

# 15 JAAR WELWIJS

## ‘Maatschappelijke kwetsbaarheid’ en ‘Preventie’: relevante denkkaders voor eigen werking en samenwerkingsinitiatieven

Welwijs bestaat 15 jaar. Voldoende reden, zo vond de redactie van Welwijs, om een speciaal nummer uit te geven. Een extra dik nummer, waarin werden opgenomen: een selectie van vroegere bijdragen, een overzicht van alle artikels die de voorbije 15 jaar werden gepubliceerd en een bundeling van alle cartoons die Jan De Graeve – IAN – voor Welwijs maakte.

De redactie vond het 15-jarig bestaan een goede gelegenheid om de referentiekaders die mee aan de basis lagen van Welwijs nog eens in de verf te zetten. Vervolgens worden de keuzes die doorheen de jaren gemaakt werden, o.a. in verband met de thema's, de katernen en wetwijs, en de wijzigingen in de redactie(werking), kort beschreven. Maar laat ons even teruggaan naar de startfase van Welwijs.

### Waarom het initiatief Welwijs?

In 1988 werd binnen de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie het onderzoek 'School en probleemgedrag' afgesloten (Vettenburg, 1988). Hieruit bleek dat de school van invloed is op de ontwikkeling van probleemgedrag bij jongeren en dat die invloed groter is dan doorgaans wordt aangenomen. Deze vaststelling, samen met de toenemende verwachtingen van de samenleving ten aanzien van het onderwijs, maakt dat de leerkrachten voor een enorme opdracht komen te staan. Leerkrachten kunnen deze taak maar waarmaken als zij ertoe opgeleid zijn, advies en hulp krijgen binnen en buiten de school en doorverwijsmogelijkheden hebben.

In dezelfde periode voerde, binnen dezelfde onderzoeksequipe, Frits De Cauter een onderzoek uit rond de preventieve projectwerking (1990). Hij stelde vast dat bij de welzijnswerkers de behoefte leeft om met en in de school te werken. Hulpverleners worden immers regelmatig geconfronteerd met jongeren met schoolproblemen (b.v. faalangst, schoolmoedeheid, pesten op school, conflicten met leerkrachten). Bovendien kan de school in sommige hulpverleningsprocessen een belangrijke plaats krijgen. Maar ook voor preventieve acties is de school een bijzonder geschikt kanaal: men kan er op een vrij gemakkelijke manier quasi alle jongeren, zonodig ingedeeld in leeftijdsgroepen, bereiken.

Ondanks het feit dat aan beide kanten de nood aan samenwerking werd ervaren, kwam deze in de praktijk moeilijk tot stand. Met een aantal mensen -en ik wil hierbij vooral de ondersteunende rol van Lode Walgrave vermelden- hebben wij het initiatief genomen hier iets aan te doen. De v.z.w. Majong (voluit: Maatschappij- en Jongerenproblemen v.z.w.) werd opgericht, met als doel de positie van maatschappelijk kwetsbare jongeren te verbeteren. Dit werd in de eerste plaats beoogd door de samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk te bevorderen. Hiertoe werden drie activiteiten opgezet: het geven van vorming,

het verrichten van onderzoek en het uitgeven van een tijdschrift.

Het tijdschrift kreeg de naam Welwijs -een samen-trekking van WELzijnswerk en onderWIJS- en verscheen voor het eerst in februari 1990. Met de steun van de Koning Boudewijnstichting werden de nummers van de eerste jaargang gratis toegezonden aan alle secundaire scholen waardoor Welwijs een ruime bekendheid verwierf; vanaf het tweede jaar werd met abonnementen gewerkt.

Naast het uitgeven van het tijdschrift heeft de redactie het steeds belangrijk gevonden met studiedagen in te spelen op actuele ontwikkelingen die voor jongeren op school belangrijk waren. Chronologische werden volgende studiedagen georganiseerd: de drie werelden van Johnny en Marina: spanningen tussen school, gezin en leeftijdsgroep (1990); Leerlingenbegeleiding: een antwoord op veranderende leerlingssituaties (1993); Welzijnswerk en eindtermen, praktijkvoorbeelden en vragen (1996) en Opvoeden in billijkheid. Hoe streng moet onze aanpak zijn? (1999). De ruime opkomst op deze dagen stimuleerde ons om met Welwijs op de ingeslagen weg verder te werken.

### De uitgangspunten van Welwijs belicht

Welwijs startte 15 jaar geleden vanuit de referentiekaders van de onderzoeken die aan de basis lagen van het tijdschrift, nl. maatschappelijke kwetsbaarheid en preventie. Maatschappelijke kwetsbaarheid werd zeer kort beschreven in het eerste Welwijsnummer (1990). Het theoretisch model -dat een integratie inhoudt van psychologische en sociologische theorieën- hield doorheen de jaren goed stand en kende sterke empirische ondersteuning. Dit theoretisch kader werd op een groot aantal pedagogische studiedagen, in tijdschriften en readers uiteengezet, maar kwam in Welwijs zelf niet meer aan bod. Ten behoeve van de Welwijslezers geven wij hieronder een vrij uitgebreide beschrijving van het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces. Het pre-

ventiekader werd binnen de onderzoeksgroep uitgewerkt door Frits De Cauter (1990). Ondanks zijn vroege overlijden (1990) kende zijn methodiek een ruime verspreiding en impact in diverse sectoren (o.a. bijzondere jeugdbijstand, geestelijke gezondheidszorg, opbouwwerk, enz.). Toen wij in 1994 en 1995 het preventiemodel van F. De Cauter op studiedagen rond leerlingenbegeleiding introduceerden, kreeg dit veel positieve respons. Het stimuleerde ons om dit te blijven doen en in meerdere bijdragen in Welwijs deze methodiek toegankelijk te maken <sup>2</sup>.

