per definitie synoniem met een (langdurig) proces. Tegelijk vragen jongeren “*respect voor hun privacy*”. De nood aan vertrouwen verwoorden ze overwegend in termen van “*persoonlijke zaken niet doorvertellen*” en “*niet roddelen*”. Jongeren vragen om “*hun kwetsbaarheid te respecteren*” en wensen ruimte om zichzelf niet te hoeven prijsgeven. Begeleiding kan in het perspectief van jongeren ook *onrechtstreeks*, door persoonlijke zaken of problemen meer in het algemeen en/of in relatie tot de maatschappelijke context aan te kaarten. Praten over bijv. echtscheidingssituaties tijdens de les valt jongeren zwaar; toch vinden ze dit soms nodig en kan het een hulp zijn bij het verwerken van hun persoonlijke situatie.

#### 4.5 Naar de voorwaarden voor begeleidingsinterventies waar de school als geheel voor staat

Ook de gefundeerde omschrijving van leerlingenbegeleiding brengt de centrale rol van de leerkracht duidelijk op de voorgrond, maar zij wordt tegelijk ingebed in de voorwaarden voor begeleidingsinterventies waar de school als geheel voor staat. Op grond van de gegevens uit deze studie verschuift het accent in leerlingenbegeleiding van de opdracht van de leerkracht naar de **kwaliteit van de interactie** tussen de diverse betrokkenen op school. Hierbinnen kunnen **leerkrachten en leerlingen gericht worden aangesproken op hun verantwoordelijkheid**.

De omschrijving van leerlingenbegeleiding stelt de benadering van leerlingen als **actor** in het schoolgebeuren centraal. Het uitwerken van een **rechtspositie** van leerlingen op school, **ingebed in een visie op de kwaliteit van de interactie** tussen de diverse betrokkenen is een belangrijk aspect voor leerlingenbegeleiding.

#### 4.6 Het bevorderen van een positief schoolklimaat

Werken aan leerlingenbegeleiding vanuit een positieve welzijnsbenadering en werken aan de kwaliteit van de interacties tussen de diverse betrokkenen op school, houdt in dat er gewerkt wordt aan het bevorderen van een positief schoolklimaat. Met schoolklimaat worden de opvattingen, waarden, normen en betekenissen bedoeld die het leven op school richting en structuur geven. Het schoolklimaat is het resultaat van een complex gebeuren. Men kan het zien als een interpretatiekader dat helpt om het wederzijds handelen op school te begrijpen<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Gezien het onderwerp van deze publicatie gaan we niet in op de theorievorming inzake schoolcultuur en op diverse types van

Op vraag van de werkgroep Leerlingenbegeleiding stellen de **Provinciale Technische Scholen in Boom** hun weg naar een **leerlingvriendelijk en leerlinggericht schoolklimaat** voor. Zij besteden daar in expliciet aandacht aan het *gevoel* van verbondenheid en vriendschap bij leerkrachten. De betrokkenheid van leerlingen bij het nastreven van een leerlingvriendelijk schoolklimaat was in het begin vrij klein. Nu worden leerlingen betrokken via het werken met vertrouwensleerlingen, het model van de groene leerkracht en via een goed functionerende leerlingenraad. De scholen werkten ook een vakoverschrijdend project Kinderrechten voor de eerste graad uit. Bovengenoemde initiatieven kunnen gezien worden als een aanzet tot het bevorderen van een positief schoolklimaat.

Een positieve invulling van leerlingenbegeleiding waarin jongeren en ouders aangesproken worden op hun verantwoordelijkheid vraagt een schoolklimaat dat ruimte laat voor leerlingen- en ouderparticipatie; niet als een afzonderlijk project, maar als **pedagogische uitgangshouding**. Een positief schoolklimaat betekent dat de school als “*gedeelde leefruimte*” wordt ervaren (Raes, 1999a), als “*experimenteeruimte*” (Bruner, 1971; Bruner, 1996). In dit licht stelt De Winter dat de school een burgerschapspraktijk is. Voor het onderwijs – en voor leerlingenbegeleiding - ziet hij twee grote invullingen van de realisatie van de burgerschapspraktijk. Enerzijds is het onderwijs een organisatie waarin de jongere, naast het verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes, ook heel wat burgerschapswaarden (respect, verantwoordelijkheid, solidariteit...) kan opdoen. Jongeren doen ervaringen op met de manier waarop volwassenen met elkaar en met jongeren omgaan, op school en in de ruimere samenleving. Anderzijds kan het onderwijs mogelijkheden creëren om de opgedane burgerschapswaarden te oefenen door jongeren de kans te geven om te participeren in het onderwijs en van daaruit in de maatschappij. De school speelt immers een belangrijke rol in de lokale gemeenschap. De Winter meent dat de school van deze mogelijkheid tot maatschappelijke participatie slechts zeer wisselend gebruik maakt (De Winter, 1994; De Winter 1995)<sup>19</sup>.

Het is belangrijk om bij het opzetten en/of bij het uitwerken van leerlingenbegeleiding op

---

schoolculturen. Deze theorievorming biedt een mogelijkheid om gericht naar de eigen schoolcultuur, naar leerlingen (en naar de begeleiding van leerlingen) te kijken. Heel vaak stellen deze modellen en types de schoolleiding echter centraal en gaat het slechts om één aspect van de schoolcultuur, namelijk het leidinggeven en leiderschapsstijlen (Van den Bergh & Vandenberghe, 1999).

<sup>19</sup> Het schoolklimaat speelt niet alleen een doorslaggevende rol in het persoonlijk welbehagen, maar ook in het verwerven van democratische burgerschapshoudingen. In een onderzoek naar de invloed van scholen op de waarden van jongeren werd de vraag gesteld of scholen de waarden en houdingen van hun leerlingen op een betekenisvolle wijze beïnvloeden en zo ja, welke eigenschappen van die scholen (bijv. de aanpak van de schoolleiding, de houding van leerkrachten en de andere schoolkenmerken) daar verantwoordelijk voor zijn. De onderzoekers stelden vast dat een democratische school, een school met cultuur van betrokkenheid, een school waar een open beleid wordt gevoerd, een school waar leerlingen kansen krijgen om te participeren (aan het schoolbeleid en aan sociaal-culturele activiteiten) democratische houdingen stimuleert. Scholen hebben dus een duidelijke invloed op de waardevorming; betrokkenheid op school werkt goed burgerschap in de hand (Elchardus,



school na te gaan op welke manier naar leerlingen en naar de begeleiding van leerlingen op school gekeken wordt. Een analyse van het schoolklimaat laat toe om na te gaan of de boodschap die op school inzake leerlingenbegeleiding gegeven wordt eenduidig is en/of spanningen bevat. Deze analyse is interessant omdat daarin ook aandachtspunten voor verandering liggen. Het is daarenboven van essentieel belang om ook aandacht te besteden aan de vraag welke effecten de keuze voor een invulling van leerlingenbegeleiding hebben voor het schoolklimaat en waar het schoolklimaat zich moet situeren om de gekozen invulling van leerlingenbegeleiding te kunnen realiseren. Het klimaat op school bepaalt immers in hoeverre er ruimte bestaat of in hoeverre er ruimte gemaakt kan worden voor een respectvolle omgang tussen alle betrokkenen. In de praktijk blijft het moeilijk om het schoolklimaat bespreekbaar te maken en wordt de vraag naar het effect van een gekozen invulling van leerlingenbegeleiding op het schoolklimaat weinig gesteld. Een kritische analyse (en eventuele bijsturing) blijft vaak uit.

## ***5 In relatie tot het geheel van educatieve activiteiten van de ge- meenschap***

In de (werk)definitie behoort leerlingenbegeleiding tot het geheel van educatieve activiteiten van de gemeenschap, waaronder de socialisatie in het gezin, de vriendengroep, het jeugdwerk, de jeugdhulpverlening, de jeugdgezondheidszorg, het sociaal-cultureel werk, het opbouwwerk en het volwassenenonderwijs. Het opvoeden van jongeren is immers de gedeelde verantwoordelijkheid van die verschillende actoren en organisaties.

De resultaten uit deze studie wijzen op de belangrijke rol en inbreng van ouders, vrienden en leeftijdgenoten. Tegelijk benadrukken ze samenwerkingsmogelijkheden tussen pedagogische voorzieningen. Deze ontwikkeling manifesteert zich ook in de ruimere discussie over jeugdbeleid.

