



Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen

Academiejaar: 2008-2009

Algemene preventie in de sociale praktijk van het CLB

Proef ingediend tot het verkrijgen van de titel

'Master in Sociaal Werk'

door Bieke Vansweevelt

Promotor: Professor Nicole Vettenburg

Bieke Vansweevelt

Samenvatting

Promotor: Professor Nicole Vettenburg

Opleiding: Master Sociaal Werk

Academiejaar: 2008-2009

Titel: Algemene preventie in de sociale praktijk van het CLB

CLB-medewerkers gaan vaak voor elke individuele leerling opnieuw op zoek naar een oplossing voor zijn problemen en moeten telkens opnieuw een hindernissenparcours afleggen. Wanneer CLB-medewerkers wensen om niet steeds dezelfde terugkerende problemen te verhelpen, is het aangewezen om hun dienstverlening meer in de richting van algemene wenselijke preventie te sturen. Deze masterproef speelt hier op in door na te gaan welke vorm en inhoud de preventieve opdracht krijgt in de sociale praktijk van het CLB. Volgende drie onderzoeksvragen kunnen hierbij aansluitend worden gesteld: Maken CLB-medewerkers hun preventieve opdracht in de praktijk waar en aan de hand van welke aard van activiteiten doen ze dit? Zijn er in het CLB succesfactoren aanwezig om aan algemene preventie te doen? En sluit algemene preventie vanuit het CLB aan bij het concept wenselijke preventie?

Om op deze vragen een antwoord te formuleren, werden via de literatuurstudie theorieën aangereikt over algemene wenselijke preventie en leerlingenbegeleiding. Via kwalitatieve interviews werden zeven CLB-medewerkers van de discipline maatschappelijk werk bevroegd en met het instrument, de PreventieSpiegel voor Projecten, werden drie algemene preventieve projecten onderzocht. Hoewel het decreet een belangrijke rol weglegt voor preventie, werken meer medewerkers curatief. Toch nemen alle medewerkers preventieve initiatieven en verschillende medewerkers doen aan algemene preventie. Verschillende medewerkers hebben, mits ruimte om te groeien, een preventieve reflex, maar de organisatorische inbedding is eerder zwak. Deze masterproef heeft ook laten zien dat algemene preventie vanuit het CLB kan aansluiten bij de dimensies van wenselijke preventie, maar dat ook hier nog ruimte voor verbetering is.

Voorwoord

Een masterproef schrijven is een uitdaging met twijfel en onzekerheid, soms zelfs met wanhoop, maar ook met hoop en licht op het einde van de tunnel. Dit doe je niet zonder de steun van anderen. Daarom wil ik hier de gelegenheid aangrijpen om een aantal mensen te danken voor hun steun en advies.

Eerst en vooral wil ik mijn promotor Professor Nicole Vettenburg danken voor haar tijd die ze voor mij heeft vrijgemaakt en haar deskundig advies.

Verder wens ik mij in dit voorwoord ook te richten tot een aantal mensen uit mijn persoonlijke omgeving. Mijn ouders wens ik te danken omdat ze me vijf jaar geleden de mogelijkheid hebben gegeven de studie 'Sociaal werk' aan te vangen en me hebben aangemoedigd om verder te studeren. Ik wil hen danken voor de steun die ze me hebben gegeven en het vertrouwen dat ze in mij hebben gesteld. Ik wil ook nog mijn broer Rob, zus Loes en vader van mijn vriend Xavier danken voor het correctiewerk. Mijn vriend Peter wil ik danken voor het nalezen van mijn masterproef, maar vooral voor zijn steun, de nodige afleiding en ontspanning.

Tot slot nog een woord van dank aan alle CLB-medewerkers die ik heb mogen interviewen. Onze gesprekken hebben me heel wat praktische en nuttige informatie verschaft over algemene preventie in de sociale praktijk van het CLB.

Lijst van afkortingen

CLB: Centrum voor leerlingenbegeleiding

PMS: Psycho-medisch-sociaal centrum

MST: Medisch schooltoezicht

CAW: Centrum Algemeen Welzijnswerk

OCMW: Openbaar Centrum voor Maatschappelijk Welzijn

LOP: Lokaal overlegplatform

PSP: PreventieSpiegel voor Projecten

CLB GO: Centrum voor leerlingenbegeleiding van het gemeenschapsonderwijs

VCLB: Vrij centrum voor leerlingenbegeleiding

DIP: Doelgerichte Interventie Planning

Inhoudsopgave

Voorwoord

Lijst van afkortingen

Inhoudsopgave

Inleiding	1
Hoofdstuk 1: Algemene wenselijke preventie	4
1. Preventie, een begrip met vele betekenissen.....	4
2. Algemene preventie	5
2.1 Definitie van algemene preventie	5
2.2 Troeven van algemene preventie	6
3. Wenselijke preventie	7
3.1 Naar wenselijke preventie.....	7
3.2 Ethische visie op preventie	8
3.3 Omschrijving van wenselijke preventie	8
3.4 Dimensies van wenselijke preventie	8
4. Algemene preventie in de sociale praktijk.....	11
4.1 Spanning tussen individuele hulpverlening en preventie en algemene preventie	12
4.2 Succesfactoren voor de implementatie van algemene preventie.....	12
4.2.1 Van individuele hulpverlening naar algemene preventie	13
4.2.2 Organisatorische inbedding.....	13
5. Besluit	15
Hoofdstuk 2: De centra voor leerlingenbegeleiding	16
1. Van PMS-MST naar CLB.....	16
2. Problemen bij kinderen en jongeren	17
2.1 Welzijn en welbevinden	17
2.2 Preventie gesitueerd in de werkdomeinen	18
2.3 Maatschappelijke kwetsbaarheid en school	19
3. Leerlingenbegeleiding	20
3.1 Werkingsprincipes van leerlingenbegeleiding	20
3.2 Een aanzet tot wenselijke preventie vanuit het CLB	22
4. Algemene preventie in de praktijk van het CLB.....	25
4.1 Spanning tussen hulpverlening en preventie.....	25
4.2 Succesfactoren voor de implementatie van algemene preventie in het CLB	26

4.3 Van signaal tot preventie	27
5. Besluit	28
Hoofdstuk 3: Empirisch onderzoek	29
1. Onderzoeksopzet	29
1.1 Onderzoeksvragen	29
1.2 Onderzoeksmethodologie	31
1.3 Onderzoekstechnisch ontwerp en analysemethode	32
1.3.1 Kwalitatieve interviews.....	32
1.3.2 De PreventieSpiegel voor Projecten	34
2. Onderzoeksresultaten	36
2.1 Preventie en algemene preventie in het CLB	36
2.1.1 Thick description	36
2.1.2 Preventie en aard van activiteiten.....	36
2.1.2.1 Preventie.....	36
2.1.2.2 Aard van activiteiten	38
2.1.3 Succesfactoren om aan algemene preventie te doen in het CLB	41
2.1.3.1 Preventieve reflex.....	41
2.1.3.2 Organisatorische factoren	44
2.2 Wenselijke preventie	46
2.2.1 Thick description	46
2.2.2 Participatie	47
2.2.3 Radicaliteit	48
2.2.4 Integraliteit	50
2.2.5 Offensiviteit	50
2.2.6 Democratisch karakter	52
3. Besluit	53
Hoofdstuk 4: Bespreking resultaten en algemeen besluit	54
1. Bespreking onderzoeksresultaten	54
1.1 Preventieve opdracht.....	54
1.2 Succesfactoren om aan algemene preventie te doen	55
1.3 Wenselijke preventie	58
2. Algemeen besluit en enkele aanbevelingen	61
Bronnenlijst.....	64
Bijlagen	73

Inleiding

Verschillende sociale- en welzijnsvoorzieningen hebben een preventieve opdracht zoals onder andere de centra voor algemeen welzijnswerk (CAW), de openbare centra voor maatschappelijk welzijn (OCMW) en de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB). Deze masterproef neemt algemene preventie onder de loep in de sociale praktijk van het CLB. Door mijn ervaringen op de stageplaats van het CLB tijdens de opleiding tot Bachelor in het Sociaal werk is mijn interesse voor deze praktijk en het werken met jongeren en hun omgeving gegroeid.