### Maatschappelijke kwetsbaarheid als kader

#### Omschrijving

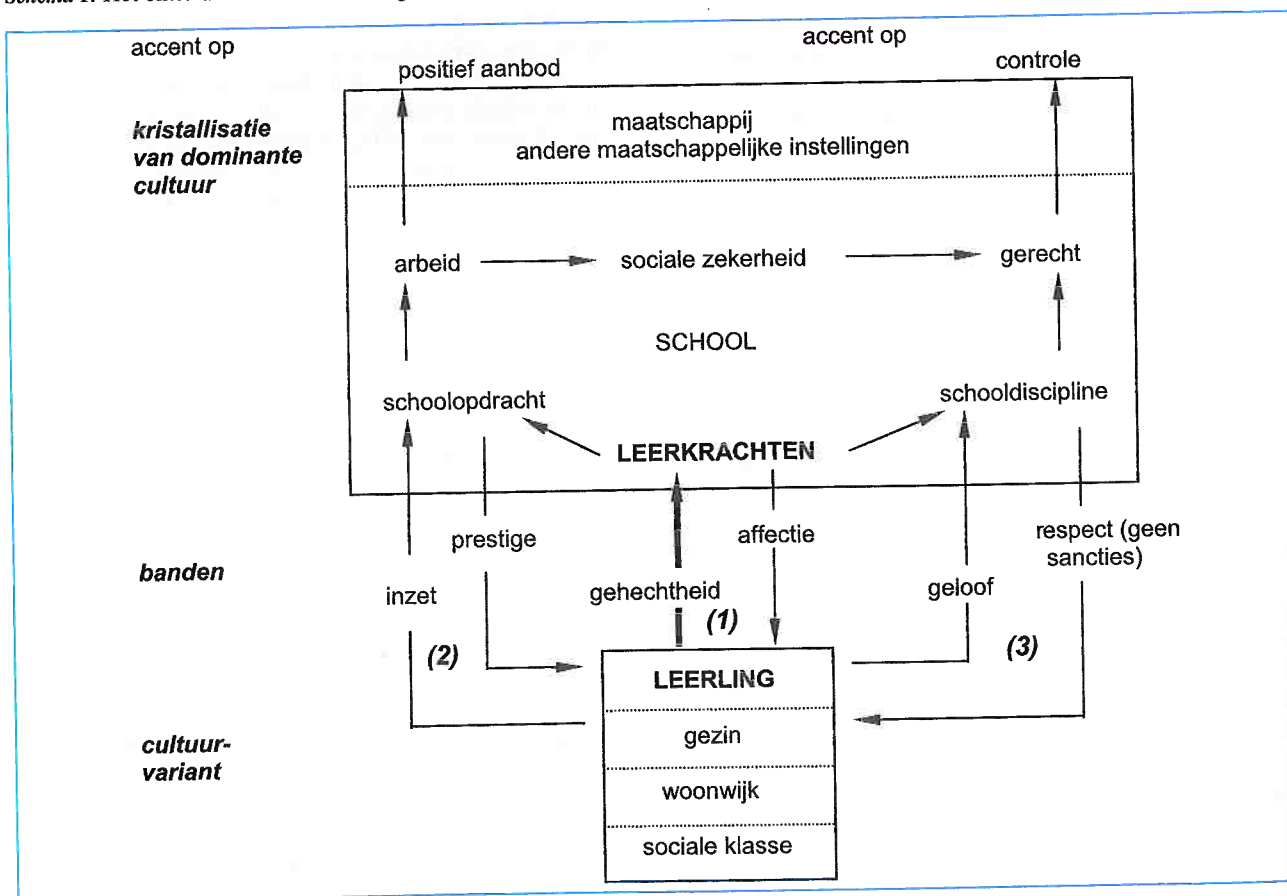
Uit het onderzoek 'school en probleemgedrag' bleek dat de school een versterkende rol speelt in het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid. Maatschappelijk kwetsbaar is de persoon (of de bevolkingsgroep) die in zijn contacten met de maatschappelijke instellingen (o.a. de school, de arbeidsmarkt, justitie...) vooral en steeds opnieuw met de negatieve aspecten wordt geconfronteerd en minder profiteert van het positieve aanbod. <sup>3</sup> Toegepast op de schoolsituatie betekent dit dat een maatschappelijk kwetsbaar kind vooral en steeds opnieuw negatieve opmerkingen krijgt, gestraft wordt (o.a. strafstudies, schorsing) en minder profiteert van het positieve aanbod van de school, nl. er minder kennis en vaardigheden opdoet. Dergelijke confrontaties maken dat deze kinderen zich niet goed voelen in de school, onder hun potentiële mogelijkheden presteren en gaandeweg meer

probleemgedrag gaan stellen. Hierdoor staan zij aanzienlijk zwakker ten aanzien van de andere maatschappelijke instellingen (o.a. arbeidsmarkt, OCMW, VDAB, mutualiteit, justitie, enz.).

De notie maatschappelijke kwetsbaarheid is verwant met begrippen als 'lagere sociale klasse', 'sociale deprivatie', 'kansarmoede', enz. De keuze voor de term 'maatschappelijke kwetsbaarheid' maakte het mogelijk een geëigende definitie te geven en hierin een aantal accenten te leggen.

Maatschappelijke kwetsbaarheid is wezenlijk een *interactief* proces. Kwetsbaarheid is per definitie een interactieel begrip. Men is steeds kwetsbaar voor iets. Fietsers zijn kwetsbaar in het verkeer; vrouwen zijn kwetsbaar op de arbeidsmarkt. In het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces is een persoon of bevolkingsgroep kwetsbaar voor maatschappelijke instellingen. Het is ook een *cumulatief* proces: eens gekwetst door de ene instelling is men kwetsbaarder voor de volgende. B.v. gekwetst op school, maakt kwetsbaarder voor de arbeidsmarkt, maar ook voor justitie <sup>4</sup>. In het kwetsbaarheidsproces zijn de *culturele* kenmerken van het gezin (o.a. het opvoedingsmodel in het gezin, de waardenoriëntatie, het maatschappelijk perspectief, enz.) belangrijker dan de structurele kenmerken (o.a. het beroepsniveau, het al dan niet hebben van werk, of m.a.w. datgene wat meestal verstaan wordt onder 'socio-economische status'). Ten slotte, in het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces staat de *sociale binding* centraal. Deze centrale plaats lichten wij toe aan de hand van volgende schema's.

Schema 1: Het ontstaan van sociale bindingen met de school en samenleving



In een normale schoolsituatie *ontwikkelt de leerling een reeks bindingen* die hem ook met de samenleving als zodanig zullen binden.

In een doorsnee situatie gebeurt het volgende: (1) een kind voelt zich aanvaard in de school en gaat zich hechten aan de leerkracht. (2) Omwille van die persoonlijke band gaat het zich inzetten voor de schooltaken en een hogere status in de klas en de school verwerven. (3) Het naleven van de schooldiscipline, het zich conform gedragen wordt door hen belangrijk geacht. Deze leerlingen hebben immers veel te verliezen. De persoonlijke relatie met de leerkracht en het engagement in de schooltaken fungeert bij deze groep als een rem op het stellen van probleemgedrag.