### **5.1 De rol en inbreng van ouders**

In het onderzoek benadrukken jongeren dat ze de ondersteuning van ouders en van een ruimer netwerk van gezinsleden belangrijk vinden, ook in situaties die rechtstreeks betrekking hebben op hun studies (lessen of huiswerk niet begrijpen, een studie- of schoolkeuze maken, gepest worden op school, enzovoort). Jongeren vertellen ook hoe ouders tegen hun opvoedingsverantwoordelijkheid in relatie tot de school aankijken. Uit de verhalen over huiswerk bijv. kan men afleiden dat ouders zich verantwoordelijk voelen voor en erop toezien dat hun kinderen de inspanningen die de school vraagt ook daadwerkelijk leveren. De onderzoeksresultaten bij jongeren tonen bovendien dat er in het gezinsleven een sterke loyaliteit en gezinsverbondenheid bestaat, ook in gezinnen die onder druk staan en waar de spanningen op sommige momenten hoog oplopen. Deze **gezinsverbondenheid en loyaliteit** vormen een belangrijk aandachtspunt voor leerlingenbegeleiding en voor de contacten tussen ouders en school.

Ook in de literatuur wordt de rol van de ouders in leerlingenbegeleiding erkend. De nadruk op de erkenning van de rol van de ouders vloeit voort uit de idee dat een participatieve en respectvolle benadering van jongeren, een respectvolle benadering van hun ouders inhoudt (Bouverne-De Bie, 1992; Vandenbroeck, 1999; Verhaeghe, Vansieleghe, Van Keer,

Schoors & De Koster, 2000).

Maar de feitelijke betrokkenheid<sup>20</sup> van oudergroepen en de verwachtingen<sup>21</sup> van ouders tegenover de school kunnen verschillen. Daarom kan leerlingenbegeleiding er niet per definitie van uitgaan dat zij ouders kan aanspreken op de voorwaarden die de school stelt. Uit onderzoek blijkt dat scholen nog sterk geneigd zijn om ouders op hun eigen voorwaarden bij de school te betrekken, terwijl lang niet alle ouders zich in dit soort participatie erkend weten (Van Praag & Niphuis-Nell, 1997).

Als leerlingenbegeleiding en de school ouders willen betrekken bij hun werking moeten zij niet alleen aandacht besteden aan het verzamelen van kennis over de ervaringen en de leefwereld van ouders. Zij moeten ook manieren zoeken om ouders beter of vlotter te kunnen aanspreken over het “pedagogisch project” van de school. Leerlingenbegeleiding en de school moeten eveneens letten op de wederzijdse verwachtingen over wat het schoolse aanbod kan betekenen in de opvoeding en begeleiding van jongeren (Vandenbroeck, 1999). Leerlingenbegeleiding moet dus gezien worden als een **gedeelde verantwoordelijkheid tussen ouders en school**.

## 5.2 De rol en inbreng van vrienden en leeftijdgenoten

Gegevens uit onderzoek naar de schoolervaring van jongeren wijzen erop dat de school een belangrijke plaats inneemt in de leefwereld van jongeren (Van den Houte, 1990; Van Gils, 1992; Thys, 1994; Van der Linden & Meijers, 1987). Maar het zijn niet de leerkanalen die de school biedt die haar in de ogen van de jongeren boeiend maakt. De jongeren waarderen vooral de sociale aspecten van het schoolleven en dan vooral het contact met leeftijdgenoten. De school heeft voor jongeren dus een sociale betekenis. Ze biedt ruimte om samen te zijn met andere jongeren (Van der Linden & Roeders, 1983; Van der Linden & Meijers, 1987; De Waal, 1989; Van Gils, 1992). Jongeren noemen de mogelijkheid om ook op school

---

<sup>20</sup> Uit de literatuur valt af te leiden dat de verwachtingen en ervaringen van ouders t.a.v. de school zeer heterogeen zijn. Opvallend zijn bijv. de verschillen tussen hoger en lager opgeleide ouders in hun verwachtingen t.a.v. de school (Matthijssen, 1986) en hun perceptie van onderwijskwaliteit (Van Praag & Niphuis-Nell, 1997). Tegelijk vormen de discrepanties tussen schooltijden en werktijden van de ouders bijv. voor vele ouders een probleem (Van Praag & Niphuis-Nell, 1997). De vraag is hoe een aanbod van leerlingenbegeleiding hierop inspeelt, zowel in verband met de problematisering van leerlinggedrag (o.m. spijbelen met toestemming van de ouders om op vakantie te vertrekken) als wat betreft het aanbieden van extra-scolaire activiteiten. Een om onderwijskundige redenen georganiseerd buitenschools aanbod kan voor ouders van leerlingen met zwakkere schoolprestaties een opvangprobleem helpen oplossen, terwijl andere ouders hier zelf een oplossing voor moeten zoeken (Bouverne-De Bie & Verschelden, 2000).

<sup>21</sup> In de literatuur wordt al aangegeven dat vooral arme ouders en migrantenouders moeilijk aansluiting vinden bij de school (Klaassen & Leeferink, 1998). In het Algemeen Verslag over de Armoede wijzen de armsten zélf op een schrijnende kloof tussen de school en arme gezinnen (Koning Boudewijnstichting, 1994). In onderzoek wordt erop gewezen dat het referentiekader van de school en de leerkrachten verschilt van de visie van de leerlingen en hun thuismilieu (Vettenburg, 1988; Bouverne-De Bie, 1992; Nicaise, 1996; Elchardus, 1999). Daarom moeten oorzaken van verschillen in de betrokkenheid tussen (groepen) ouders niet zozeer worden gezocht in desinteresse voor het onderwijs, maar eerder in “de wijze waarop ouders hier uiting aan

vriendschappen te kunnen beleven zelf een belangrijke voorwaarde voor “welzijn”.

In dit licht vermelden we ook de vaststelling uit het onderzoek bij jongeren dat zij de vriendschapsrelatie centraal stellen, ondanks het – ook in de ogen van jongeren mogelijk “risicovol” of “slecht” – gedrag van vrienden. Het gedrag van vrienden zien ze dus los van de vriendschapsrelatie en jongeren verwachten dat dit onderscheid wordt opgemerkt en dat er bijgevolg niet per definitie van uitgegaan wordt dat zij hun vrienden volgen in mogelijk “risicovol” of “slecht” gedrag.

De literatuurstudie over leerlingenbegeleiding toont dat men de actieve rol van leerlingen in de praktijk brengt door te zoeken naar werkvormen en methodes die aansluiten bij initiatieven van de jongeren zelf. De werkgroep Leerlingenbegeleiding van de Vlor verzamelde zelf enkele voorbeelden

Op vraag van de werkgroep Leerlingenbegeleiding bracht het **KTA Mol** verslag uit over een project, opgezet door zijn Interculturele Raad (samengesteld uit geïnteresseerde en geëngageerde leerlingen en leerkrachten), om **via peerwerking** de verstandhouding tussen **allochtone en autochtone leerlingen** te bevorderen. In dit project wordt ervan uitgegaan dat het onderwijs jongeren moet voorbereiden op een multifunctionele opdracht in een multiculturele samenleving. De bedoeling van dit project is o.m. om via “peer mediation” sneller te kunnen interveniëren in een (probleem)situatie met multiculturele factoren tussen leerlingen onderling, tussen leerling en leerkracht, tussen leerling en schoolbeleid en tussen school- en thuissituatie. Via een enquête bij leerlingen wordt ook gepeild naar de behoeften, de zichtbaarheid en het nut van deze Interculturele Raad.

Er is sprake van projecten en initiatieven die een beroep doen op de ondersteunende kracht van “peers”, waarbij leerlingen zelf als “tutor”, “mentor”, “counsel(l)or” en “mediator” in leerlingenbegeleiding worden ingeschakeld. Recente initiatieven in Vlaanderen, zoals o.m. het werken met vertrouwensleerlingen (D’Aes, De Backer, Guttig, Vandervee & Van Mechelen, 1998), het “JOGI-project” (Van Vaerenbergh, 1998; Van Vaerenbergh & Vermeersch, 1999) en “peer-education”, “peer-support”, “peer-mediation”, “peer-tutoring”, “peer-mentoring” en “peer-counselling”-projecten tonen aan dat jongeren zelf op school en in de leerlingenbegeleiding meer en meer een centrale plaats krijgen. Dergelijke projecten trachten de actieve rol van leerlingen in leerlingenbegeleiding te concretiseren.

---

(kunnen) geven” (Klaassen & Leeferink, 1998).

Op 18 mei 2002 vond in Brussel (Vlehko) de studiedag “Afspraak op **inspraak**” plaats, met als ondertitel **“Leerlingenparticipatie in Vlaanderen. Een stand van zaken. Vertrouwensleerlingen als vorm van leerlingenparticipatie”**. Hij werd georganiseerd door In Petto, jeugddienst informatie en preventie, de Jeugddienst voor maatschappelijke participatie (JEMP), het Steunpunt Leerlingenparticipatie en de Vlaamse Scholierenkoepel.