Bij de overgang van PMS-MST naar CLB krijgt deze laatste de opdracht om multidisciplinaire acties vanuit preventief, remediërend of educatief oogpunt te ondernemen ten aanzien van de leerling. Het vormt ook de draaischijf tussen de hulpverlening en het onderwijs. Leerlingenbegeleiding, de taak van het CLB, wordt ruim opgevat in de opdrachtverklaring van de CLB's: "De centra hebben als opdracht bij te dragen tot het welbevinden van leerlingen nu en in de toekomst. Hierdoor wordt bij leerlingen de basis gelegd van alle leren zodat zij door hun schoolloopbaan heen de competenties kunnen verwerven en versterken die de grondslag vormen voor een actuele en voortdurende ontwikkeling en maatschappelijke participatie" (Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO), 1999, p.8). Naast de opdrachtverklaring staat in het CLB-decreet van 1 december 1998 ook vermeld dat deze begeleiding van het centrum waar mogelijk preventief is en enkel waar nodig remediërend (VVKSO, 1999). Verder geeft ook Jonniaux (2005) aan dat deze begeleiding niet enkel gericht mag zijn op het oplossen van problemen hetgeen op lange termijn zou leiden tot steeds weer achter de brandjes aanhollen.

Preventie is dus een uitdrukkelijke opdracht van het CLB. In de sociale praktijk van het CLB verdwijnt deze preventieve opdracht, met uitzondering van de preventieve gezondheidszorg, toch dikwijls naar de achtergrond. Dit gebeurt ten voordele van meer individueel curatief en remediërend werken met leerlingen, leerkrachten en andere betrokkenen (Bakker, 1986; Thys, 2007). Wanneer een leerling met een probleem aanklopt bij het CLB of wanneer het CLB een behoefte bij een leerling opmerkt, gaan beide vaak samen met de omgeving op zoek naar een oplossing. De medewerker gaat zo voor elke individuele leerling opnieuw op zoek naar een oplossing en moet telkens opnieuw een hindernissenparcours afleggen. Deze CLB-medewerkers worden echter geconfronteerd met vaak terugkerende problemen zoals onder andere faalangst, pesten, spijbelen, studiekeuze, schoolmoeheid of overgewicht. Hiervoor zoeken zij steeds opnieuw naar oplossingen op maat van de verschillende

individuele personen, maar globaal verandert er weinig of niets. CLB-medewerkers dreigen hierdoor vaak tegen dezelfde hindernissen te botsen en lopen zo het risico van het spreekwoordelijke met de kraan open te dweilen. Dit kan leiden tot gevoelens van onmacht en frustratie. Deze steeds terugkerende problemen van individuele leerlingen kunnen CLB-medewerkers overstijgen en ombuigen door algemene preventie. Deze algemene preventie omvat "initiatieven die doelbewust en systematisch een probleem voorkomen ten aanzien van een niet-geïndividualiseerde populatie" (Goris, Burssens, Melis, & Vettenburg, 2007, p. 27-28). Het onderscheid tussen algemene en individuele preventie is te situeren in de doelgroep. Terwijl individuele preventie zich richt naar een specifiek persoon of een specifieke groep, richt algemene preventie zich naar een ruimere doelgroep. Willen CLB-medewerkers dus niet dweilen met de kraan open wanneer verschillende leerlingen dreigen geconfronteerd te worden met dezelfde problemen, dan moeten ze naast individuele hulpverlening en individuele preventie ook oog hebben voor algemene preventie (Goris et al., 2007). Toch draagt niet elke preventie bij tot meer welbevinden voor de betrokkenen en zijn niet alle preventieve acties wenselijk. Algemene preventie moet daarom ook wenselijke preventie zijn. Deze laatste "schept voorwaarden om problemen steeds vroeger te voorkomen, is maximaal offensief, bouwt een integrale aanpak uit, is participatief en heeft een democratisch karakter" (Vettenburg, Melis, Burssens, & Goris, 2007, p.40).

De keuze om in deze masterproef algemene wenselijke preventie centraal te stellen, werd onder meer gemaakt door een hoorcollege waarin de voordelen en krachten van algemene wenselijke preventie werden belicht en de motivatie om mijn steentje bij te dragen aan het welbevinden van de leerlingen.

De relevantie van dit onderzoek is te situeren in verschillende domeinen. Eerst en vooral sluit het onderwerp van deze masterproef aan bij de onderzoekslijn sociaal werk binnen de vakgroep sociale agogiek waar algemene preventie zowel een belangrijk thema als één van de majoren is. De maatschappelijke relevantie ligt in de duiding van preventie die niet steeds wenselijk is, maar wanneer ze wenselijk is, ook nodig is om problemen steeds vroeger te voorkomen. Deze preventie is volgens Serrien (2004) nochtans onvoldoende verankerd in de hulpverlening. Daarnaast geeft Thys (2007) aan dat er nog maar weinig onderzoek is gedaan naar de manier waarop CLB's hun preventieopdracht in de praktijk waarmaken. Deze masterproef kan hieraan bijdragen door dit te onderzoeken en hierdoor meer kennis aan te bieden waarover CLB-medewerkers kunnen reflecteren. Hierin schuilt dan ook de wetenschappelijke relevantie van deze masterproef. De resultaten van het onderzoek kunnen gebruikt worden om meer kennis te verwerven en de discussie op gang te brengen over dit onderwerp. Hierin ligt tevens ook de maatschappelijke relevantie van dit onderzoek.

Het onderzoek kan bijdragen tot het aanscherpen van de professionaliteit van de sociaal werker als 'reflective practitioner' die zich beweegt tussen individu en samenleving.

Preventie is een belangrijke opdracht en werkingsprincipe van het CLB, dat vastgelegd is in het decreet. Historisch hebben zij toch eerder een lange geschiedenis van individuele hulpverlening en individuele preventie opgebouwd. Nochtans is het aangewezen om preventie meer in de richting van algemene wenselijke preventie te sturen indien CLB-medewerkers wensen om niet steeds dezelfde terugkerende problemen te verhelpen. De centrale vraagstelling van deze masterproef is volgende: Welke vorm en inhoud krijgt de preventieve opdracht in de sociale praktijk van het CLB? Volgende drie onderzoeksvragen kunnen hierbij aansluitend worden gesteld: Maken CLB-medewerkers hun preventieve opdracht in de praktijk waar en aan de hand van welke aard van activiteiten doen ze dit? Zijn er in het CLB succesfactoren aanwezig om aan algemene preventie te doen? Sluit algemene preventie vanuit het CLB aan bij het concept wenselijke preventie?

Eerst wordt er gestart met een literatuurstudie. Het eerste hoofdstuk behandelt preventie. Hier ligt de nadruk op algemene preventie, wenselijke preventie en algemene preventie in de praktijk. Het tweede hoofdstuk gaat dieper in op het CLB, de problemen van kinderen en jongeren, leerlingenbegeleiding en algemene preventie in de praktijk van het CLB. Deze literatuurstudie is belangrijk om via theorieën over algemene preventie, wenselijke preventie en leerlingenbegeleiding handvatten te geven voor het empirisch onderzoek. Hoofdstuk drie bevat het empirisch onderzoek. Eerst wordt het onderzoeksopzet weergegeven en daarna de onderzoeksresultaten. De masterproef eindigt met een bespreking van de onderzoeksresultaten en een algemeen besluit in hoofdstuk vier. De doelstelling van deze masterproef is om na te gaan welke vorm en inhoud de preventieve opdracht krijgt in de sociale praktijk van het CLB en enkele aanbevelingen aan te reiken voor een verdere invulling en vormgeving van deze opdracht. Hiermee hopen we de reflectie over dit onderwerp op gang te brengen. Deze doelstelling willen we verwezenlijken door middel van de drie onderzoeksvragen.