In feite legt het kind eerst een band van gehechtheid met de leerkracht. Omwille van die band zal een kind zich ook inzetten voor taken en de opgelegde schooltucht accepteren. Het is pas later, wanneer die gehechtheid is gelukt, dat de schooltaken op zich een engagement uitlokken en dat de schooltucht als zodanig belangrijk wordt geacht. De drie banden met de samenleving zijn dan in fundamenteel aanwezig. Die bindingen komen echter niet zomaar tot stand. Ze ontstaan omdat de leerling er iets voor terugkrijgt: affectie, prestige en respect (rechtstreeks van de leerkrachten in de school, ook vanwege de ouders en anderen daarbuiten).

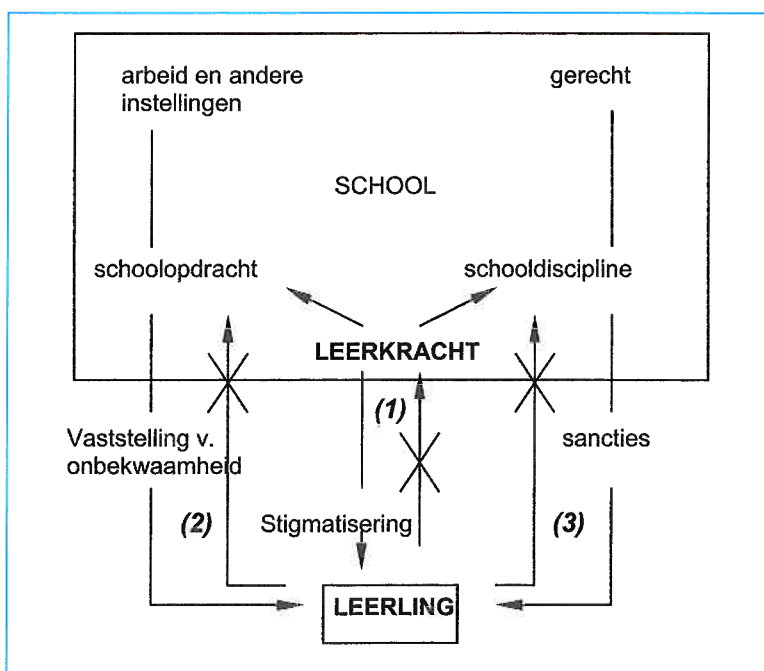
Voor jongeren uit sociaal lagere stratificaties is het schoolaanbod echter veel minder aangepast en motiverend. Zij zijn minder vertrouwd met de verbaal-abstracte denkpatronen, de informele omgangsregels, het taalgebruik. Zo ontstaan een aaneenschakeling van misverstanden. Leerkrachten verwachten minder van kinderen uit die milieus en stimuleren hen minder, wat leidt tot een lager schoolrendement. De ouders zijn minder vertrouwd met de schoolcultuur

en ook zij worden minder positief onthaald, waardoor zij hun kinderen op een minder adequate wijze kunnen begeleiden. Voor kinderen uit de allerlaagste sociale strata wordt de afstand tussen de cultuurvariant van hun gezin en de schoolcultuur een ware kloof. Wat hen dreigt te overkomen, wordt voorgesteld in het schema 2.

Leerlingen uit maatschappelijk zeer kwetsbare gezinnen (1) ervaren in hun contact met de leerkracht geen aanvaardende houding. Zij worden meestal gestigmatiseerd als 'domme' en 'ongedisciplineerde' leerlingen. (2) Hierdoor zetten zij zich minder in voor de schooltaken, presteren zij minder en vinden zichzelf onbekwaam, m.a.w. ontwikkelen een negatief zelfbeeld. (3) Leerlingen met deze ervaringen hebben weinig redenen om de schooldiscipline na te leven en worden vaak gestraft. Zij zoeken steun bij een peer-groep met dezelfde negatieve ervaringen en als compensatie voor hun faal-beleven, gaan ze een eigen anti-waardensysteem ontwikkelen.

Deze leerlingen genieten weinig van het schoolsysteem, maar ervaren daar wel dat zij als 'minder' worden aanzien. Op de arbeidsmarkt staan zij het zwakst, en als zij werkloos zijn, zijn hun werkloosheidsuitkeringen -voorzover zij ervoor in aanmerking komen- het laagst. Zij bevolken het sterkst de gesloten psychiatrische instellingen, maar genieten het minst van de nieuwere vormen van psychosociale hulpverlening. In hun bevolkingsgroep bestaat de grootste kindersterfte en zijn er ook de meeste gezondheidsproblemen, maar dikwijls missen ze de voordelen van de ziekteverzekering. Zij komen het meest in aanraking met politie en gerecht, maar zij krijgen de minst kwalitatieve rechtsbijstand. Telkens weer *riskeren* zij dus gekwetst te worden door de maatschappelijke instellingen<sup>1</sup>. Zij zijn kwetsbaar aan de maatschappelijke organisatie zelf.

Schema 2: Falende sociale bindingen op school



Spontaan wordt bij het falen op school naar het gezin gekeken: kinderen die minder goed voorbereid zijn en minder begeleid worden, zullen het slechter doen op school. Uit het voorgaande blijkt dat deze voorstelling onvolledig is. Want, wie zijn deze slecht-begeleidende gezinnen, en hoe komen ze daartoe?

In onderzoek (1988) vonden wij dat de ouders van de zware schoolfalers ook zelf negatieve ervaringen met de maatschappelijke instellingen achter de rug hebben: hun eigen schoolloopbaan was kort en frustrerend, hun arbeidssituatie is ongunstig, zij hadden reeds contacten met politie en gerecht. Deze ouders zijn maatschappelijk kwetsbaar: zij halen weinig voordeel uit de contacten met de maatschappelijke instellingen, maar riskeren vooral, en telkens opnieuw, de negatieve aspecten (controle en sanctie) te ondergaan. Hierdoor verwachten zij van de maatschappelijke instellingen nog weinigs goeds voor henzelf en hun kinderen. Het niet gepast begeleiden van hun kinderen, de geringe contacten met de leerkrachten, enz. gebeurt niet

op grond van hun slechte geaardheid of slechte wil, wel op grond van hun eigen negatieve ervaringen met maatschappelijke instellingen. En deze ervaringen berusten op hun maatschappelijk kwetsbare positie. Dit bredere kader van de maatschappelijke kwetsbaarheid laat dus zien hoe een soort "cultureel misverstand" op school aan de basis kan liggen van een reeks processen die systematisch probleemgedrag kan uitlokken.