Het verslag bevat bijdragen van David Neyskens (voorzitter Vlaamse Scholierenkoepel), Paul Mahieu (voorzitter Steunpunt Leerlingenparticipatie), Kris De Rycker (Vlaamse Scholierenkoepel), Philip Guttig (Centrum voor zorgverbreding, CLB Brasschaat), Johan Bertels (Landelijke Jeugddienst In Petto) en verslagen van de werkgroepen. Het verslag van deze studiedag werd samengesteld door Chico Detrez (coördinator Steunpunt Leerlingenparticipatie) en geeft o.m. aan op welke manieren het werken met vertrouwensleerlingen vorm krijgt op verschillende scholen, wat de kracht en de risico's zijn van de participatie van leerlingen daarbij en hoe leerlingen deze betrokkenheid en dit engagement zelf ervaren. De methode om te werken met vertrouwensleerlingen wordt gezien als de zgn. “nulde lijn” in leerlingenbegeleiding. Uit het verslag blijkt dat aan deze methode ook risico's verbonden zijn: een risico op pseudo-participatie, het risico dat de methode gebruikt wordt om mee uit te pakken, overspannen verwachtingen en te weinig inbedding in de schoolcultuur. Maar het gaat wel degelijk om een participatieve methode. Vertrouwensleerlingen maken deel uit van leerlingenparticipatie, maar worden vaak gelijk gesteld aan of gezien als hefboom tot leerlingenparticipatie. Deze methode biedt kansen op leerlingenparticipatie, als ze ingebed wordt in een breder schoolparticipatief klimaat (Guttig). Men maakt een onderscheid tussen:

- *jongerenparticipatie als methode*: de jongeren worden betrokken uit “pragmatische” of “utilitaire” overwegingen. Men werkt met vertrouwensleerlingen vanuit de vaststelling dat de bestaande ondersteuningsstructuren in de school ontoereikend zijn.
- *jongerenparticipatie als een opdracht*: de jongeren worden betrokken vanuit een “principiële” invalshoek. Werken met vertrouwensleerlingen wordt een doelstelling op zich, als één van de manieren waarop men de leerlingenparticipatie vorm wil geven.

Men meent dat het streven naar “volledige” participatie via het werken met vertrouwensleerlingen binnen de school op twee beperkingen botst. Er is de morele verplichting om jongeren die ten aanzien van elkaar verantwoordelijkheid opnemen daarin ook te ondersteunen. En de school krijgt een dubbele taak, want enerzijds treedt ze op als een op leerlingen gerichte structuur die vertrouwen kan wekken, en anderzijds als een instantie die normen en regels moet bewaken en grensoverschrijdend gedrag desnoods moet bestraffen (Bertels).

De opvatting dat jongeren een grote drempel moeten overwinnen om met volwassenen over problemen te praten, de vaststellingen dat jongeren in eerste instantie bij elkaar raad vragen en dat ze geen zicht hebben op begeleidingsinstanties, vormen het uitgangspunt voor het opzetten van deze initiatieven. Tegelijk maken deze initiatieven gebruik van de positieve rol van vrienden en leeftijdgenoten in de socialisatie van jongeren, vinden ze aansluiting bij het competentiemodel (Van Vaerenberg & Vermeersch, 1999; Bertels, 2000) en kunnen ze wor-

den gezien als een vorm van “sociaal leren” (Walraven, 2000).

Op vraag van de werkgroep Leerlingenbegeleiding stuurde Gijs Verbeke (voorzitter leerlingenraad Sint-Gummaruscollege Lier) onderstaand initiatief in via de **Vlaamse Scholierenkoepel**:

**Leerlingenbegeleiding en participatie.**

In onze school, het Sint-Gummaruscollege te Lier, bestaat sinds vorig jaar het peter- en meterschap. Dit houdt in dat leerlingen van het vijfde en zesde jaar een klas van het eerste of het tweede jaar begeleiden. Meestal heeft elke klas van het eerste of tweede jaar een meter en een peter. Van deze meter en peter wordt verwacht dat zij zich actief inzetten om de leerlingen van hun klas een zo aangenaam en zorgeloos jaar te bezorgen. Zo proberen zij eventueel pestgedrag te voorkomen en op te lossen, bieden zij een luisterend oor en helpen de leerling zo goed mogelijk bij problemen.

Na verloop van tijd werd duidelijk dat er een sterke band van vertrouwen en vriendschap ontstond tussen de klas en de peter en meter. Vele peters en meters organiseerden activiteiten voor hun klas, zowel tijdens als na de schooluren en waren aanwezig op belangrijke momenten van de klas, bijv. de rapportuitreiking.

Ook de leerlingenraad probeert een goede sfeer in de school te creëren. Dit tracht hij door zoveel mogelijk contact te houden met de leerlingen en elk voorstel uitgebreid te behandelen. De leerlingenraad gaat een paar keer per jaar rond in de klassen, hangt de verslagen van elke vergadering uit, spoort de leerlingen aan om actief mee te werken aan een betere school met behulp van een brievenbus en mailadres waar de leerlingen met hun voorstellen en/of klachten terecht kunnen.

De leerlingenraad zetelt ook in de “zorggroep” die de activiteiten rond “de zorg om leren en leven” op school coördineert. In deze groep zetelen afgevaardigden van de directie, leerkrachten, studiemeesters, leerlingenraad, oudercomité en CLB: allemaal mensen die een rol spelen in het bevorderen van het welbevinden van de leerlingen. Alle deelnemers aan de vergadering kunnen punten op de agenda plaatsen, dus ook de leerlingen. Op die manier kan de leerlingenraad meewerken om het schoolbeleid te helpen bepalen in verband met thema's zoals het rookprobleem, hygiëne van de toiletten, de informatieverstrekking over drugs, enz. Zo krijgen wij de kans om echt actief deel te nemen aan het “beter maken” van onze school.

Ik ben van mening dat onze school een goed voorbeeld is van leerlingenbegeleiding en participatie en ik hoop dat het alsmaar beter wordt.

De vaststelling uit ons onderzoek dat jongeren persoonlijke zaken ook aan vrienden en leeftijdgenoten slechts schroomvol en behoedzaam prijsgeven (cf. supra) maakt ons attent op een spanning die ontstaat tussen het inschakelen van vrienden en leeftijdgenoten in het begeleidings- en hulpverleningsaanbod en de betekenis van vriendschap op zich. Het risico bestaat immers dat de gedifferentieerde betekenis die jongeren aan vriendschap en de relatie met leeftijdgenoten geven, bezwaard raakt door vriendschappen en relaties met leeftijd-

genoten in een functioneel pedagogisch kader te plaatsen<sup>22</sup>.

Voor leerlingenbegeleiding en voor jeugdbeleid in het algemeen betekenen deze vaststellingen dat de behoefte aan “vrienden als onderdeel van de jeugdige leefwereld” moet worden aangevuld met de behoefte aan “**vriendschap**” als **menselijke basisbehoefte**. Dit betekent concreet dat leerlingenbegeleiding en het jeugdbeleid moeten werken aan **ruimte om** vriendschappen mogelijk te maken en dat er situaties moet worden gecreëerd waarin vriendschappen, tussen jongeren onderling én tussen jongeren en volwassenen, als waardevol beleefd kunnen worden. Ruimte creëren waardoor leerlingen onderling interacties kunnen uitbouwen en een visie op de sociale aspecten van het schoolgebeuren zijn dus belangrijke aandachtspunten voor leerlingenbegeleiding.

### 5.3 De aandacht voor samenwerking tussen pedagogische voorzieningen

Om de schoolse socialisatie te laten aansluiten op buitenschoolse initiatieven probeert men diverse vormen van leerlingenbegeleiding uit te bouwen (Bouverne-De Bie, 1999), geënt op een samenwerking tussen diverse pedagogische voorzieningen. In deze discussie is ook de **samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk** een belangrijk thema. Het uitgangspunt van deze initiatieven tot samenwerking is dat probleemgedrag bij jongeren een integrale benadering vergt, gebaseerd op netwerkontwikkeling. Netwerkontwikkeling kan, volgens de redenering, een bijdrage leveren aan de algemeen preventieve kracht van het onderwijs en van de leerlingenbegeleiding in het bijzonder. Maar samenhangende problemen bij de jongere vragen niet per definitie een gezamenlijke hulp van betrokken organisaties. Bovendien moet het “hulpverleningsnetwerk” aansluiten bij het “levensnetwerk” van de jongere.