Hoofdstuk 1: Algemene wenselijke preventie

Om onze doelstelling te kunnen bereiken, is er duidelijkheid en kennis nodig over preventie en leerlingenbegeleiding. Het eerste hoofdstuk neemt preventie onder de loep. Eerst wordt er een omschrijving van preventie gegeven. Daarna wordt meer specifiek gekeken naar algemene preventie en wordt er ingegaan op wenselijke preventie. Tot slot gaat de aandacht naar algemene preventie in de sociale praktijk.

1. Preventie, een begrip met vele betekenissen

Alvorens algemene preventie uit te leggen, moet het begrip 'preventie' duidelijk en helder zijn. Dit is niet eenvoudig; preventie is immers een multidisciplinaire wetenschap geworden die aansluit bij verschillende disciplines waaronder psychologie, criminologie, sociologie, psychiatrie en sociaal werk (Weissberg, Kumpfer & Seligman, 2003). Mrazek en Haggerty (1994) onderscheiden bijvoorbeeld preventie van 'promotion efforts' terwijl Bloom en Gullota (2003) en Weissberg et al. (2003) deze omschrijving te eng vinden en pleiten voor een synthese van preventie en 'promotion approaches' (Weissberg et al., 2003). In Vlaanderen wordt het preventielandschap ook ervaren als een chaotische bedoening (Melis & Goris, 1996). Er gebeurt veel onder de noemer van preventie. Door preventie vaag en onduidelijk te houden, kunnen heel veel activiteiten onder de noemer van preventie geplaatst worden. Om toch niet alles over eenzelfde kam te scheren, hebben Goris et al. (2007, p. 13-15) preventie afgebakend. Zij definiëren preventie als "initiatieven die doelbewust en systematisch een probleem voorkomen". Alle elementen in deze definitie zijn belangrijk om van preventie te kunnen spreken.

- Initiatieven: Preventie is een bewuste activiteit. Hierdoor worden toevallige omstandigheden uitgesloten.
- Systematisch: Het is een initiatief dat gepland is. Via een bepaalde en doordachte weg wordt getracht problemen te voorkomen.
- Probleem: Van preventie is er geen sprake als er geen probleem is. Het probleem kan aanwezig of dreigend zijn.
- Voorkomen: Om een probleem te voorkomen is het belangrijk om na te gaan waar je moet ingrijpen. Via een probleemanalyse kunnen risico- en beschermende factoren naar voor worden geschoven die te situeren zijn in verschillende contexten (Hawkins, 2006). Een risicofactor is een variabele die de waarschijnlijkheid van een negatief

toekomstig resultaat verhoogt en een beschermende factor is een variabele die deze waarschijnlijkheid vermindert (Durlak, 1998).

- Doelbewust: Van preventie kan maar sprake zijn wanneer het initiatief uitdrukkelijk bedoeld is om een probleem te voorkomen (Goris et al., 2007, p. 13-15).

Het element 'doelbewust' in de definitie geeft het onderscheid aan tussen preventie-initiatieven en initiatieven met preventieve waarde. Zo is onderwijs, ondanks zijn preventieve waarde, geen preventie want dit wordt georganiseerd om kinderen en jongeren te vormen en op te leiden. Het is een grondrecht voor elke jongere beneden de leeftijd van 18 jaar. Hoewel onderwijs niet wordt aangeboden om problemen te voorkomen, kan het dit toch als neveneffect hebben. Een goede opleiding zal de kans op werkloosheid verminderen, maar dit is niet het bestaansrecht van het onderwijs (Burskens, Verdonck & Vettenburg, 2003). Onderwijs is dus geen preventie, maar een voorbeeld van algemeen beleid. Van 'voorkomen van een probleem' is er geen sprake, maar het algemeen beleid kan ook preventieve effecten hebben. Curatie of remediëren is ook geen preventie. Het kan zeer dicht aansluiten bij (tertiaire) preventie, maar ook hier is 'voorkomen van een probleem' niet de doelstelling. Er wordt niet vooruitgekeken, maar het probleem wordt reactief aangepakt (Goris, 2008). Ervin, Schaughency, Matthews, Goodman en McGlinchey (2007) pleiten toch eerder voor een meer preventieve in plaats van een reactieve aanpak omdat deze laatste vaak meer punitief is.

2. Algemene preventie

Goris et al. (2007) verfijnen preventie naar individuele en algemene preventie. Het zijn twee deel terreinen van preventie die ingedeeld worden volgens de doelgroep van het initiatief. Deze masterproef zal voornamelijk de focus leggen op algemene preventie. Hieronder worden zowel de definitie als de troeven van algemene preventie omschreven.

2.1 Definitie van algemene preventie

'Universal prevention' is volgens Mrazek en Haggerty "interventions that target the general public or a whole population group that has not been identified on the basis of individual risk" (Mrazek en Haggerty, geciteerd in Weissberg et al., 2003, p. 426-427). Deze definitie komt gedeeltelijk overeen met deze van Goris et al. (2007, p.27-28) die algemene preventie omschrijven als "initiatieven die doelbewust en systematisch een probleem voorkomen ten aanzien van een niet-geïndividualiseerde populatie". Het verschil tussen individuele en

algemene preventie is dat deze laatste betrekking heeft op een niet-geïndividualiseerde doelgroep. Bij algemene preventie wordt de doelgroep dan ook afgebakend op basis van de eigenschappen die kenmerkend zijn voor de populatie. Deze preventie wil problemen voorkomen voor een ruimere bevolkingsgroep, grijpt in op de risico- en beschermende factoren van de groep die men voor ogen heeft en stemt haar strategie af op de kenmerken van deze bevolkingsgroep (Goris et al., 2007).

2.2 Troeven van algemene preventie

Hoewel algemene preventie het jonge broertje is van individuele preventie, heeft deze ruimere preventie verschillende troeven die individuele preventie minder heeft. Daarom staat algemene preventie ook centraal in deze masterproef. Enkel preventief optreden in functie van het individuele welzijn van de cliënt kan leiden tot verdrinking. Door steeds tegen dezelfde muren op te botsen, voelen hulpverleners en begeleiders zich vaak onmachtig en gefrustreerd. Zo moet er met elke cliënt telkens opnieuw hetzelfde hindernissenparcours afgelegd worden zonder dat er echt iets meer globaal verandert. Algemene preventie wil deze concrete noden van leerlingen overstijgen en ombuigen tot een duurzame verandering die ingrijpt in de wortels van de problemen. Deze preventie is minder afhankelijk van een reëel ervaren probleem of risicosituatie, in tegenstelling tot individuele preventie waar de problemen zich vaak reeds gesteld hebben. Eerst zal men het probleem willen oplossen en daarna toekomstige problemen of herhaling van het risico willen voorkomen. Algemene preventie kan ook een reactieve reflex zijn en dus ontstaan vanuit een probleem van een individu, maar met de preventie die men van daaruit opzet, beoogt men het welzijn van een niet-geïndividualiseerde groep. Omdat algemene preventie abstraheert en deïndividualiseert naar een grotere groep wordt de actie meer pro-actief en duurzaam. De actie heeft immers ook effect voor zij die nog geen hulpvraag stelden en het probleem nog niet ervaarden (Goris, Burssens, Melis & Vettenburg, 2004). Coie et al. (1993) stellen dat algemene preventie zo stigmatisering van de participanten meer kan voorkomen en dat de participanten zo gemakkelijker bereikt kunnen worden. Verder wordt algemene preventie ook gezien als een belangrijk mechanisme in het bevorderen van sociale rechtvaardigheid. Preventieve interventies kunnen onderdrukkende sociale structuren verminderen, houdingen die onderdrukking steunen veranderen en individuele, familiale en gemeenschapskrachten versterken om zich tegen onderdrukking te verzetten (Kenny & Hage, 2009).