Het niet tot stand komen van een positieve relatie tussen leerling en leerkracht heeft wezenlijk te maken met de niet-aanvaardende houding van de leerkracht ten aanzien van de cultuur van de leerling en zijn milieu. Deze staat verder af van de eisen die in de school worden gesteld en heeft o.m. te maken met de taalontwikkeling, het niveau van abstract denken, het kunnen hanteren van beleefdheidsregels, de gerichtheid op lees- en schrijfcultuur, enz. Een aanvaardende houding impliceert dat men de cultuur (milieu- en leertijdgebonden) van de leerling kent én er niet op discrimineert. Met andere woorden, dat men de cultuur van kwetsbare groepen ziet als een *cultuurvariant* en niet als cultuurdeficiëntie.

In het onderzoek 'school en probleemgedrag' werd dit theoretisch model grotendeels bevestigd. Het optreden van de leerkracht is van invloed op het probleemgedrag van de leerlingen, in die zin dat een meer emancipatorische leerkracht-leerlingrelatie gepaard gaat met minder probleemgedrag. Het belang van de relatie met de leerkracht werd ook bevestigd in een recentere studie (Vettenburg & Huybregts, 2001), waarbij secundaire analyses werden uitgevoerd op antwoorden van een representatieve groep Vlaamse scholieren (N=4829).

### Emancipatie als doel

Het beschreven proces geeft aan dat het onderwijs een middel in handen heeft om zeer vroeg de spiraal van maatschappelijke kwetsbaarheid om te buigen, nl. door een emanciperende relatie te ontwikkelen met de leerlingen. Dit houdt in dat 'emancipatie' het doel van het opvoedend handelen in de school wordt. *Emancipatie* wordt hierbij gezien als een proces waarin de zelfstandigheid in het beslissen en de mogelijkheid om hierin het samenlevingsengagement te kiezen, toemenen (Walgrave, 1980). Jongeren moeten de nodige ruimte krijgen om te kunnen 'groeien' en hierbij begeleid worden. De jongere 'ruimte geven' houdt voor hem groeimogelijkheden in; je geeft hem iets meer ruimte dan dat hij tot nu toe heeft bewezen aan te kunnen.

Essentieel in een emanciperende relatie is dat de leerling wordt aanvaard en gerespecteerd en dat er niet wordt gediscrimineerd op de culturele kenmerken van het gezin. Uit preventief oogpunt impliceert dit acties om de cultuur van sociaal zwakke groepen te leren kennen en waarden als een cultuurvariant. Schoolexterne organisaties (o.a. maatschappelijk opbouwwerk, integratiecentra, vierde wereldbeweging, enz.) beschikken over een grote know how; een samenwerking met deze voorzieningen is bijgevolg aangewezen.

In een *emancipatorische gezagsrelatie* fungeert de leerkracht als een vertrouwenspersoon en heeft hij oog voor het persoonlijk welbevinden van de leerlingen; hij heeft respect voor hen en gaat in dialoog met hen. Leerlingen kunnen bij hem terecht voor een gesprek.

In ons onderzoek over 'school en stereotypen over misdrijven' (1981) beschreven wij drie types van leerling-leerkrachtrelatie: een machtsrelatie, een manipulerende en een emanciperende gezagsrelatie. De relaties tussen leerkracht en leerlingen kunnen steunen op *macht* of *gezag*.

Typisch voor een machtsrelatie is dat de machtdrager de mogelijkheid heeft in overeenstemming met zijn doeleinden de gedragsalternatieven van het machtsobject te beperken. Een gezagsrelatie daarentegen houdt in dat het subject de macht erkent en ermee akkoord gaat. Gezag is dus erkende en aanvaarde macht. Macht heeft men structureel; gezag kan men krijgen omwille van veronderstelde deskundigheid, beschermingsmacht of omwille van identificatiemogelijkheden. In een gezagsrelatie bevraagt het gezagssubject de mate waarin de gezagdrager blijft beantwoorden aan de gronden die tot gezagstoekenning hebben geleid. Beantwoordt de gezagdrager niet meer aan de gestelde gronden dan verliest hij zijn gezag. Het gezagssubject creëert dus mee de gezagsrelatie.

Kenmerkend voor een gezagsrelatie is dat de doelstellingen van de gezagdrager en van het gezagssubject met elkaar in overeenstemming worden gebracht. Dit kan op twee wijzen gebeuren:

- ofwel overtuigt de gezagdrager het gezagssubject ervan zijn doelstellingen aan te nemen. Dan spreken wij van *richtend of manipulerend gezag*: het gezagssubject wordt als het ware verleid, gemanipuleerd tot het stellen van gedragsalternatieven die in overeenstemming zijn met de doelstellingen van de gezagdrager;
- ofwel stemt de gezagdrager zijn doelstellingen af op deze van de gezagssubject. Wij spreken dan van *emanciperend gezag*: de gezagdrager gebruikt zijn 'macht' om de doelstellingen van het gezagssubject te helpen bereiken, om zijn gedragsalternatieven te helpen verruimen.

Wij vonden dat wanneer leerkrachten in een emanciperende gezagsrelatie staan tot de leerlingen, deze laatsten evolueren naar een hoger niveau in hun morele ontwikkeling (1981). In ons later onderzoek (1988) bleek een emanciperende gezagsrelatie ook een gunstig effect te hebben, nl. remmend werkt, op de ontwikkeling van probleemgedrag van de leerlingen.

Voor de onderwijspraktijk kan het referentiekader 'maatschappelijke kwetsbaarheid' het volgende betekenen:

- het interactioneel denken houdt in dat bij het zoeken naar oplossingen steeds beide interactiepolen moeten worden betrokken, nl. de leerling en de leerkracht (school);
- het beschreven proces geeft tevens aan dat het onderwijs een middel in handen heeft om zeer vroeg de spiraal van maatschappelijke kwetsbaarheid om te buigen, nl. door niet te discrimineren op de culturele kenmerken van het gezin;

– van een puur repressieve reactie op probleemgedrag, zoals uitschelden, straf doen schrijven, uit de klas sturen, is weinig gunstig effect te verwachten. Het moeilijke gedrag is dikwijls reeds een uiting van een geringe positieve relatie tussen leerling en leerkracht. Een repressief optreden betekent voor deze leerling een verdere uitstoting en zal de bestaande binding nog doen afnemen. Bovendien houdt een repressief optreden ook een actieve stigmatisering in, waardoor de kans op de ontwikkeling van een negatief zelfbeeld toeneemt. Veeleer dient gekozen te worden voor interventies waarbij appèl wordt gedaan op het verantwoordelijkheidsgevoel van de jongere.