<sup>22</sup> Op basis van deze onderzoeksgegevens kunnen een aantal bedenkingen geformuleerd worden bij het inschakelen van vrienden en leeftijdgenoten in het begeleidings- en hulpverleningsproces (Bouverne-De Bie & Verschelden, 1999b; Verschelden, 2001). Initiatieven die gebruik maken van de kracht van “peers” houden een potentiële meerwaarde in aangezien zij vertrekken vanuit een competentiemodel, waarin aandacht wordt gevraagd voor de positieve aspecten van vriendengroepen (Bertels, 2000) en niet vanuit een deficitmodel, dat de negatieve invloed van vriendengroepen benadrukt. De participatie van jongeren aan deze initiatieven kan een belangrijke feedbackmogelijkheid inhouden voor het begeleidings- en hulpverleningsaanbod. Het is echter belangrijk de vraag te stellen hoe deze initiatieven zich verhouden tot de context waarop ze ingrijpen. Hoe bijv. verhoudt de vooropgestelde participatie van jongeren zich tot de ongelijke participatiemogelijkheden in de samenleving, ongelijkheden die verbonden zijn met ongelijke maatschappelijke posities en met ongelijkheden in de verhouding participatie en machtsverwerving? Concreet dient de vraag gesteld te worden naar de participatie van meer kwetsbare groepen in deze initiatieven. Het gevaar is immers reëel – evaluatieonderzoek bevestigt dit vermoeden bovendien (In Petto, 2000) – dat enkel “welbespraakte”, autochtone, kansrijke... jongeren de kans krijgen. Jongeren als actieve participanten in het begeleidings- en hulpverleningsaanbod benaderen, vereist een actief engagement van volwassenen. Evaluatieonderzoek wijst reeds op één van de grote valkuilen van de “peergroup-methodiek”: het vormen van jongeren tot volwaardige vormingswerkers of mini-hulpverleners (Melis, 1998; In Petto, 2000). In de “peergroup-methodiek” gaat het precies om een uitwisseling van kennis en ervaringen tussen volwassenen en jongeren en plaatst men volwassenen voor nieuwe verantwoordelijkheden, niet in het minst bij het scheppen van voorwaarden voor een “kind- en jongere-vriendelijke” maatschappij. Participatie vraagt niet alleen betrokkenheid van jongeren in de verschillende fasen van het initiatief (Melis, 1998) en ruimte voor jongeren om hun rol in het initiatief zelf in te vullen (Bertels, 2000), maar houdt tevens in dat de mogelijkheid bestaat om het initiatief zelf in vraag te stellen. Dit betekent dat de uitkomst van het participatieproces open blijft.

Samenwerking en overleg blijven wel noodzakelijke voorwaarden voor netwerkontwikkeling. Het onderwijs en de scholen worden gezien als belangrijke participanten in deze netwerkontwikkeling. De CLB's lijken goed geplaatst om een "schakel" te vormen tussen onderwijs en het welzijnswerk (Vettenburg, 1991; Vettenburg, 1993; Vettenburg & Biermans, 1995; Vettenburg, 1996b; Vettenburg, 1997).

Samenwerkingsinitiatieven worden overwegend vanuit een negatieve welzijnsbenadering opgezet. De preventiegerichte samenwerking is dan een methode om voor jongeren een sluitend aanbod te ontwikkelen en zo de effectiviteit van diverse begeleidingsinterventies te verhogen. De vaststelling bijv. dat vooral arme ouders en migrantenouders moeilijk aansluiting vinden bij de school (Klaassen & Leeferink, 1998), vormt de aanzet voor nieuwe interventievormen. Projecten van schoolopbouwwerk moeten school-, gezins- en ook de buurtcontext weer nauwer op elkaar betrekken, waardoor de schoolachterstand van leerlingen uit kwetsbare gezinnen kan voorkomen en/of geredieerd worden. Ook projecten als "Brede scholen" (Van Oenen & Van der Zwaard, 1999; Miedema, 2000) en "Puur uit de buurt" (Verlot, 2000) proberen de relatie tussen school en buurt te versterken.

De actuele CLB-discussie bevat een aanzet voor een samenwerking vanuit een positieve welzijnsbenadering. Over het algemeen wordt de CLB-begeleiding "vraaggestuurd" opgezet; dus op verzoek van de leerling, ouders of de school. Een respectvolle invulling van het uitgangspunt "vraaggestuurd" ziet begeleidingsvragen ook los van het aanbod en hertaalt of herleidt (begeleidings)vragen niet op voorhand tot op te lossen problemen. Dit betekent niet dat het begeleidingsaanbod lineair moet ingaan op vragen van leerlingen, ouders of scholen. Het gaat precies om een (pedagogische) discussie over mogelijke verschillen in interpretatie van (begeleidings)vragen. De uitwerking van deze benadering vormt een belangrijke uitdaging, ook voor de actuele ontwikkelingen inzake integrale jeugdhulpverlening.

Als men de samenwerkingsverbanden tussen pedagogische voorzieningen wil invullen vanuit een positieve welzijnsbenadering, dan houdt dat een **voortdurende reflectie in over de betekenis van de school** en over de voorwaarden **waarbinnen jongeren (en hun ouders) het schoolse aanbod als zinvol en ondersteunend** kunnen ervaren.

Deze reflectie moet tevens belangstelling hebben voor **maatschappelijke ontwikkelingen** (en een belangstelling voor wat buiten de school gebeurt) en voor de effecten van die ontwikkelingen op de taak van scholen in relatie tot andere actoren in het educatief aanbod van de gemeenschap. **Ervaringsuitwisseling en kruisbestuiving tussen diverse actoren** in het educatief aanbod van de gemeenschap vormt hierbij een onmisbaar aandachtspunt.



## ***6 Een gefundeerde omschrijving van leerlingenbegeleiding***

Op grond van deze onderzoeksgegevens is het mogelijk de (werk)definitie te herformuleren naar een gefundeerde omschrijving van leerlingenbegeleiding. Deze omschrijving luidt als volgt:

**Leerlingenbegeleiding omvat het geheel van voorwaarden voor begeleidingsinterventies die de school realiseert, binnen de begrenzing van haar opdracht, als mede-actor in het educatief aanbod van de gemeenschap, ter ondersteuning van de persoonlijke, sociale en culturele ontplooiing van jongeren.**

Deze gefundeerde omschrijving omvat een aantal kernpunten voor de actuele discussie over leerlingenbegeleiding:

- **een geheel van voorwaarden voor begeleidingsinterventies**

Het accent in leerlingenbegeleiding ligt op de kwaliteit van de begeleidingsinterventies, en dus op de relatie die begeleiders met jongeren aangaan; de begeleidingshouding dus. Bekeken vanuit het perspectief van jongeren zijn er een aantal voorwaarden die (leerlingen)begeleidingsinterventies welzijnsverhogend kunnen laten werken. Deze voorwaarden verwijzen naar een positieve welzijnsbenadering en laten zich omschrijven als: “aanwezig zijn”, “analyse van de situatie als uitgangspunt”, “ruimte bieden”, “gebaseerd op engagement” en “van volwassenen naar jongeren”. Een specifiek aspect is het contextgebonden karakter van begeleidingsinterventies: vragen van jongeren om begeleiding en de voorwaarden voor begeleidingsinterventies zijn per definitie afhankelijk van concrete contexten, situaties en momenten. Daarom zijn modellen van begeleidingsinterventies niet algemeen geldend.

- **door de school gerealiseerd, binnen de begrenzing van haar opdracht**

Het accent ligt op de voorwaarden voor begeleidingsinterventies waar de school als geheel voor staat en op de kwaliteit van de interactie tussen de diverse betrokkenen op school. Hierbinnen kunnen leerlingen en leerkrachten gericht worden aangesproken op hun verant-

woordelijkheid. De benadering van leerlingen als actor in het schoolgebeuren heeft als gevolg dat het uitwerken van een rechtspositie van leerlingen op school een belangrijk aspect wordt van de leerlingenbegeleiding op school. Het uitwerken van zo'n rechtspositie moet ingebed zijn in een visie op de kwaliteit van de interactie tussen de diverse betrokkenen. Tegelijk is ook de pedagogische ruimte (autonomie) voor leerkrachten een belangrijk aandachtspunt voor leerlingenbegeleiding. Net als voldoende nadruk op het herkennen en erkennen van een diversiteit aan en mogelijke overeenkomsten tussen leerlingen- en leerkrachtenperspectieven.

- **als mede-actor in het educatief aanbod van de gemeenschap**

De voorwaarden voor begeleidingsinterventies moeten bovendien in een ruimer kader geplaatst worden. Ze zijn niet enkel een opdracht van de school. Het begeleiden van jongeren is immers een verantwoordelijkheid die verschillende actoren en organisaties delen. De omschrijving van leerlingenbegeleiding hecht veel belang aan de rol en inbreng van ouders, vrienden en leeftijdgenoten. Ook samenwerkingsmogelijkheden tussen pedagogische voorzieningen spelen een betekenisvolle rol. Zij vloeien voort uit een voortdurende reflectie over de betekenis van de school als mede-actor in het educatief aanbod van de gemeenschap en uit een voortdurende reflectie over de voorwaarden waarbinnen jongeren (en hun ouders) het schoolse aanbod als zinvol en ondersteunend kunnen ervaren.