3. Wenselijke preventie

Deze masterproef wil onder andere beschrijven of algemene preventie vanuit het CLB aansluit bij de dimensies van wenselijke preventie. Door preventie te omschrijven en te verfijnen is duidelijk wat preventie en algemene preventie is, maar nog niet 'hoe' deze preventie het best wordt ingevuld. Het zegt namelijk niets over het soort preventie waarvoor men staat (Vettenburg et al., 2007).

3.1 Naar wenselijke preventie

Met preventie kunnen problemen of een verdere ontwikkeling van problemen voorkomen worden. Dit kan toch niet slecht zijn? Uit de evaluatie van verscheidene preventie-initiatieven blijkt dat deze vaak een averechts effect hebben en nog meer onwelzijn veroorzaken. Zo verhogen sommige drugspreventie-initiatieven het gebruik van drugs (Tobler, 1986). Daarom is het volgens Hawkins (2006) aangewezen om met preventie-initiatieven te werken die getest zijn of deze eerst te testen. De laatste tijd is er dan ook een grote belangstelling voor het onderzoeken van de effectiviteit van preventieprogramma's (Botvin, 2004; Hawkins, 2006).

Wanneer preventie het welzijn en de leefkwaliteit van de burgers niet bevordert, of sterker nog, wanneer de preventieve maatregel een inbreuk gaat betekenen op deze leefkwaliteit, is het toch moeilijk om preventie als 'goed' te beschouwen. Preventief werken is niet van nature goed en ook wanneer we preventief werken, moeten we als maatschappelijk werker ons de vraag stellen of we vanuit maatschappelijk oogpunt goede dingen doen? Deze vraag staat volgens Piessens centraal in het handelen van hulpverleners (Piessens, 2008). De steeds groter wordende aandacht voor effectiviteit en efficiëntie heeft tot gevolg dat hulpverleners, vaak om middelen te krijgen van het beleid, hun preventiemaatregelen gaan meten aan hoe effectief ze zijn. Hierbij wordt de vraag 'of we vanuit maatschappelijk oogpunt het goede doen' naar de achtergrond verschoven. Kinderen woensdagnamiddag opsluiten in hun kamer om overlast te vermijden, is een zeer effectieve maatregel. Toch is dit niet wenselijk. Dit betekent niet dat de effectiviteit en efficiëntie van preventie niet onderzocht moeten worden, maar dat men daarbij aansluitend de vraag moet stellen of deze preventie ook emancipatorisch is. Het debat over de middelen en de effectiviteit mag dit over sociale rechtvaardigheid immers niet lam leggen (Burssens, Goris, Melis, & Vettenburg, 2005; Burssens, 2008).

3.2 Ethische visie op preventie

Uit voorgaande blijkt dat het niet volstaat om enkel af te bakenen wat preventie is, maar in die visie moet ook ingebouwd worden welke preventie wenselijk is (Goris et al., 2003). Deze keuzes worden gemaakt vanuit ethische overwegingen. De uitgangspunten die de basis vormen van deze wenselijke preventie zijn gelijkwaardigheid van alle burgers, volwaardigheid van kinderen en jongeren, de mens als individu en als deel van de samenleving en de mens als actief burger. Hieruit blijkt dat algemene preventie wenselijke preventie wordt wanneer ze de emancipatie van alle burgers maximaal toelaat (Vettenburg et al., 2007; Vettenburg, 2008). Deze emancipatie kan zich maar ontwikkelen in interactie tussen individu en samenleving en gaat voorbij aan het louter individueel schuldmodel dat individuen de schuld geeft van hun problemen (Kenny & Hage, 2009; Vettenburg et al., 2007). Stepney (2006) stelt dat deze emancipatorische capaciteit de laatste tijd afbrokkelt door processen van globalisatie, erosie van publieke diensten en een doorgedreven marktlogica. Er is volgens hem dan ook nood aan een structurele analyse en kritische kijk die parktijkmedewerkers de kans geven om preventie met bescherming te combineren en terzelfder tijd te zorgen voor een meer emancipatorische benadering.

3.3 Omschrijving van wenselijke preventie

Wenselijke preventie geeft een antwoord op de 'hoe-vraag', namelijk hoe je vanuit een emancipatiebenadering aan algemene preventie kan doen.

“Wenselijke preventie schept voorwaarden om problemen steeds vroeger te voorkomen (radicaliteit), is maximaal offensief (offensiviteit), bouwt een integrale aanpak uit (integraliteit), is participatief (participatie) en heeft een democratisch karakter (democratisch karakter)” (Vettenburg et al., 2007, p.40).

3.4 Dimensies van wenselijke preventie

Radicaliteit, offensiviteit, integraliteit, participatie en democratisch karakter zijn de vijf dimensies van wenselijke preventie. Deze dimensies hangen onderling nauw samen en werken op elkaar in. Geen enkele dimensie mag verwaarloosd worden. Het zijn concrete toetsstenen van wenselijke preventie (Vettenburg et al., 2007). De eerste drie dimensies zijn sterk geïnspireerd op het preventieschema van De Caeter (1990).

Radicaliteit

In de literatuur wordt preventie ingedeeld in primaire, secundaire en tertiaire preventie (Caplan, 1964; Goris et al., 2007; Weissberg et al., 2003). Primaire preventie richt zich op een algemene bevolkingsgroep omdat er nog maar amper sprake is van een probleem of ontwikkeling van een probleem. Toch kunnen er al aanwijsbare indicaties worden herkend want zonder probleem immers geen preventie. Bij secundaire preventie worden de signalen al duidelijker zonder dat er sprake is van een manifestatie van een acuut probleem. Bij tertiaire preventie heeft het probleem zich echter al gemanifesteerd. Hier is het doel om te voorkomen dat het probleem zich nog verder ontwikkelt of zich zal herhalen (Goris et al., 2007, p.19-21). Preventie kan dus ingrijpen op verschillende momenten van de probleemwording. Bij radicaliteit komt het er op aan om problemen steeds dichterbij de wortel aan te pakken. Een zich ontwikkelend probleem of een risicosituatie moet zo vroeg mogelijk op de ontwikkelingslijn gestopt worden want hoe verder een probleem evolueert, hoe groter de mate van ervaren onwelzijn en beperking van emancipatiekansen (Goris et al., 2007; Vettenburg et al., 2003). Durlak (1998) geeft ook het belang aan om problemen steeds vroeger proberen te voorkomen want reeds vroege kleine problemen kunnen later leiden tot serieuze problemen. Dit kan door aandacht te besteden aan de voorgeschiedenis van het probleem zoals het zich aandient en de ervaringen die men hieromtrent opdoet door te geven aan die instanties die op een vroeger moment kunnen ingrijpen in de probleemwording (Vettenburg et al., 2003; Vettenburg et al., 2007). Radicaliteit betekent echter niet dat voor alle problemen in een vroeg stadium moet tussengekomen worden. Vroegtijdig ingrijpen kan immers problematisch zijn bij interventies die de keuzemogelijkheden van mensen beperken (Vettenburg et al., 2007).

Offensiviteit

Preventie kan bestaan uit offensieve of defensieve acties. Offensieve acties beogen de keuzemogelijkheden van de doelgroep uit te breiden. Defensieve acties beperken deze. De preventie is wenselijk wanneer de acties maximaal offensief zijn. Men heeft hiervoor gekozen vanuit de visie om preventie te verbinden met emancipatie. Emancipatie wil de keuzemogelijkheden van mensen verruimen en de kansen om te groeien verhogen. Toch kunnen de omstandigheden ervoor zorgen dat soms een defensieve aanpak noodzakelijk is. Dit zal bijvoorbeeld het geval zijn wanneer het probleem al ver gevorderd is of wanneer er een gevaar bestaat voor de persoon of de samenleving. Desalniettemin moet men ook hier eerst zoeken naar offensieve oplossingen. In een defensieve setting kan immers ook

gezocht worden om deze zo offensief mogelijk in te vullen. Offensieve en defensieve acties kunnen opgedeeld worden in acties die nieuwe keuzemogelijkheden aanbieden/onmogelijk maken of acties die al aanwezige, alternatieve keuzemogelijkheden stimuleren/afraden. Een offensieve actie kan dus gedragsalternatieven aanbieden of stimuleren. Een defensieve actie kan gedragsalternatieven afraden of wegnemen. Verder moet er ook nagegaan worden of de preventieve actie vrijwillig of verplicht is waarbij vrijwillig het meest wenselijk is. Het karakter van de actie is echter niet altijd eenduidig. Zo kan een preventieve actie offensief zijn, terwijl de verplichting om eraan deel te nemen een defensief aspect is. Grenzen aan offensiviteit zijn dat naarmate een probleem verder evolueert op de ontwikkelingslijn, er meer defensief gewerkt zal worden doordat het probleem ernstiger, acuter wordt. Een andere grens is dat een zekere aanpassing nodig is opdat iedereen zich optimaal kan emanciperen (Vettenburg et al., 2007).