De herstelrechtelijke principes waarbij leerlingen voor hun verantwoordelijkheid worden geplaatst (o.a. via het herstellen van de schade, inzicht krijgen in het effect van hun eigen daden via het contact met het slachtoffer, enz.) en de kans krijgen om het goed te maken na een misstap, liggen in de lijn van het emancipatorische handelen en zullen de binding met de school positief beïnvloeden<sup>5</sup>. Een duidelijk afgelijnde opdracht met een (symbolisch) herstellend karakter, houdt geen negatief, uitstotend stigma in. De jongere voelt zich integendeel nuttig voor de samenleving en hij krijgt de kans om zijn verantwoordelijkheid op te nemen en de opgangzijnde negatieve spiraal om te buigen. Het koppelen van de sanctie aan de daad geeft de minderjarige duidelijk de grenzen van de sociale tolerantie aan. Voor adolescenten die nogal grenzenaftastend gedrag vertonen is dit erg belangrijk. Ook hier kan de welzijnssector bruikbare methodieken aanreiken (o.a. bemiddeling, alternatieve sancties, werken met contracten, enz.).

### Preventie als strategie<sup>6</sup>

Heel wat leerkrachten en directies denken leerlinggericht denken, zijn bekommerd om de prestaties en het welzijn van de leerlingen, willen een 'begeleider' zijn in hun dagelijkse omgang met de leerlingen en hierbij hun eigen handelen in vraag stellen. Alleen is het niet zo duidelijk welke veranderingen er nodig zijn en hoe deze best kunnen gerealiseerd worden. In ons meedenken met de leerkrachten en/of directies hanteren wij het preventiemodel van Frits De Cauter (1990). Niet alleen blijkt het telkens opnieuw goed bruikbaar om te reflecteren op eigen handelen of om als team acties uit te tekenen en uit te voeren, het is tevens een goed instrument om de samenwerking tussen partners te stroomlijnen en efficiënter te laten verlopen<sup>7</sup>.

In ons onderzoek 'Preventie met betrekking tot de jeugd inzake welzijn en gezondheid' (Vettenburg, e.a. 2003) hebben wij dit model verder uitgediept en verfijnd. Preventie-initiatieven worden er gedefinieerd als 'initiatieven die doelbewust en systematisch anticiperen op risicofactoren', preventie wordt duidelijk afgebakend ten aanzien van beleid en curatie, we maakten het onderscheid tussen 'preventie' en 'wenselijke preventie' en voegden twee dimensies (nl. participatie en democratisch karakter) toe. Bij 'wenselijke preventie' hebben wij vanuit een sociaal-ethisch engagement keuzes gemaakt voor een bepaald soort preventie, gebaseerd op principes van een sociaal rechtvaardige

samenleving (Burskens, e.a., 2004: opgenomen in dit nummer).

In zijn boek 'Methodiek van de preventieve projectwerking' beschrijft Frits De Cauter uitgebreid de methodiek van het projectmatig werken -gaande van projectvoorbereiding over planning, uitvoering, evaluatie tot follow-up- en illustreert de onderscheiden stappen met praktijkvoorbeelden uit het welzijnswerk.<sup>8</sup> In de planningsfase wordt op zoek gegaan naar een strategie, naar "een plan volgens hetwelk men tewerk kan gaan" om een bepaald doel te bereiken. De mogelijke strategieën worden uitgezet op drie dimensies en kreeg vorm in een schema dat doorheen de jaren bekend werd als het "preventiemodel van Frits de Cauter". De manier waarop een verandering kan worden gerealiseerd is volgens F. De Cauter afhankelijk van de mate waarin het probleem zich reeds ontwikkelde (tijdsdimensie), bij wie men de verandering wil teweegbrengen (focus) en de inhoud van de interventie (karakter). Wij beschrijven hier de drie dimensies en passen deze toe op de onderwijssituatie.

#### 1. De tijdsdimensie (zie horizontale lijn op schema)

Men kan ingrijpen vóór, tijdens of na de manifestatie van een probleem.

**Vóór** er problemen zijn: kan men zich richten naar alle leerlingen. Het gaat over algemene maatregelen die het welzijn van elke leerling nastreven. Hier situeren zich activiteiten als: werken aan het schoolklimaat, aan de communicatie met leerlingen, een voorlichtingscampagne over roken, enz.

**Tijdens** de probleemwording dienen specifieke problemen te worden voorkomen. Meestal is de doelgroep ook beter afgelijnd. Het gaat om spijbelaars uit de bovenbouw, om pesters en gepesten in de A-klas, of experimenteel druggebruikers in 3 Metaal. In deze situatie kan men een specifiekere inhoud geven aan de actie. Het gaat om een aan de doelgroep aangepast programma/interventie rond pesten, spijbelen of druggebruik.

**Na** het probleem richt men zich op welbepaalde probleemgroepen of -individuen, bij wie men verergering of recidive wil vermijden. De hardnekkige spijbelaar, de drugverslaafde, de persisterende pester worden hier subject van de actie. Hier wordt, meestal individueel, behandeld of geremedieerd.

Om aan 'wenselijke preventie' te doen is het belangrijk dat men steeds poogt een bijdrage te leveren om het probleem eerder op de tijdslijn te stoppen.

#### 2. De focusdimensie (zie verticale lijn op schema)

De focus heeft te maken met de twee componenten van een sociaal systeem waarin verandering kan worden nagestreefd: de *persoon* en de *structuur/context*. Men kan acties ondernemen om leerlingen te informeren of aan te sporen tot gedragswijziging, maar men kan ook acties opzetten om de omkadering, het systeem of de structuren probleemgevoeliger of leerling-vriendelijker te maken (Vandewiele, 1996). Eenzelfde actie kan persoonsgerichte én structuurgerichte onderdelen vertonen. Vanuit onze interactionistische benadering (zie hoger: maatschappelijke kwetsbaarheid) is het belangrijk dat niet enkel individuen worden geviseerd om te veranderen maar dat er ook

aandacht gaat naar de context waarbinnen individuen opereren. Enkel dan spreken wij van 'wenselijke preventie'.

Voorbeelden van persoonsgerichte acties:

- sociale vaardigheidsprojecten zoals Leefsleutels organiseren;
- gepeste kinderen aanleren anders te reageren op concrete peestsituaties (o.a. rustige, humoristische acties).

Voorbeelden van structuurgerichte acties:

- een goed functionerend bewakings- en toezichtsrooster invoeren;
- een training in verband met gedragssignalen en gespreksvaardigheden opzetten voor leerkrachten;
- begeleide middagactiviteiten organiseren.