- **ter ondersteuning van de persoonlijke, sociale en culturele ontplooiing van jongeren**

Het accent in leerlingenbegeleiding ligt op de ondersteuning van de persoonlijke, sociale en culturele ontplooiing van jongeren en dan vooral op de ondersteuning van het "leren" als boeiende, avontuurlijke en verrijkende activiteit op zich. Gewezen wordt op de mogelijke en mogelijks toenemende vervreemding tussen "school" en "leren". Het leren op school krijgt steeds meer een instrumentele betekenis in termen van "diplomabelang" en wordt minder gezien als een belangrijke bron van zelfrealisatie en ontplooiing. Daardoor situeert leerlingenbegeleiding zich op een continuüm tussen een negatieve welzijnsbenadering (wat ook verwijst naar de "nuttigheidswaarde" van de school) en een positieve welzijnsbenadering (die verwijst naar voorwaarden voor een (ontwikkelings)omgeving waarin jongeren tot "ontplooiing" en tot hun "recht" kunnen komen en naar het ondersteunen van (leer)aspiraties van jongeren). Een negatieve en positieve welzijnsbenadering zijn niet per definitie tegengesteld. Als men een negatieve welzijnsbenadering radicaal én met meer diepgang doortrekt, komt men uiteindelijk bij een positieve welzijnsbenadering terecht.

## ***Uitleiding***

In het actuele debat over leerlingenbegeleiding heeft de rol van de school een prominente plaats. Tegelijk blijkt dat het vervullen van deze ruime opdracht geen eenvoudige opgave is. De scholen nemen de leerlingenbegeleiding op vanuit een specifieke (en begrensde) maatschappelijke opdracht. Dit wijst erop dat ook het debat over leerlingenbegeleiding gevoerd moet worden binnen begrensde ambities, waarbij de school gezien wordt als mede-actor in het educatief aanbod van de gemeenschap. Het debat over leerlingenbegeleiding wordt immers vaak gezien als een debat dat exclusief op een onderwijskundig forum gevoerd wordt. Nochtans moet de discussie over leerlingenbegeleiding tegelijk op een sociaal-pedagogisch forum gevoerd worden. Want men kan leerlingenbegeleiding niet los zien van de relatieve plaats die de school inneemt in de leefwereld van jongeren. De school speelt wel een rol van betekenis, maar zij is allerm minst alleen. Leerlingenbegeleiding kan men dus evenmin los zien van het educatief aanbod dat in de leefwereld van jongeren ingrijpt. De betekenis van interventies inzake leerlingenbegeleiding ligt immers in wat zij in de sociaal-ruimtelijke leefwereld van jongeren mogelijk helpen maken (Böhnisch & Münchmeier, 1990; Münchmeier, 1991; Münchmeier, 2001).

Griet Verschelden

## ***Bibliografie***

AELTERMAN, A., "Eindrapport van het onderzoeksproject 'Empirisch ondersteunde curriculumconstructie voor de universitaire lerarenopleiding en –vorming in Vlaanderen'", Gent, Departement voor Lerarenopleiding, 1992.

AELTERMAN, A., "Het beroepsprofiel van de leraar. Een erkenning van de rol van de leraar in de samenleving", In L. Abricht, et al. (Red.) Herwaardering van de leerkracht pp. 77-87, Leuven, Garant, 2000.

BAKKER, J.C., "Docenten en leerlingen: onderzoek naar tijdsbesteding, begeleidingsgedrag en motivatie van avo-docenten in het kader van leerlingenbegeleiding", Amsterdam, VU Uitgeverij (proefschrift), 1986.

BEIJAARD, D., "De professionele identiteit van ervaren leraren", In A. Wald (Ed.). Kennis en kwaliteit. Opleiding en nascholing van leraren, pp. 43-54, Leuven, Garant, 2000.

BERTELS, J., "Gedeelde zorgen? Niks is wat het lijkt in Peer land", Alert, 26 (5), 32-34, 2000.

BEST, R., "The impact on pastoral care of structural, organisational and statutory changes in schooling. Some empirical evidence and a discussion", British Journal of Guidance and Counselling, 27 (1), 55-71, 1999.

BÖHNISCH, L. & MÜNCHMEIER, R., "Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik", München, Juventa, 1990.

BOURDIEU, P., "Opstellen over smaak, habitus en veldbegrip (gekozen door Dick Pels)", Van Gennep, Amsterdam, 1989.

BOUVERNE-DE BIE, M. & COUSSÉE, F., "Jeugdwerk in een participatiedemocratie", In I. Van de Walle e.a. (Red.) Handboek jeugdwerk (in druk), Leuven, Garant, 2001.

BOUVERNE-DE BIE, M. & VERSCHULDEN, G., "Leerlingenbegeleiding in het secundair onderwijs. Hoe beleven jongeren het leren op school", Welwijs, 10 (3), 8-11, 1999a.

BOUVERNE-DE BIE, M. & VERSCHELDEN, G., "Vrienden en leeftijdgenoten als 'probleemoplossers'", In P. Allegaert & B. Van Bouchaute (Red.) *Veer10*acht10. De leefwereld van jongeren (pp. 53-62), Leuven, Garant, 1999b.

BOUVERNE-DE BIE, M. & VERSCHELDEN, G., "Leerlingenbegeleiding in drievoudig perspectief: vragen van jongeren, ouders en leerkrachten", In Vlaamse Onderwijsraad (Red.) *Leerlingenbegeleiding: wat in de lerarenopleiding?* (pp. 9-22), Brussel, Vlaamse Onderwijsraad, 2000.

BOUVERNE-DE BIE, M., "Wat is schoolmoeheid? Een poging tot overzicht", In Contactcomité van organisaties voor Jeugdzorg v.z.w. *Studiedag schoolmoeheid* (pp. 13-36), Brussel, Contactcomité van organisaties voor Jeugdzorg v.z.w., 1988.

BOUVERNE-DE BIE, M., "Spijbelen en ordeverstoring gedrag op school", *Tijdschrift voor Sociale Wetenschappen*, 36 (2), 158-175, 1991.

BOUVERNE-DE BIE, M., "Jonge mensen tussen school en gezin. Of: hoe rekening houden met de sociale achtergronden van leerlingen op school", *Welwijs*, 2 (2), 8-12, 1992.

BOUVERNE-DE BIE, M., "Begeleiding op de marges tussen weerbaarheid en afhankelijkheid. Synthese bij de studiedag", In M. Bouverne-De Bie & N. Vettenburg, *Leerlingenbegeleiding: een antwoord op veranderende leerlingssituaties* (pp. 127-139), Leuven, Majong, 1993a.

BOUVERNE-DE BIE, M., "De sociaal-culturele situatie van jongeren vandaag. Een synthese van recent jeugdonderzoek", Brussel, Koning Boudewijnstichting, 1993b.

BOUVERNE-DE BIE, M., "Hoe kijken leerlingen zelf naar leerlingenbegeleiding. Schets vanuit een schoolbelevingsonderzoek", In P. Mahieu. & G. Van Vooren (Red.), *Leerlingenbegeleiding* (pp. 7 – 21), Leuven, Garant, 1996.

BOUVERNE-DE BIE, M., "Leerlingenbegeleiding: kind van de tijd? Een sociaal-pedagogische analyse van de vraag naar leerlingenbegeleiding", *Handboek Leerlingenbegeleiding*, afl. 23, 1998.

BOUVERNE-DE BIE, M., "Gestrengheid in de opvoeding: een goede evolutie?", In N. Vet-

tenburg. & L. Cattrijsse (Red.), *Opvoeden in billijkheid. Hoe streng moet onze aanpak zijn?* (pp. 1-12), Leuven, Majong, 1999.

BOUVERNE-DE BIE, M., "Preventiemethodieken", In M. De Hert, S. Van Den Broucke & R. Van Nuffel (Eds.), *Naar een geestelijk gezonde samenleving* (pp. 263-285), Diegem, Kluwer, 2000.

BOUVERNE-DE BIE, M., NYS, K. & VERSCHELDEN, G., "Ontwikkelingen en krachtlijnen binnen het gezin(sleven). Enkele empirische gegevens, ook vanuit het perspectief van kinderen", In M. Bouverne-De Bie, C. Gruwez, K. Nys, H. Van Crombrugge & G. Verschelden (Red), *Het gezin en de rechten van het kind* (pp. 59-96), Leuven, Acco, 1999.

BRUNER, J.S., "Onderwijs en toekomst", Utrecht, Bijleveld (oorspr. *The relevance of education*), 1971.

BRUNER, J.S., "The culture of education", Cambridge, Harvard University Press, 1996.

CLÉMENT, M. & VERHOEVEN, J.C., "De zin van een interpretatieve benadering van het klasgedrag van leerkrachten en leerlingen bij het begin van een nieuw schooljaar", *Pedagogisch tijdschrift*, 15 (1), 16-24, 1990.

COLLAERT, P., "Tendensen in het schoollopen. Observaties en reflecties vanuit een O.B.C.", *Welwijs*, 6 (2), 10 – 16, 1995.