Integraliteit

In deze dimensie kunnen twee acties onderscheiden worden. Persoonsgerichte en structuurgerichte acties. Persoonsgerichte acties streven naar een interne verandering terwijl structuurgerichte acties proberen om structuren in de brede zin van het woord te veranderen. Vanuit een interactionistische kijk is het wenselijk om aandacht te hebben voor zowel de persoon als voor de rol van de structuur in de totstandkoming of handhaving van een probleem. (Vettenburg et al., 2007). Persoonsgerichte acties zijn nodig in een emancipatorische benadering om de vaardigheden en kennis van personen of groepen te verhogen en hierdoor meer controle over het leven te krijgen en meer te kunnen participeren. Hoewel de structuurgerichte acties soms verwaarloosd worden, zijn deze heel belangrijk omdat de context een belangrijke rol speelt in het vormgeven aan problemen. De focus op de omgeving maakt dat de acties verschuiven van enkel individugericht, waarbij het individu beschuldigd wordt van zijn problemen, naar ook ruimere sociale acties (Kenny & Hage, 2009). Zowel in individuele als in algemene preventie kan men persoongerichte en structuurgerichte acties ondernemen (Vettenburg et al., 2007).

Participatie

Participatie is een voorwaarde voor emancipatie want emancipatie is enkel mogelijk als de doelgroep mogelijkheden krijgt om haar stem te laten horen, inbreng te hebben en er iets mee te doen. Uitgaan van emancipatie betekent ook de diversiteit van sociale doelen, normen en waarden erkennen en niet het status quo bevestigen (Prilleltensky, 2001;

Stepney, 2006). Thompson ziet participatie ook onlosmakelijk verbonden met emancipatie. "Recognize that it would be incompetent and unprofessional to neglect the evidence which can be offered by those who actually experience these needs and problems" (Thompson, 2002, p. 717-718). Kwaliteitsvolle preventie moet daarom aandacht hebben voor participatie van de doelgroep en dit in de verschillende fasen van het initiatief/project. Zowel in de voorbereiding, planning, uitvoering, evaluatie en opvolging moet er ruimte zijn tot participatie (Reese & Vera, 2007; Vettenburg et al., 2007; Weissberg et al., 2003). Toch moeten participanten ook de mogelijkheid krijgen om voor non-participatie te kiezen. De participatie van de doelgroep moet zo rechtstreeks mogelijk gebeuren. De beperkte mondigheid van de doelgroep kan deze participatie echter bemoeilijken. Hier is onrechtstreekse participatie nodig om toch rekening te kunnen houden met de doelgroep. Er moet hierbij wel rekening gehouden worden met de ruis die kan ontstaan door informatie niet rechtstreeks van de doelgroep te bemachtigen (Vettenburg et al., 2007).

Democratisch karakter

Preventie die gebaseerd is op sociale rechtvaardigheid moet betrekking hebben op een volledige en gelijke participatie van alle groepen in de samenleving (Reese & Vera, 2007). Wenselijke preventie mag niemand uitsluiten omdat ze te belangrijk is. Iedereen heeft het recht om door preventie te worden beschermd tegen problemen. Vaak worden dezelfde mensen uitgesloten van preventie zoals allochtonen, analfabeten, personen met een handicap en kansarmen. (Vettenburg et al., 2007) Preventiewerkers moeten daarom cultureel competent zijn en specifieke eigenschappen van deze verschillende culturen mee opnemen in hun programma om zo stigmatisering van groepen of mensen te voorkomen (Reese & Vera, 2007). Uitsluiting van bepaalde mensen kan evenwel toch verantwoord worden wanneer er al gelijkaardige acties bestaan voor deze doelgroepen. Er kunnen twee momenten onderscheiden worden van het democratisch karakter. Deze bestaan uit de verantwoording van de afbakening van de doelgroep en eenmaal de doelgroep afgebakend, proberen te vermijden dat in de doelgroep nog mensen worden uitgesloten (Vettenburg et al., 2007).

4. Algemene preventie in de sociale praktijk

Hieronder worden het spanningsveld tussen hulpverlening en preventie en enkele succesfactoren om aan algemene preventie te doen beschreven.

4.1 Spanning tussen individuele hulpverlening en preventie en algemene preventie

Preventie is een opdracht van verschillende welzijnsvoorzieningen en het belang van preventie wordt door verschillende auteurs benadrukt (Brown & Bolen, 2008; Ervin et al., 2007; Goris et al., 2007; Sheppard, 2008; Weissberg, et al., 2003). Deze preventie is onder te verdelen in individuele en algemene preventie. Algemene preventie reikt veel verder dan individuele hulpverlening en preventie (Goris et al., 2007). De nadruk komt dan ook meer te liggen op de maatschappelijke verantwoordelijkheid van het sociaal werk. Hier knelt echter het schoentje. Door verschillende redenen zoals historisch meer gericht te zijn op individuele hulpverlening, een hoge werkdruk en een ontbrekende structuur kan algemene preventie gereduceerd worden tot een minder belangrijke taak en gaat de primaire aandacht dan ook vaak naar individuele hulpverlening en preventie (Hendrickx, 2008). Algemene preventie vraagt immers een zekere afstand ten aanzien van individuele cases en een organisatieontwikkeling die ernaar streeft om algemene preventie in te bouwen (Goris et al., 2004; Hendrickx, 2008). Een ander minder positief kenmerk is dat volgens Greaff-Martins et al. (2006) algemene preventie vaak veel energie steekt in diegenen die het niet nodig hebben. Toch kan hier opgemerkt worden dat preventie voor niemand slecht is als ze aansluit bij de dimensies van wenselijke preventie.

Hoewel de primaire aandacht vaak gaat naar individuele hulpverlening wordt het beroep van maatschappelijk werkers niet alleen gedefinieerd door individuele hulpverlening, maar werken zij op de breuklijn tussen individu en samenleving. Naast individuele hulpverlening en preventie moeten maatschappelijk werkers ook veranderingen aanbrengen voor ruimere doelgroepen en hun omgeving. Dit blijkt ook uit de internationale definitie van sociaal werk: "The social work profession promotes social change, problem solving in human relationships and the empowerment and liberation of people to enhance well-being. Utilising theories of human behaviour and social systems, social work intervenes at the points where people interact with their environments. Principles of human rights and social justice are fundamental to social work" (Hare, 2004, p.409).

4.2 Succesfactoren voor de implementatie van algemene preventie

Uit bovenstaande blijkt dat in de praktijk algemene preventie vaak ondergeschikt is aan individuele hulpverlening en preventie. Omwille van de voordelen die deze algemene preventie kan bieden, is het nochtans belangrijk om algemeen preventief te werken. Dit kan bevorderd worden wanneer de hulpverleners onder andere een preventieve reflex hebben en algemene preventie organisatorisch is ingebed. Deze succesfactoren zijn niet exhaustief.