### 3. De karakterdimensie (zie diagonale lijnen op schema)

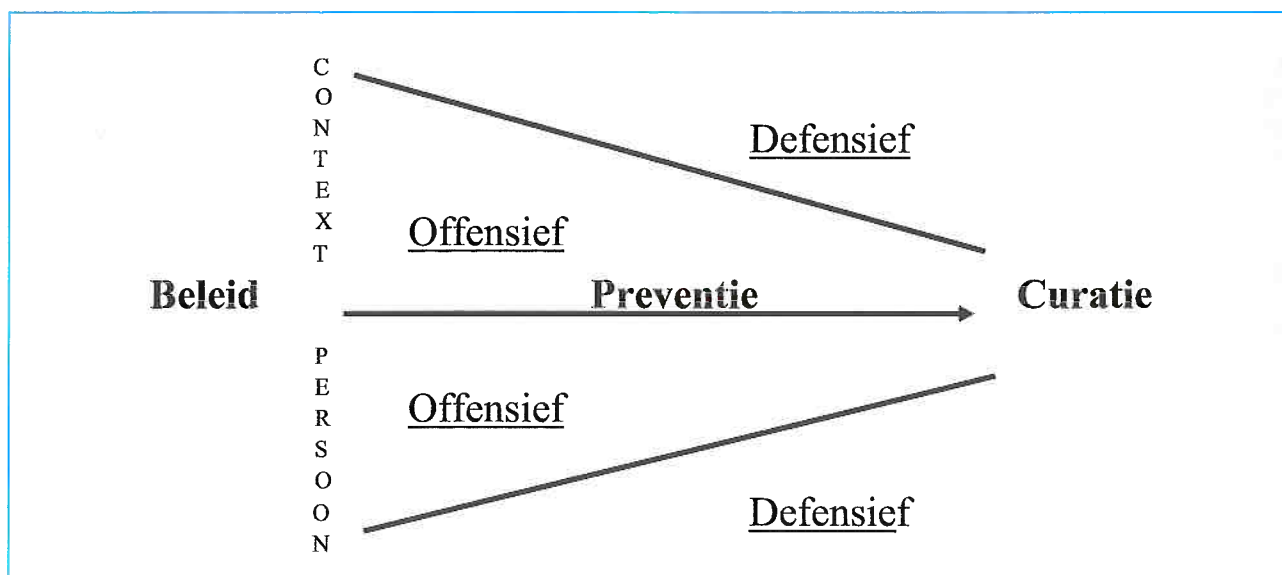
Het karakter van een actie wordt bepaald door de aard van de tussenkomst(en). Men kan *defensief* (beperkend, aanpassend) of *offensief* (ondersteunend, verruimend) te werk gaan. Bij een defensieve actie wilt men vooral beschermende en controlerende maatregelen treffen. Leerlingen krijgen een heel aantal verboden en verplichtingen opgelegd. Dit kan zowel

- defensieve preventie: niet openstaan voor inbreng van leerlingen, reclameren, strafstudie geven, schorsing, enz.
- offensieve preventie: uitwerken van een gedragscode waarbij alle betrokkenen inspraak krijgen; in overleg gaan met leerlingen over het plannen van toetsen- en examenrooster; jongeren oplossingen laten aanbrengen voor zaken die volgens hen fout lopen; werken aan een positieve houding van leerkrachten, enz.

'Wenselijke preventie' vraagt om zoveel mogelijk voor een offensieve aanpak te kiezen en zo weinig mogelijk defensief te werken. De mate waarin offensief kan worden gewerkt hangt samen met de tijdsdimensie, de situering op de lijn van probleemwording. Naarmate het agressief gedrag ernstiger is, zal het accent steeds meer op defensieve acties liggen. Toch is deze relatie niet absoluut. Ook ten aanzien van leerlingen die frequent ernstig probleemgedrag stellen kan nog met offensieve methoden worden gewerkt. B.v. een herstelgerichte sanctie.

Schema 3 geeft de drie dimensies samen weer en laat zien hoe ze kunnen gecombineerd worden.

Schema 3. Drie dimensies van algemene preventie schematisch voorgesteld



Bron: De Cauter, F., Methodiek van de preventieve projectwerking, 1990, aangepast op basis van Vettenburg, N., e.a. Preventie gespiegeld, 2003.

gebeuren ter bescherming van de structuur als ter bescherming van de persoon van een leerling. Bij een offensieve actie vertrekt men van een geloof in de mogelijkheden van de leerlingen om zelf aan de eigen ontplooiing te werken. Het accent ligt hier niet op bescherming en controle, maar op het scheppen van ruimte en stimulering. Heel wat acties in de school die informeren, die participatie en verantwoordelijkheid stimuleren en de uiteindelijke beslissingen laten nemen door jongeren vallen onder offensieve preventie. Enkele voorbeelden:

Naast deze drie dimensies omvat 'wenselijke preventie' ook de dimensies 'participatie' en 'democratisch karakter'. Deze kunnen als volgt worden omschreven:

- participatie: betrokkenen de kans geven om tijdens de verschillende fasen van het project een inbreng te hebben;
  - democratisch karakter: vermijden dat bepaalde deelgroepen niet bereikt worden door preventieve acties.
- Voor de uitwerking van deze dimensies: zie verder in die nummer Burssens, e.a. (2004).

Het voorgestelde preventieschema kan binnen de school (en ook op het breder beleidsvlak: zie actieplan antisociaal gedrag op school van het departement onderwijs) op verschillende niveaus worden aangewend:

- de individuele leerkracht kan aan de hand van deze dimensies reflecteren op eigen handelen en bijsturen waar nodig;
- bij de uitbouw van een actie binnen de school of binnen een welzijnsorganisatie zal de situering van deze actie op het schema leiden tot een verdere uitdieping en bewustere keuzes. Bij samenwerking met verschillende partners (personen) kan het zinvol zijn dat elke partner zijn plaats op het schema aangeeft; vaak leidt het tot duidelijkheid in eigen functioneren en het maakt samenwerkingsafspraken mogelijk (Vettenburg en Biermans, 1994);
- een toetsing van het begeleidingsplan aan dit schema zal leemtes en overlappings aangeven en nieuwe opties verantwoorden.