D'AES, M., DE BACKER, C., GUTTIG, P., VANDERVEE, R. & VAN MECHELEN, L., "Vertrouwensleerlingen, Handboek Leerlingenbegeleiding – begeleiding en schoolorganisatie", afl. 23, 1998.

DE CAUTER, F. & WALGRAVE, L., « Methodiek van de preventieve projectwerking », Leuven, Acco, 1999.

DE CAUTER, F., "Methodiek van de preventieve projectwerking", Leuven, Acco, 1990.

DE GROOF, S., ELCHARDUS, M. & STEVENS, F., "Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs, tussen theorie en praktijk. Samenvatting van het eindrapport", Brussel, Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep sociologie, Onderzoeksgroep TOR, 2001.

DE MEESTER, K. & MAHIEU, P., "Evaluatieonderzoek naar de effecten van het project 'Jouw school is onze school. Naar een leerlingbetrokken school'", Antwerpen, Studiedienst IDEA-onderzoeksrapport, 1999.

DE MUNTER, K. & SOENEN, R., "Het dagelijks leven in de school", In S. Sierens & M. Verlot (Red.), Cultuur-studie 3, Themanummer Intercultureel Onderwijs (pp. 87-111), Gent, Steunpunt Intercultureel Onderwijs, 1997.

DE WAAL, M., "Meisjes, een wereld apart. Een etnografie van meisjes op de middelbare school", Amsterdam, Boom, 1989.

DE WINTER, M., "Kinderparticipatie: er gaat een wereld voor je open", Jeugd en Samenleving, 24 (1), 14-27, 1994.

DE WINTER, M., "Kinderen als medeburgers. Kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief", Utrecht, De Tijdstroom, 1995.

DEKLERCK, J., "Naar een fundamentele criminaliteitspreventie", Welzijnsgids, in druk, 2001.

DEL RUE, K., HILLEWAERE, K. & VERLOT, M., "De druiven zijn toch te zuur... Schooletnografisch onderzoek in het secundair onderwijs", Gent, Universiteit Gent - Steunpunt ICO, 2001.

DENESSEN, E., "Opvattingen over onderwijs. Leerstof en leerlinggerichtheid in Nederland", Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, Leuven, Garant, 1999.

DEPUYDT, A., DEKLERCK, J. & DEBOUTTE, G. (Red.), "Verbondenheid als antwoord op De-link-wentie?", Preventie op nieuw spoor (pp. 57-67), Leuven, Acco, 2001.

DIELEMAN, A., "Van tobvende puber naar lachende leerling", Comenius, 17, 147-159, 1997.

DU BOIS-REYMOND, M., PETERS, E. & RAVESLOOT, J. H., « Keuzeprocessen van jongeren. Een longitudinale studie naar ervaringen in de jeugdfase en de rol van ouders», Den Haag, VUGA, 1994.

DU BOIS-REYMOND, M., TE POEL, Y. & RAVESLOOT, J., “Jongeren en hun keuzes”, Bussum, Coutinho, 1998.

ELCHARDUS, M., “Economische ongelijkheid, sociale uitsluiting en cultuurstrijd in de kennismaatschappij”, In N. Vettenburg. & L. Cattrijsse (Red.), Opvoeden in billijkheid. Hoe streng moet onze aanpak zijn? (pp. 17-50), Leuven, Majong, 1999.

ELCHARDUS, M., KAVADIAS, D. & SIONGERS, J., “Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Een empirisch onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs”, TOR-rapport 15, Brussel, VUB, 1998.

ENGELS, N., AELTERMAN, A., DECONINCK, E., SCHEPENS, A. & VAN PETEGEM, K., “Het welbevinden in de schoolsituatie bij leerlingen secundair onderwijs: de ontwikkeling van een bevraginginstrument”, Brussel – Gent, Interfacultair departement voor lerarenopleiding – Vakgroep onderwijskunde, 2000.

FEYS, R., “Kansenongelijkheid en zorgverbreding: balans. Betere instructie en leerresultaten niet centraal in zorgverbredings- en achterstandenbeleid”, Onderwijskrant, 111, 37-42, 2000.

FUCHS-HEINRITZ, W., “Jeugd als statuspassage of geïndividualiseerde jeugdbiografie?”, Jeugd en Samenleving, 20 (7-8), 451-473, 1990.

GALLAGHER, M., MILLAR R., HARGIE, O. & ELLIS, R., “The personal and social worries of adolescents in Northern Ireland: results of a survey”, British Journal of Guidance and Counselling, 20 (3), 274-290, 1992.

GORIS, P., “Op zoek naar de krijtlijnen van een sociaal rechtvaardige veiligheidszorg. Analyse van relaties tussen professionele actoren in het kader van een geïntegreerde preventieve aanpak van veiligheidsproblemen in achtergestelde woonbuurten”, Leuven, KU Leuven, doctoraatsverhandeling, 2000.

HAZEKAMP, J.L., “Wij kunnen in hun schoenen kijken. Leerlingparticipatie in het voortgezet onderwijs”, Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding, 60 (3/4), 38-40, 2001.

HEENE, J., “Leerlingenbegeleiding en lerarenopleiding”, In M. Bouverne-De Bie & N. Vettenburg (Red.), Leerlingenbegeleiding: een antwoord op veranderende leerlingsituaties (pp.



122-125), Leuven, Majong, 1993.

IN PETTO, "Evaluatie van het Project Jeugdadviseurs", Berchem, In Petto, 2000.

JASPERS, J.P.C., SCHUT, H.A.W., DE KEYSER, A., GUNNINK, J.W. & HÜSKEN, A.H., "Spijbelen en schoolbeleving in het voortgezet onderwijs", *Pedagogische Studiën*, 63, 61-73, 1986.

KLAASSEN, C. & LEEFERINK, H., "Partners in opvoeding in het basisonderwijs. Ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen gezin en school", Assen, Van Gorcum, 1998.

KONING BOUDEWIJNSTICHTING, "Algemeen verslag over de armoede", Brussel, Koning Boudewijnstichting - ATD vierde wereld, 1994.

LANG, P., "Counselling, counselling skills and encouraging pupils to talk: clarifying and addressing confusion", *British Journal of Guidance and Counselling*, 27 (1), 23-34, 1999.

MATTHIJSEN, M., "De ware aard van balen. Een studie van het motivatieprobleem", Groningen, Wolters-Noordhoff, 1986.

MATTHIJSEN, M., "Lessen in orde. Een onderzoek naar leerlingenperspectieven in het voortgezet onderwijs", Leuven, Acco, 1991.

MATTHIJSEN, M., "Jongeren in het onderwijs", In A.J. Dieleman, F.J. Van der Linden & A.C. Perreijn (Red.), *Jeugd in meervoud* (pp. 168-187), Utrecht, De Tijdstroom, 1993.

MEIJER, W., "Er zijn grenzen. Een oproep tot pedagogische bescheidenheid", In W. Meijer, P. van der Ploeg & D. Thoomes (Red.), *Pedagogiek als tijdrede* (pp. 122-133), Baarn, Intro, 1999.

MELIS, B., "Het appel op "peers". Jongeren werken zelf aan preventie", *Alert*, 24 (3), 54-63, 1998.

MERTENS, W. & VAN DAMME, J., "De school", In H. De Witte, J. Hooge & L. Walgrave (Red.), *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld*

en toekomst (pp. 81-148), Leuven, Universitaire Pers, 2000.

MIEDEMA, M., "Welzijnswerk en voor de klas. De vele gedaanten van de brede school", 0/25, 12-16, 2000.

MONTANDON, C. & OSIEK, F., "Children's perspective on their education", *Childhood*, 5 (3), 247-263, 1998.

MULDER, L. & VAN LANGEN, A., "Onderwijs(voorrang) voor leerlingen uit achterstands-groepen", In H.P.J.M. Dekkers (Red.), *Omgaan met verschillen* (pp. 74-91), Alphen aan den Rijn, Samson, 1999.

MÜNCHMEIER, R., "Pedagogiek van de jeugdruimten. Basisprincipes voor een sociaal-ruimtelijk georiënteerd jeugdwerk. In Focus op de leefwereld van jongeren. Nieuwe ontwikkelingen en kwaliteit in jeugdwerk", Hasselt, Provincie Limburg, culturele aangelegenheden, 1991.

MÜNCHMEIER, R., "Aufwachsen unter veränderten Bedingungen. Zum Strukturwandel von Kindheit und Jugend", *Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat.*, 50, 119-134, 2001.

NICAISE, I., "Poverty and human capital", Leuven, Hoger instituut voor de arbeid, 1996.

OUDSHOORN, C., "Is leraar-zijn een functie, een ambt of een roeping?", In L. Abricht, et al. (Red.), *Herwaardering van de leerkracht* (pp. 13-17), Leuven, Garant, 2000.

RAES, K., "Agressie en geweld op school. Een socio-ethische exploratie", *T.O.R.B.*, 1-2, 100-107, 1999a.

RAES, K., "Het recht van de samenleving", Brussel, VUPress, 1999b.