4.2.1 Van individuele hulpverlening naar algemene preventie

Vanuit individuele hulpverlening kan een brug gebouwd worden naar algemene preventie (Sheppard, 2008). Algemene preventie is namelijk geen afzonderlijke opdracht, maar is verbonden met de dagelijkse hulpverleningspraktijk. In de begeleiding werken maatschappelijk werkers samen met de cliënt en andere betrokkenen aan problemen van de individuele cliënt. Vanuit het werken aan deze concrete individuele problemen, die bij meerdere cliënten bestaan, en door hierover te reflecteren, kunnen maatschappelijk werkers algemene preventieve acties ondernemen of laten realiseren. Dit wordt de preventieve reflex of reactieve reflex genoemd. Deze preventieve reflex is de attitude om vanuit individuele hulpverlening de stap te zetten naar algemene preventie (Goris et al., 2007). De algemene preventie daadwerkelijk opzetten moet niet specifiek de taak zijn van deze hulpverlener. Hierdoor zien we dat (algemene) preventie niet iets is voor vrijgestelde specialisten. Iedereen heeft de maatschappelijke opdracht om de stap te zetten naar algemene preventie. Hulpverleners analyseren het probleem van een cliënt en wanneer verschillende cliënten dreigen geconfronteerd te worden met hetzelfde probleem, moet de hulpverlener het probleem kunnen beoordelen naar zijn algemene signaalwaarde en beslissen of er al dan niet iets mee moet gebeuren.

Scholte & van Splunteren (1996) wezen in hun onderzoek aan dat veel maatschappelijk werkers signalering belangrijk vinden, maar slechts enkelen hieraan toekomen in de praktijk. Signalen worden wel opgevangen, maar verder wordt er weinig mee gedaan. Er blijkt dikwijls een systematische aanpak te ontbreken waardoor maatschappelijk werkers niet signaleren en zo ook hun signaalgevoeligheid en preventieve reflex verliezen. Signalen worden onvoldoende op organisatieniveau uitgewisseld en het analyseren en interpreteren van signalen blijft te veel achterwege. De organisatie blijkt dus een belangrijke rol te spelen voor het uitbouwen en uitvoeren van de signaleringstaak (Sluiter, van Zijderveld & Traas, 1997). Deze signaleringstaak is dan weer belangrijk om de stap te zetten naar algemene preventie. Daarom moet de individuele preventieve reflex of de signalen ook ingebed zitten in een organisatie die hierop aansluit.

4.2.2 Organisatorische inbedding

Hierboven is aangegeven dat naast de preventieve reflex bij hulpverleners de organisatie heel belangrijk is om algemene preventie mogelijk te maken en het vertrouwen te doen toenemen (Hawkins, Catalano & Arthur, 2002; Weissberg et al., 2003). In internationale

literatuur worden belangrijke voorwaarden aangegeven om preventie in de praktijk te implementeren. In deze masterproef zullen deze voorwaarden beschreven worden als succesfactoren om zo niet de pretentie te hebben dat zonder deze voorwaarden algemene preventie niet mogelijk is. Hoewel de literatuur deze voorwaarden aanhaalt om preventie vanuit een dienst te implementeren in de praktijk, worden in deze masterproef de voorwaarden ook gebruikt om preventief werken te implementeren in een welzijnsvoorziening.

Maatschappelijk werkers moeten niet enkel elk afzonderlijk aandacht hebben voor algemene preventie, maar algemene preventie moet ook een onderdeel zijn van het beleid. Signaleren en een goede opvolging van signalen vergt een organisatie die hierop is afgestemd. De organisatie kan een signaleringsprocedure of een werkgroep invoeren. Verder is het belangrijk dat het beleid een duidelijke visie ontwikkelt op algemene preventie en dat algemene preventie niet enkel een opdracht is van de dienst, maar ook als doel ervaren wordt en vorm krijgt binnen de organisatie. De voorziening kan bijvoorbeeld een korte beleidsnota opstellen over algemene preventie (Hendrickx, 2008). Deze nota geeft aan waarom algemene preventie belangrijk is, welke doelstellingen er met preventie worden nagestreefd en welke inspanningen hiertoe geleverd zullen worden (Scholte & Van Splunteren, 1996).

Om preventie (initiatieven) toe te passen is vertrouwen zeer belangrijk. Dit vertrouwen kan er komen wanneer maatschappelijk werkers getraind worden in algemene preventie (Weissberg et al., 2003). Door conferenties, artikels en workshops kan de kloof tussen theorie en praktijk overbrugd worden (Wandersman & Florin, 2003). Deze overbrugging is nodig omdat maatschappelijk werkers vertrouwd moeten zijn met het begrippenkader van preventie en algemene wenselijke preventie en hiervan de voordelen moeten inzien alvorens algemene preventie op poten te zetten (Hendrickx, 2008). Verder kan de training ook bijdragen tot kennis van projectwerking. De training kan dus zorgen voor zowel een attitudeverandering als voor het aanleren van kennis en vaardigheden.

Veelvoudige concurrerende eisen en ontoereikende tijd kunnen het vertrouwen verminderen (Weissberg et al., 2003). Goris et al. (2007) geven ook aan dat algemene preventie de werkdruk op het hulpverleningswerk verhoogd. Hierdoor wordt vaak alle niet-directe hulpverlening beschouwd als iets dat moet gebeuren naarmate er tijd voor rest. Zo blijft preventie vaak in de schaduw van begeleiding (Goris, 2003). Feedback over signalen en resultaten laat zien dat signalen niet verloren gaan en maakt de extra tijd meer dan de

moeite waard (Hendrickx, 2008). Verder kan er door de organisatie tijd of mensen worden vrijgemaakt/vrijgesteld zodat maatschappelijk werkers deze kunnen gebruiken voor algemene preventie. Door goed uitgebouwde algemene wenselijke preventie zal op lange termijn het aantal individuele vragen dalen en moet minder tijd worden vrijgemaakt.

Ondersteuning van maatschappelijk werkers bij het implementeren van preventie in de praktijk is zeer belangrijk. Deze ondersteuning kan extern worden aangereikt of men kan in de dienst iemand vrijstellen voor preventie. (Hawkins et al., 2002; Hendrickx, 2008).

Samenwerking wordt ook belangrijk geacht voor de implementatie van preventie (Hawkins et al., 2002). Door interne of externe samenwerking krijgt men het gevoel niet op eilandjes te werken. Gezamenlijk reflecteren met collega's is ook volgens Serrien heel belangrijk. Daarom heeft het CAW een werkgroep rond preventie opgericht. Door samenwerking en onderling te reflecteren met collega's kan men een gezamenlijke visie opbouwen omtrent preventie en heeft men de mogelijkheid om de individuele eilandjes te verlaten (Serrien, 2007).

Hieruit blijkt dat kiezen voor preventie en algemene preventie moet plaats vinden op alle niveau's. Slechts wanneer zowel individuele medewerkers als organisatie kiezen voor preventie kan deze succesvol geïmplementeerd worden in de praktijk (Hendrickx, 2008).

5. Besluit

In dit hoofdstuk zijn reeds de eerste handvatten aangereikt voor het onderzoek. Het veelvoudig interpreteerbaar begrip 'preventie' is eenduidig omschreven. Daarna is de definitie van algemene preventie en de maatschappelijke relevantie aangehaald. Verder is het belang van wenselijke algemene preventie aangegeven en zijn de vijf dimensies inhoudelijk besproken. Ten slotte wordt aandacht besteed aan de spanning tussen hulpverlening en preventie en worden succesfactoren aangehaald om algemene preventie te implementeren in de praktijk van een voorziening. Tijdens het onderzoek kan dit kader gebruikt worden om na te gaan welke initiatieven preventie en algemene preventie zijn, of deze aansluiten bij de dimensies van wenselijke preventie en of er in het CLB succesfactoren aanwezig zijn om aan algemene preventie te doen.

Hoofdstuk 2: De centra voor leerlingenbegeleiding

De onderzoeksvragen van deze masterproef situeren zich binnen de context van de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB). Daarom wordt in dit hoofdstuk kennis gemaakt met de complexe wereld van het CLB. Uit de probleemstelling kwam reeds naar voor dat CLB's een preventieve opdracht hebben en deze opdracht staat ook centraal in dit hoofdstuk. Eerst volgt er een omschrijving van het CLB. Daarna komen problemen aan bod bij kinderen en jongeren die de aandacht voor preventie kunnen stimuleren. Verder wordt leerlingenbegeleiding nader bekeken. Het hoofdstuk wordt afgerond door een blik te werpen op algemene preventie in de praktijk van het CLB.