## De werking van de redactie Welwijs

Welwijs startte in 1990 met 11 redactieleden; eind 2004 bestaat het reactieteam uit 13 leden. Vijf van hen, nl. Bouverne-De Bic Maria, Tallon Jan, Thijs Laurent, Vandewiele Bea, Vettenburg Nicole, waren van bij de start betrokken; de anderen vervoegden de redactie op een later moment, nl. Cattrijsse Lieve (1994), Verschelden Griet (1998), Verduyck Evi (2000), Burssens Dieter (2003), Van de Water Greet (2003), Verdonck Dries (2003), Lauwers Hilde (2004) en Gunther Van Neste (2004).

Overheen de vijftien jaar hebben 32 mensen geparticipeerd aan de redactie Welwijs. Naast de vermelde huidige 13 redactieleden participeerden, voor korte of lange tijd, volgende personen aan de redactie: Eykerman Maria, Lampaert Frieda, Germis Marlene, Goossens Lut, Govaerts Ward, Sente Marie-Jeanne, Declair Marijke, Sacreas Hugo, Vandecasteele Bart, Walravens Kathleen, Adriaenssens Eva, Armiroto Anne, Van Nuland Mieke, Van Heule Kathleen, Goedseels Eef, Hoffelincx Lieve, Van De Walle Inge, Jans Marc en Verluyten Peter.

Maria Bouverne-De Bic nam van bij de start tot 1998 het voorzitterschap van de redactie waar; sinds midden 1998 tot heden werd zij opgevolgd door Lieve Cattrijsse.

Van bij de start werd er over gewaakt dat in elk nummer een aantal vaste thema's voldoende aandacht kregen: jongeren en ouders, onderwijs, welzijnswerk en PMS en 'meisjesemancipatie'. Doorheen de vijftien jaar hebben zich wel wat verschuivingen voorgedaan, meer bepaald met betrekking tot:

- **Katern:** na 10 jaar aandacht voor meisjesemancipatie leek ons de tijd rijp om de katern open te trekken naar 'omgaan met verschillen'. Omgaan met verschillen blijft de vinger aan de pols houden van thema's waarin 'diversiteit/verscheidenheid' centraal staat. Onze samenleving is pluriform en sociaal en cultureel verscheiden. De steeds verder reikende communicatiemogelijkheden, de mondialisering van de economie, de globalisering van de maatschappij, vergen

een efficiëntere omgang tussen individuen en groepen die onderling verschillen op cultureel, sociaal en etnisch vlak. Dit uit zich ook in ons onderwijs waar we steeds meer sociaal en cultureel gemengde scholen en klassen krijgen;

- wisselwerking tussen **Onderwijs, Welzijn en Jeugdwerk:** de hoger geschetste emancipatorische benadering en de duidelijke keuze voor een offensieve preventiestrategie liggen mee aan de basis van de beslissing om ook het jeugdwerk (1999) op een systematische manier te betrekken. De oorspronkelijk doelstelling om de maatschappelijke kwetsbaarheid van jongeren te verbeteren door via Welwijs informatie te geven over de diverse raakvlakken tussen onderwijs en welzijnswerk, werd verruimd tot raakvlakken tussen drie sectoren: onderwijs, welzijnswerk en jeugdwerk;

- **Welwijs:** de rubriek 'Welwijs' stopt en wordt vanaf 2005 vervangen door de rubriek 'Webwijs'. Webwijs speelt in op een huidige nood en gaat de websites die belangrijk zijn voor hulpverlening aan jongeren screenen op hun actualiteit en relevantie. De sites zullen ondergebracht worden onder een aantal rubrieken (zie Webwijs verder in dit nummer).

De vaste rubriek 'Welwijs' werd -zoals u kunt direct aflezen uit de index (zie verder in dit nummer)- in vrijwel elk nummer verzorgd door Jan Tallon. Hij zal in de toekomst ook Webwijs verzorgen. Miran Scheers noteerde acht jaar lang de belangrijkste vormingsmomenten, activiteiten, publicaties, enz. in de rubriek 'agenda en documentatie'; vanaf 1998 nam Anita Rimaux dit werk over en sinds midden 2002 verzorgd Evi Verduyck deze rubriek. De drukproeven werden vijftien jaar lang nauwgezet -en vaak onder sterke tijdsdruk- nagelezen door Lieve Goris. Het abonnementbestand werd van 1991 tot 2003 bijgehouden door Miran Scheers; vanaf dan heeft Greet Van de Water dit werk overgenomen.

## Samenstelling van het jubileumnummer

Voorliggend nummer bevat drie delen: een selectie van reeds verschenen artikels, een overzicht van alle artikels die de voorbije 15 jaar in Welwijs werden opgenomen en alle cartoons die Jan De Graeve maakte ter illustratie van bijdragen in Welwijs.

De **selectie** van de artikels voor dit jubileumnummer is organisch gegroeid. Wat niet wil zeggen dat er geen logica aan te pas kwam. We gingen als volgt te werk: De eerste fase bestond er in dat elk redactielid, ancien of nieuwkomer, uit alle jaargangen van Welwijs, zijn of haar en eigen persoonlijke keuze aan artikels maakte. Artikels die hem of haar bij het lezen hebben getroffen, of die inhoudelijk sterk worden bevonden. Dit resulteerde in een inventaris met grote diversiteit. In die lijst werd vervolgens wat ordening aangebracht. Een logische bewerking was de rubricering van alle artikels volgens het vaste stramien dat we bij de samenstelling van het tijdschrift hanteren. We mikten er namelijk op om in elk Welwijsnummer een vast aantal rubrieken te bestrijken: onderwijs, welzijns-

werk, CLB, jeugdwerk, jongeren en ouders, de katern 'omgaan met verschillen'.

Deze onderverdeling in de artikels, bracht al wat meer reliëf in het geheel. Op basis daarvan konden we van een 'long list' naar een 'short list' gaan. Het streven was om in het jubileumnummer per rubriek twee artikels te presenteren.

Met andere woorden: nieuw huiswerk voor de redactieleden, die op basis van de eerste bundeling een nieuwe, individuele selectie dienden voor te stellen. Als leidraad in dit keuzeproces waren de onderstaande aandachtspunten, in volgorde van belangrijkheid, richtinggevend:

- wijzigingen of aanvullingen wat betreft de onderverdeling van de artikels.  
De opzet van Welwijs maakt immers dat artikels soms onder verschillende rubrieken kunnen ondergebracht worden. We wilden vooral een goed aanvoelend evenwicht bereiken;
- de inhoudelijk relevantie (per rubriek) en de mate waarin het artikel de kernboodschap en visie van Welwijs weergeeft. Inhoudelijk overlopende bijdragen bijvoorbeeld, werden uitgezuiverd;
- een evenwichtige verhouding tussen enerzijds academische, wetenschappelijke bijdragen en anderzijds meer praktijk- en ervaringsgerichte bijdragen;
- de vlotheid, originaliteit, aantrekkelijkheid,...van de schrijfstijl van de auteur.