SOENEN, R., "Creatieve en dynamische processen in het alledaagse leven. Een inspiratiebron voor intercultureel onderwijs", In R. Pinxten & G. Verstraete (Red.), *Cultuur en macht. Over identiteit en conflict in een multiculturele wereld* (pp. 273-302), Antwerpen, Houtekiet, 1998.

SOENEN, R., "Over Galliërs en managers. Bouwstenen voor intercultureel leren", Gent,

Steunpunt Intercultureel Onderwijs, 1999.

STEVENS, V., VAN DEN BERGH, B., ACHAERT, L. & DE RYCKE, L., "Belevingen en opinies van leerkrachten (1995 en 2000). Leerkrachten met problemen, taakbelasting, opvoedingswaarden en (beleids)verantwoordelijkheid", Brussel, CBGS, 2001.

TEN DAM, G. & VOLMAN, M., "Sociale competentie: reddingsvest en levenskunst, Pedagogiek, 20 (2), 112-127, 2000.

TEN DAM, G. & VOLMAN, M., "Meer kansen met sociale competentie", Vernieuwing, 66 (3/4), 29-31, 2001.

THYS, L., "Leerlingen en hun school: een beoordeling", Caleidoscoop, 6 (4), 4 – 10, 1994.

VAN DEN BERG, R. & VANDENBERGHE, R., "Investeren in mensen: succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties", Samson, Alphen aan den Rijn, 1999.

VAN DEN HOUTE, M., "Onderzoek naar schoolbeleving van leerlingen", Handboek voor leerlingenbegeleiding, Afl. 1, 1990.

VAN DER LINDEN, F. & ROEDERS, P., "Schoolgaande jongeren; hun leefwereld en zelfbeleving", Nijmegen, Hoogveld Instituut, 1983.

VAN DER LINDEN, F. J. & MEIJERS, F., "Onderwijs en de belevingswereld van jongeren", In J. Hazekamp, & I. Van Der Zande, Jongeren: nieuwe wegen in de sociale pedagogiek (pp. 117-138), Amsterdam, Boom, 1987.

VAN DER LINDEN, F.J. & DIJKMAN, T.A., "Jong zijn en volwassen worden in Nederland. Een onderzoek naar het psychosociaal functioneren in alledaagse situaties van de Nederlandse jongeren tussen 12 en 21 jaar", Nijmegen, Hoogveld Instituut, 1989.

VAN EWIJK, H., "De verschuiving. De veranderde status van jongeren in de jaren tachtig", Utrecht, De Tijdstroom, 1994.

VAN GILS, J., "Wie niet weg is, is gezien. Hoe beleeft het kind zijn gezin, zijn school en zijn vrije tijd?" Brussel, Koning Boudewijnstichting, 1992.

VAN OENEN, S., "Sociale competentie en brede school", Utrecht, NIZW, 2001.

VAN PETEGEM, P., "Pleidooi voor een integrale visie op het fenomeen spijbelen", Impuls voor onderwijsbegeleiding, 3, 128-134., 1995.

VAN PRAAG, C. & NIPHUIS-NELL, M. (Red.), "Het gezinsrapport: een verkennende studie naar het gezin in een veranderende samenleving", Den Haag/Rijswijk" Sociaal en Cultureel Planbureau, 1997.

VAN VAERENBERGH J. & VERMEERSCH J., "Jongeren helpen jongeren. School en begeleiding", 16 (4), 14-17, 1999.

VAN VAERENBERGH, J. (1998). Het JOGI-project: jongeren helpen jongeren. Handboek Leerlingenbegeleiding – Begeleiding en schoolorganisatie, Afl. 23.

VANDENBROECK, M., "De blik van de Yeti. Over het opvoeden van jonge kinderen tot zelfbewustzijn en verbondenheid", Utrecht, SWP, 1999.

VANDERHOEVEN, J. (Ed.), "Counselling and prevention work in schools. Aspects of innovative action in Flemish and Polish Schools", Leuven, Garant, 1998.

VERCAMMEN, E., "De centra voor leerlingenbegeleiding. Een nieuw decreet: hoe nieuw is nieuw?", Welzijnsgids (in druk).

VERHAEGHE, J.P., VANSIELEGHEM, N., VAN KEER, H., SCHOORS, M. & DE KOSTER, M., "Armoede en basisonderwijs. Een actie-onderzoek door de Vakgroep Onderwijskunde", Brussel, Koning Boudewijnstichting, 2000.

VERHELLEN, E. & BOUVERNE-DE BIE, M., "Samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk: sociale grondrechten als kritische toetssteen", Welwijs, 7 (1), 3, 25-29, 1996.

VERHELLEN, E., "Verdrag inzake de rechten van het kind. Achtergronden, motieven, strategieën, hoofdlijnen", Leuven, Garant, 2000.

VERLOT, M., "School en omgeving. Over gemeenschapsontwikkeling en relatieve auto-

mie”, Welwijs, 11 (1), 13-15, 2000.

VERSCHELDEN, G., “Jongeren over de betekenis en de waarde van vriendschap. Enkele resultaten uit het onderzoek ‘Kinderen en jongeren aan het woord over hun behoeften aan zorg’”, Krax, 1 (2), 11-14, 2001.

VETTENBURG, N. & BIERMANS, N., “Samenwerking onderwijs en welzijnswerk”, Leuven, Onderzoeksgroep jeugdcriminologie, 1995.

VETTENBURG, N. & HUYBREGTS, I., “Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en antisociaal gedrag bij leerlingen”, Leuven, Onderzoeksgroep jeugdcriminologie, 2001.

VETTENBURG, N. & VANDEWIELE, B., “Preventie van antisociaal gedrag op school. De bruikbaarheid van het preventiemodel van F. De Cauter”, Welwijs, 12 (1), 36-39, 2001.

VETTENBURG, N., “Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid. Een theoretisch en empirisch onderzoek in het beroepsonderwijs”, Leuven, KU Leuven, Proefschrift, 1988.

VETTENBURG, N., “Welzijnswerk en onderwijs. Mogelijkheden en moeilijkheden in de samenwerking”, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie/ Majong, 1991.

VETTENBURG, N., “Samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk”, In M. Bouverne-De Bie & N. Vettenburg, Leerlingenbegeleiding. Een antwoord op veranderende leerlingssituaties? (pp. 35-50), Leuven, Majong, 1993.

VETTENBURG, N., “Pedagogische concepten van leerlingenbegeleiding”, In P. Mahieu & G. Van Vooren (Red.), Leerlingenbegeleiding (pp. 23-37), Leuven, Garant, 1996a.

VETTENBURG, N., “Welzijnswerk en eindtermen. Een analyse van de samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk”, In M. Bouverne-De Bie & N. Vettenburg. Welzijnswerk en eindtermen. Praktijkvoorbeelden en vragen (pp. 25-45), Leuven, Majong, 1996b.

VETTENBURG, N., “Maatschappelijke kwetsbaarheid, schoolervaringen en jeugddelinquentie”, In L. Walgrave (Red.), Confronterende jongeren (pp. 54-63), Leuven, Universitaire Pers,

1996c.

VETTENBURG, N., "Preventie-georiënteerde samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk", In L. Walgrave (Red.), *Confronterende jongeren* (pp. 169-179), Leuven, Universitaire Pers, 1996d.

VETTENBURG, N., "Une collaboration à vocation préventive entre l'enseignement et le secteur de l'aide sociale", Paper gepresenteerd op het XIIIème congrès international sur la recherche en criminologie juvénile, Dépistage, prévention et intervention précoces, Noordwijkerhout, 1997.

VETTENBURG, N., "Geen gelijke aanpak voor ongelijken. Synthese bij de studiedag 'Opvoeden in billijkheid. Hoe streng moet onze aanpak zijn?'", In N. Vettenburg. & L. Cattrijsse (Red.), *Opvoeden in billijkheid. Hoe streng moet onze aanpak zijn?* (pp. 109-123), Leuven, Majong, 1999a.

VETTENBURG, N., "Bullying in schools in Belgium", In P. Smith & Y. Morita (Eds.), *The nature of schools bullying. A cross-national perspective* (pp. 187-2000), London, Routledge and Kegan, 1999b.

VRIENS, L. & LEVERING, B., "De zichtbare hand van de markt in opvoeding en onderwijs", In P. Smeyers & B. Levering (Red.), *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek. Modern en postmodern* (pp. 161-182), Amsterdam, Boom, 2001.

WALGRAVE, L., "Op zoek naar een model", In L. Walgrave (Red.), *Confronterende jongeren*. (pp. 147-160), Leuven, Universitaire Pers, 1996.

WALGRAVE, L., "Preventie: enkele basisstrategieën en problemen", In F. De Cauter & L. Walgrave, *Methodiek van de preventieve projectwerking* (pp. 243-260), Leuven, Acco, 1999.