Diensten voor leerlingen zijn volgens Weissberg et al. (2003) belangrijk omdat jonge mensen om zich optimaal te ontwikkelen, sociale steun en positieve verhoudingen met volwassenen nodig hebben die duidelijke normen, vertrouwen, hulp, raad en aanmoediging kunnen geven.

1. Van PMS-MST naar CLB

De Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) zijn op 1 september 2000 ontstaan door een integratie van voormalige Centra voor Medisch Schooltoezicht (MST) en Psycho-Medisch-Sociale Centra (PMS). Deze samensmelting werd doorgevoerd om het aanbod doorzichtiger te maken voor de gebruikers en om overlappende activiteiten te vermijden. Deze centra zijn te situeren in drie onderwijsnetten bestaande uit CLB's voor het gemeenschapsonderwijs, CLB's voor het gesubsidieerd officieel onderwijs en CLB's voor het gesubsidieerd vrij onderwijs (Jonniaux, 2005; Vanderhoeven, 2000).

“Een centrum voor leerlingenbegeleiding is een dienst waarop leerlingen, ouders, leerkrachten en schooldirecties een beroep kunnen doen voor informatie, hulp en begeleiding. In een CLB werken onder andere artsen, maatschappelijk werkers, pedagogen, psychologen, psychologisch assistenten en verpleegkundigen. Naargelang van de plaatselijke behoeften en omstandigheden kunnen er ook logopedisten, kinesisten, e.a. werkzaam zijn. Die verschillende vakmensen werken samen in een (multidisciplinair) team om het welbevinden van leerlingen te bevorderen doorheen hun schoolloopbaan. Het gaat er dus om de leerling zich goed te laten voelen zodat hij zijn kennis en vaardigheden in de beste omstandigheden kan ontwikkelen” (Vlaamse overheid, z.d., § wat is een CLB).

2. Problemen bij kinderen en jongeren

Doordat leerlingen veel van hun tijd doorbrengen in scholen zijn deze een aangewezen plek om problemen van jonge mensen op te merken en is het gemakkelijker om preventief te werken (Baruch, 2001). Hoewel de schooltijd meestal verloopt zonder al te veel problemen, worden CLB-medewerkers, directie en leerkrachten toch regelmatig geconfronteerd met jongeren die hun problemen niet alleen het hoofd kunnen bieden (Meeus & 't Hart, 1993). Uit de definitie van preventie in het vorige hoofdstuk volgt dat van preventie geen sprake is als er geen probleem is. Daarom wordt hier dieper ingegaan op het welzijn en welbevinden van jongeren. Daarna situeren we de problemen van kinderen en jongeren in de vier werkdomeinen van het CLB. Tot slot wordt er stilgestaan bij de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid.

2.1 Welzijn en welbevinden

CLB's trachten met hun begeleiding welzijnsverhogend te werken en dit komt ook tot uitdrukking in de opdracht van het CLB. Deze wordt ruim opgevat en dient samen met de school te worden uitgevoerd. "De centra hebben als opdracht bij te dragen tot het welbevinden van leerlingen nu en in de toekomst. Hierdoor wordt bij de leerlingen de basis gelegd van alle leren zodat zij door hun schoolloopbaan heen de competenties kunnen verwerven en versterken die de grondslag vormen voor een actuele en voortdurende ontwikkeling en maatschappelijke participatie" (VVKSO, 1999, p.8). Dit welzijn wordt gezien als een samenspel van zowel fysiek als mentaal welzijn en is het resultaat van zowel persoonlijke (bijvoorbeeld temperament) als contextuele factoren (bijvoorbeeld schoolklimaat) (Hawkins et al., 2002; Lerner & Castellino, 2002).

Een onderzoek dat werd uitgevoerd tussen oktober 1998 en september 2000 definieert het welbevinden op school (klasniveau en schoolniveau) van leerlingen in het secundair onderwijs als "een positieve toestand van het gevoelsleven, die het resultaat is van een harmonie tussen een geheel van specifieke omgevingsfactoren enerzijds en de persoonlijke behoeften en verwachtingen van leerlingen ten aanzien van de school anderzijds" (Engels, Aelterman, Schepens & Van Petegem, 2001, p.28). Dit onderzoek geeft aan dat leerlingen die tevreden zijn, zich goed voelen en positief gedrag vertonen. Deze leerlingen scoren over het algemeen goed op het globale welbevinden. Wanneer leerlingen een laag welbevinden hebben, is de kans op probleemgedrag groter (Engels, Aelterman, Schepens & Van Petegem, 2001). Hieruit blijkt het belang van preventieve acties die dit welzijn bevorderen.

2.2 Preventie gesitueerd in de werkdomeinen

Omdat het welbevinden van de leerling een brede spanwijdte heeft, wordt de begeleiding van het CLB gesitueerd in volgende vier domeinen: leren en studeren, schoolloopbaanbegeleiding, preventieve gezondheidszorg en psychisch en sociaal functioneren. Hoewel leerlingenbegeleiding zich niet beperkt tot leerlingen met problemen, zijn in deze vier domeinen ook de mogelijke problemen van leerlingen te situeren en kan hiervoor preventie opgestart worden (Vanderhoeven, 2000).

Leerlingen kunnen problemen hebben rond leren en studeren. Voorbeelden van problemen binnen dit domein zijn leerstoornissen en een verkeerde studiemethode (Jonniaux, 2005). Problemen op gebied van de schoolloopbaan kunnen onder andere gesitueerd worden in de overgang naar buitengewoon onderwijs, in een verkeerde richting zitten en moeilijkheden met kiezen. Preventieve gezondheidszorg is het derde domein waarbij gezondheid door de CLB's ruim wordt ingevuld. Er wordt dan ook een holistisch gezondheidsbegrip gehanteerd die de mogelijkheid biedt om jongeren hun welbevinden lichamelijk, psychisch en sociaal te definiëren. Hierdoor moeten alle CLB-disciplines aan deze opdracht meewerken. Problemen als vaccinaties, eetproblemen en dergelijke zijn hier te situeren (Jonniaux, 2005). Onder psychosociale problemen kunnen zeer veel verschillende problemen verstaan worden. Een veel gebruikt onderscheid is de indeling in internaliserende of emotionele problemen, externaliserende of gedragsproblemen en middelengebruik (Junger, Mesman & Meeus, 2003). Garnefski en Diekstra (1997) geven in hun onderzoek aan dat er soms ook sprake is van zowel emotionele als gedragsproblemen. Risico- en beschermende factoren voor psychosociale problemen zijn volgens hen te situeren in de demografische achtergrond (leeftijd, geslacht, etniciteit, sociaal-economische status), gedrag in de kindertijd (temperament, emotionele en gedragsproblemen), kenmerken van het gezin (gezinssamenstelling, al dan niet psychosociale problemen van ouders en ouder-kindrelatie), relaties met leeftijdsgenoten (sociale status en sociale steun) en cognitieve factoren (zelfperceptie, attributiestijl) (Fergusson & Lynskey, 1996).

In het CLB-profiel wordt naast deze vier begeleidingsdomeinen, schoolondersteuning als vijfde belangrijk domein/opdracht toegevoegd. Deze systeemgerichte schoolondersteuning is aanvullend op de ondersteuning die het CLB-team biedt in het kader van de individuele begeleiding, waarbij het team de school bijvoorbeeld ondersteunt in het opstellen van een plan van aanpak zoals pestbeleid, spijbelbeleid, schoolklimaat en andere (Vandenbroecke, z.d.).