We hadden verwacht dat de eindselectie nog veel overleg en discussie zou vergen, maar het resultaat van de tweede selectieronde leidde erg vlot tot een gemeenschappelijke, definitieve keuze. We hopen dat ook de lezers het een mooie bloemlezing vinden.

In de *index* – opgemaakt door Evi Verduyck – zijn alle bijdragen opgenomen die de voorbije 15 jaar verschenen in Welwijs. Wij noteerden: auteursnaam, titel van het artikel, jaargang en nummer. Het geheel werd geordend op auteursnaam. De topics die onder Welwijs werden gepubliceerd werden apart vermeld. Met uitzondering van drie bijdragen zijn deze alle van de hand van Jan Tallon. Om die reden, werd deze rubriek chronologisch geordend.

Ten slotte hebben wij alle *cartoons*, 163 in het totaal, die Jan De Graeve -Jan- maakte als illustraties bij een aantal Welwijsartikels in dit jubileumnummer gebundeld. Wij probeerden deze wat te groeperen rond thema's. Ook dat was niet zo evident, omdat één cartoon vaak meerdere topics illustreert. Met de artikels beoogt Welwijs informatie te geven over drie sectoren (onderwijs, welzijnswerk en jeugdwerk). Dit lijkt ons een voorwaarde om tot een constructieve en efficiënte samenwerking te komen. Dergelijke bijdragen kunnen soms lang uitvallen of zwaar op de hand zijn. Om het lezen aangenamer te maken, maar vooral om de spitse woordspelingen, de humor en de relativering die de cartoons van Jan De Graeve uitstralen, worden per nummer twee artikels geïllustreerd met één of meerdere cartoons. Wij hopen dat de lezers met ons kunnen genieten van de hier samengebrachte bundeling.

Nicole VETTENBURG  
Redactie Welwijs

## Bibliografie

- BURSSSENS, D., VERDONCK, D. en VETTENBURG, N., Preventie in het onderwijs, Groeien naar "wenselijke preventie", *Welwijs*, 2003, 3.
- DE CAUTER, F., *Methodiek van de preventieve projectwerking*, Leuven, Acco, 1990.
- DE CAUTER, F. en WALGRAVE, L., *Methodiek van de preventieve projectwerking*, Acco, 1999, 270 p. (tweede herziene uitgave).
- GORIS, P. en VETTENBURG, N., Welzijnswerk, onderwijs en preventie, meer orde in de welzijnssector zou een samenwerking met onderwijs vergemakkelijken, *Welwijs*, 1996, 28-34.
- VANDEWIELE, B., *Krijlijnen voor een goede vorm van leerlingenbegeleiding*, *Welwijs*, 1996, 4, 23-28.
- VETTENBURG, N. en WALGRAVE, L., School en stereotypen over misdrijven. Een onderzoek naar de invloed van de school op de attitudevorming over misdrijven, Leuven, Onderzoeksgroep jeugdcriminologie, 1981.
- VETTENBURG, N., WALGRAVE, L. en VAN KERCKVOORDE, J., *Jeugdwerkloosheid, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Antwerpen/Arnhem, Kluwer/Gouda Quint, 1984.
- VETTENBURG, N., *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid. Een theoretisch en empirisch onderzoek in het beroeps onderwijs*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, K.U.Leuven, 1988.
- VETTENBURG, N. en BIERMANS, N., *Samenwerking Onderwijs en Welzijnswerk*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Leuven, 1994.
- VETTENBURG, N., en VANDEWIELE, B., Preventie van antisociaal gedrag op school. De bruikbaarheid van het preventie-model van F. De Cauter, *Welwijs*, 2001, 1, 36-39.
- VETTENBURG, N. en HUYBREGTS, I., *Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het antisociaal gedrag bij leerlingen*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 2001.
- VETTENBURG, N. & WALGRAVE, L. Een integratie van theorieën over persisterende delinquentie: maatschappelijke kwetsbaarheid. In: P. GORIS & L. WALGRAVE, (eds.), *Van kattenkwaad en erger. Actuele thema's uit de jeugdcriminologie*, Garant, Leuven, 2002, 44-59.
- VETTENBURG, N., BURSSSENS, D., GORIS, P., MELIS, B., VAN GILS, J., VERDONCK, D. en WALGRAVE, L. *Preventie gespiegeld. Visie en instrumenten voor wenselijke preventie*, Leuven, LannooCampus, 2003.
- WALGRAVE, L. *De bescherming voorbij. ontwerp voor een emanciperende jeugdcriminologie*, Antwerpen, Kluwer, 1980.

## NOTEN

- <sup>1</sup> Het gaat hier om een 'risico', geen gedetermineerd proces. De kwetsbare zelf heeft ook een actieve rol in het proces (zie: Vettenburg, e.a. 1984, p. 53, e.v.).
- <sup>2</sup> Zie bijdragen in Welwijs: Goris & Vettenburg, 1996; Vettenburg & Vandewiele, 2001; Burssens, e.a., 2004.
- <sup>3</sup> Voor een uitgebreide beschrijving zie: Vettenburg, Walgrave & Van Kerckvoorde (1984); Vettenburg (1988), Vettenburg & Walgrave (2002).
- <sup>4</sup> Zie onderzoeksbevindingen in: Vettenburg, Walgrave & Van Kerckvoorde, 1984
- <sup>5</sup> In het volgend Welwijsnummer (juni 2005) zal een bijdrage worden opgenomen over het experiment 'herstelgericht groepsoverleg op school'.
- <sup>6</sup> Zie bijdragen in Welwijs: Vettenburg & Vandewiele, 2001 en Burssens, Verdonck en Vettenburg, 2004 (zie verder in dit nummer).
- <sup>7</sup> Zie ook: Goris en Vettenburg, 1996.
- <sup>8</sup> Deze publicatie vormde de weerslag van zes jaar onderzoekswerk van F. De Cauter binnen de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie K.U.Leuven. Frits de Cauter overleed één dag voor zijn boek uitkwam in april 1990. Zijn werk vormde voor collega's binnen de Onderzoeksgroep de basis voor verder onderzoek en vorming rond het thema preventie. In 1999 werd het boek heruitgegeven: hierin werd de methodiek zoals ze door Frits de Cauter werd ontwikkeld ongewijzigd opgenomen; Lode Walgrave actualiseerde het werk in een toegevoegd hoofdstuk 'Preventie: enkele basisstrategieën en problemen'.