WALRAVEN, G.; "Peer mentoring. Constructief gebruik van netwerken van leeftijdsgenoten", *Vernieuwing*, 59 (8/9), 39-41, 2000.

ZANDBERG, T.J., "Jeugdzorg en onderwijs: (g)een paar apart", *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 39, 413-426, 2000.

ZINNECKER, J., "The cultural modernisation of childhood", In L. Chisholm, P. Buchner, H. Kruger & M. du Bois-Reymond (Red.), Growing up in Europe. Contemporary Horizons in childhood and youth studies (pp. 85-94), Berlin, Walter de Gruyter, 1995.

## ***Bijlagen***

### **Bijlage 1: Methodologie van het onderzoek naar leerlingenbegeleiding**

Het ontwikkelen van een (werk)definitie van leerlingenbegeleiding gebeurde aan de hand van een literatuurstudie en een praktijkanalyse (d.m.v. vragenlijsten en interviews). De keuze voor een combinatie van literatuuronderzoek en praktijkanalyse werd ingegeven door de vaststelling dat er weinig studies inzake leerlingenbegeleiding bestaan die aansluiten bij de schoolpraktijk (Bakker, 1986; Meijer, 1999). De ***literatuurstudie*** mondde uit in een tekst die op 3 december 1996 met de Raad Secundair Onderwijs van de Vlor besproken werd. Op basis van de literatuurstudie werden onderzoeksvragen onderscheiden voor de praktijkanalyse. De ***praktijkanalyse*** bestond uit de afname van schriftelijke vragenlijsten (die ons toelieten een voldoende gevarieerde steekproef te trekken) en interviews. Concreet werd aan 40 scholen een schriftelijke vragenlijst verstuurd. Op basis van de antwoorden werden 20 scholen geselecteerd voor de interviews. Bij de samenstelling van de groep scholen werd rekening gehouden met een spreiding volgens een aantal criteria: het onderwijsnet, de onderwijsrichting, de provincie, de grootte van de gemeente en de invulling van leerlingenbegeleiding.

### **Bijlage 2: Methodologie van het onderzoek naar behoeften aan zorg**

In dit onderzoek werd een manier gezocht om de betekenisverlening van kinderen en jongeren in beeld te brengen. Er werden ***open interviews*** afgenomen over thema's die kinderen en jongeren als belangrijk naar voren schoven. 51 kinderen en jongeren (17 10-jarigen, 17 15-jarigen en 17 20-jarigen) werden twee of driemaal (uitzonderlijk viermaal) geïnterviewd; in totaal werden 115 gesprekken gevoerd. Deze open interviews werden aangevuld met de afname van ***vragenlijsten***, waarin werd nagegaan hoe herkenbaar de uit het interviewonderzoek gegenereerde thema's, situaties en (oplossings)strategieën zijn voor een ruimere groep van kinderen en jongeren in Oost-Vlaanderen. 500 kinderen en jongeren (160 10-jarigen, 165 15-jarigen en 175 20-jarigen) vulden twee vragenlijsten in. Bij de samenstelling van de groepen werd rekening gehouden met een aantal criteria: leeftijd (10, 15 en 20-jarigen), geslacht (jongens en meisjes), een diversiteit naar woonplaats (gemeentegrootte, achterstellingscriteria gemeente), scholing, sociaal milieu (opleidingsniveau en werksituatie ouders), allochtoon – autochtoon en de samenstelling van het gezin.



### **Bijlage 3: Methodologie van het onderzoek naar een gefundeerde omschrijving van leerlingenbegeleiding**

In dit onderzoek stonden volgende vraagstellingen centraal:

- **Aan welke voorwaarden moeten begeleidingsinterventies – i.c. leerlingenbegeleiding – voldoen opdat zij vanuit het perspectief van jongeren welzijnsverhogend zouden werken?**

Deze vraagstelling is gebaseerd op de vaststelling uit het onderzoek naar behoeften aan zorg dat begeleiding – vanuit de betekenisverlening van jongeren – niet noodzakelijk verbonden wordt met interveniëren en dat begeleidingsinterventies niet per definitie welzijnsverhogend zijn. Deze vraagstelling werd beantwoord d.m.v. een **secundaire analyse van de interviewgegevens bij 15-jarigen** uit het onderzoek naar behoeften aan zorg. Het ruim opzet van het onderzoek naar behoeften aan zorg laat toe deze secundaire analyse uit te voeren, specifiek gericht op (leerlingen)begeleiding. In deze secundaire analyse stond volgende vraag centraal: aan welke voorwaarden moeten begeleidingsinterventies – i.c. leerlingenbegeleiding - voldoen opdat zij, vanuit het perspectief van jongeren, welzijnsverhogend werken?

- **Op welke wijze kan men met het spanningsveld tussen werken vanuit een negatieve dan wel positieve welzijnsbenadering omgaan?**

Deze vraagstelling is gebaseerd op de vaststelling uit het onderzoek naar leerlingenbegeleiding dat in de Vlaamse onderwijspraktijk dit spanningsveld centraal staat in de discussie over leerlingenbegeleiding. De vraagstelling werd beantwoord d.m.v. een **studie van (internationale) onderzoeksliteratuur over leerlingenbegeleiding**.

Rekening houdend met de inzichten uit begeleidingvoorwaarden, vanuit het perspectief van jongeren en inzichten uit het spanningsveld tussen een positieve en negatieve welzijnsbenadering werd een **gefundeerde omschrijving voor leerlingenbegeleiding ontwikkeld**.

## ***Inhoudstafel***

Voorwoord .....	1
Inleiding .....	3
1 Voorstelling van de (werk)definitie van leerlingenbegeleiding .....	6
2 Een geheel van activiteiten .....	7
2.1 Een ruime waaier van activiteiten .....	7
2.2 Voorwaarden voor (leerlingen)begeleidingsinterventies, vanuit het perspectief van de jongeren .....	8
2.2.1 Aanwezig zijn.....	9
2.2.2 Analyse van de situatie als uitgangspunt .....	9
2.2.3 Ruimte bieden .....	11
2.2.4 Gebaseerd op engagement .....	13
2.2.5 Ontmoeting met volwassenen.....	15
2.3 Naar de kwaliteit van (leerlingen)begeleidingsinterventies.....	15
3 Gericht op persoonlijke, sociale en culturele ontplooiing van jongeren.....	17
3.1 Voorwaarden voor welzijn, vanuit het perspectief van jongeren.....	17
3.1.1 Ruimte om jezelf te zijn.....	17
3.1.2 Ruimte voor eigen inbreng.....	17
3.1.3 Ruimte om te ontdekken en fouten te maken.....	18
3.1.4 Respect voor kwetsbaarheid.....	19
3.1.5 Laten zien wat je kan (bereiken) .....	20
3.1.6 Het plezier het te kunnen .....	20
3.1.7 Verantwoordelijkheid opnemen.....	21
3.1.8 Zelfstandig zijn.....	21
3.1.9 Erbij horen .....	22
3.1.10 In gezelschap plezier maken.....	23
3.2 Een spanningsveld tussen een negatieve en een positieve welzijnsbenadering ...	23
3.3 Een instrumentele benadering van de school: de vervreemding tussen school en leren .....	26
3.4 De “nuttigheidswaarde” van de school verder geconcretiseerd.....	27
3.4.1 De begeleiding van de onderwijsloopbaan.....	27
3.4.2 Een klemtoon op preventie .....	28
3.5 Naar de ondersteuning van het leren als inherent waardevolle activiteit .....	32
4 Die leerkrachten ondersteunen binnen de begrenzing van hun opdracht .....	33

4.1	De centrale rol van de leerkracht.....	33
4.2	Nood aan pedagogische ruimte voor leerkrachten.....	33
4.3	De ontwikkeling van leerlingen- en leerkrachtenperspectieven.....	34
4.4	Grenzen aan de begeleidingstaak van de leerkracht en de school.....	36
4.5	Naar de voorwaarden voor begeleidingsinterventies waar de school als geheel voor staat.....	37
4.6	Het bevorderen van een positief schoolklimaat.....	37
5	In relatie tot het geheel van educatieve activiteiten van de gemeenschap.....	40
5.1	De rol en inbreng van ouders.....	40
5.2	De rol en inbreng van vrienden en leeftijdgenoten.....	41
5.3	De aandacht voor samenwerking tussen pedagogische voorzieningen.....	45
6	Een gefundeerde omschrijving van leerlingenbegeleiding.....	47
	Uitleiding.....	49
	Bibliografie.....	50
	Bijlagen.....	62
	Bijlage 1: Methodologie van het onderzoek naar leerlingenbegeleiding.....	62
	Bijlage 2: Methodologie van het onderzoek naar behoeften aan zorg.....	62
	Bijlage 3: Methodologie van het onderzoek naar een gefundeerde omschrijving van leerlingenbegeleiding.....	63
	Inhoudstafel.....	64