2.3 Maatschappelijke kwetsbaarheid en school

De theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid is een verklaringsmodel voor ernstige en persisterende delinquentie. Deze theorie geeft een meer structurele kijk op problemen en is als integratieve theorie gebaseerd op de sociale bindingstheorie van Hirshi en het interactionistisch perspectief (Vettenburg, 1988). De theorie van Hirshi stelt dat binding met prosociale groepen, individuen en duidelijke normen protectieve factoren zijn die de ontwikkeling van probleemgedrag belemmeren of verminderen (Hawkins et al., 2002). Het interactief perspectief duidt op de interactie tussen individu, overheid en voorzieningen (Vettenburg, 1988). De definitie van maatschappelijke kwetsbaarheid is de volgende: "Maatschappelijk kwetsbaar is de persoon of die bevolkingsgroep die in haar contact met de maatschappelijke instellingen vooral en steeds opnieuw riskeert de negatieve effecten te ondergaan en minder profiteert van het positieve aanbod" (Vettenburg, 1988, p. 46; Vettenburg, 2005, p. 4). Reese & Vera (2007) stellen ook dat deze kwetsbaren meer mentale problemen ervaren en dat dit bovendien gepaard gaat met minder toegang tot kwalitatieve dienstverlening en een reeks van economische, sociale en culturele belemmeringen die hun participatie aan de diensten vermindert.

Uit literatuur blijkt meermaals dat schoolfactoren meer samenhang vertonen met probleemgedrag dan individuele- en gezinsfactoren (Murray & Greenberg, 2000; Vettenburg, 1988). Doordat deze theorie de relatie toont tussen school en probleemgedrag en ze probleemgedrag van leerlingen kan verduidelijken, is ze betekenisvol voor deze masterproef. Zo kan een negatieve schoolcarrière zowel een aanduiding als een aanleiding zijn van maatschappelijke kwetsbaarheid. Een maatschappelijk kwetsbaar kind of jongere krijgt vooral en steeds opnieuw negatieve opmerkingen, wordt gestraft en kan minder profiteren van het positieve aanbod van de school. Deze negatieve ervaringen zorgen ervoor dat deze kinderen en jongeren zich vaak niet goed voelen in de school, onder hun potentiële mogelijkheden presteren en meer en meer probleemgedrag gaan stellen. Een gevolg hiervan is dat zij zo ook zwakker staan ten aanzien van andere maatschappelijke instellingen (Vettenburg, 2005).

Een hechte schoolbinding en een hechte binding tussen leerkracht en leerling is zeer belangrijk voor het welzijn en gevoel van aanvaarding van leerlingen. Door deze band gaat de leerling de normen, waarden en doelen van de school en leerkracht ervaren en zich ook inzetten voor taken en de opgelegde schoolregels accepteren (Maddox & Prinz, 2003). Het schoolaanbod is echter veel minder aangepast en motiverend voor leerlingen uit sociaal

lagere stratificaties. Hun cultuur wijkt vaak af van deze van de school en leerkrachten (Reese & Vera, 2007; Vettenburg, 1988; Vettenburg, 2005). Leerkrachten begrijpen de cultuur van deze leerlingen niet en gaan minder verwachten van leerlingen uit deze sociaal lagere klassen en stimuleren hen minder. Hun ouders zijn minder vertrouwd met de schoolcultuur en worden ook minder positief onthaald en kunnen zo hun kinderen minder goed begeleiden. Deze leerlingen dreigen dan ook geen hechte binding aan te gaan met hun leerkracht en de school. Dit maakt dat deze leerlingen zich minder inzetten voor schooltaken, minder presteren en een negatief zelfbeeld ontwikkelen. Door deze ervaringen zijn zij minder geneigd om de schoolregels na te leven en worden vaker gestraft (Vettenburg, 2005).

3. Leerlingenbegeleiding

Leerlingenbegeleiding is meer dan het CLB alleen en kan zowel binnen als buiten de school georganiseerd worden. Interne leerlingenbegeleiders maken hun opdracht binnen de school waar en CLB-medewerkers zijn externe leerlingenbegeleiders (Verschelden, 2002).

Leerlingenbegeleiding vanuit het CLB wordt in het decreet omschreven als “geïntegreerde, multidisciplinaire acties vanuit preventief, remediërend of educatief oogpunt ten aanzien van de leerling” (VVKSO, 1999, p.8).

3.1 Werkingsprincipes van leerlingenbegeleiding

Wanneer medewerkers hun opdracht uitvoeren en dus ook wanneer ze preventief werken, moeten ze steeds rekening houden met volgende principes.

Het CLB stelt in zijn begeleiding en dus ook in de uitvoering van de preventieopdracht het belang van de leerling centraal. Omdat CLB-medewerkers onafhankelijk zijn van de school, de ouders en externe begeleidingsdiensten, kan het CLB ook een goede begeleiding bieden wanneer er conflicten zijn (Jonniaux, 2005).

De begeleiding vanuit het CLB is vraaggestuurd, behalve voor de begeleiding die verplicht is (Jonniaux, 2005). Vraaggestuurd werken betekent dat de medewerkers preventief kunnen werken wanneer de school, ouders of leerlingen hen hierbij om ondersteuning vragen of wanneer zij zelf vanuit hun inzicht en kennis hiertoe de behoefte zien. Toch kan hier de vraag gesteld worden hoe vraaggestuurd het CLB werkt? Vaak vertalen de medewerkers de vraag/het probleem naar een aanbod/antwoord vanuit hun voorgestructureerde opdracht (Thys & Vandewiele, 2000).

Leerlingenbegeleiding is een gezamenlijke opdracht van school en CLB. De school en de ouders zijn de eerste verantwoordelijken en worden hierin deskundig ondersteund door CLB-medewerkers (Jonniaux, 2005). Het drielijnen model sluit aan bij deze subsidiariteit. Een leerling die hulp nodig heeft, kan eerst een beroep doen op de leerkracht. Deze wordt vaak ook als eerste geconfronteerd met de signalen en moeilijkheden van leerlingen. In de internationale literatuur wordt het belang van de leerkracht ook erkend (Gallagher, Millar & Ellis, 1996). Deze moet naast zijn didactische opdracht, ook een opvoedende of begeleidende rol vervullen. (McGuinness, 1998; Watkins, 1999) Wanneer het probleem echter te complex is of de leerkracht het probleem niet alleen kan oplossen, kan hij een beroep doen op leerlingenbegeleiders. De begeleiding kan dan opgenomen worden door deze leerlingenbegeleiders of deze begeleiders kunnen de leerkrachten ondersteunen. Leerlingen geven in een onderzoek van Fox & Butler (2007) het belang aan van leerlingenbegeleiders omdat leerkrachten vaak onvoldoende tijd hebben, hun problemen misschien verder vertellen in de leraarskamers en omdat de leerlingen niet al hun problemen met ouders en leeftijdsgenoten willen delen (Fox & Butler, 2007). Als ook deze begeleiders geen oplossing kunnen bieden, moet men voor de derdelijnsbegeleiding een beroep doen op externe, meer gespecialiseerde diensten (Vandewiele, 1993; Vettenburg, 1996). Dit werkingsprincipe heeft tot gevolg dat CLB-medewerkers eerst en vooral scholen kunnen ondersteunen bij het opzetten en uitvoeren van preventie-initiatieven alvorens in een school zelf de verantwoordelijkheid te nemen.

Preventie is een uitdrukkelijk werkingsprincipe van het CLB dat stelt dat het centrum waar mogelijk preventief werkt en enkel waar nodig remediërend (VVKSO, 1999). Om het welzijn van de leerlingen te bevorderen is het aangewezen dat deze preventie aansluit bij het concept wenselijke preventie zoals omschreven in het eerste hoofdstuk.

CLB-werk is multidisciplinair. Een meerwaarde van deze multidisciplinaire werking voor preventie is dat leerlingen en hun problemen er vanuit verschillende invalshoeken benaderd worden. Centraal staan de somatische, psychologische, pedagogische en sociale invalshoek (VVKSO, 1999).

De medewerkers zijn gebonden aan het beroepsgeheim (Jonniaux, 2005). Hoewel leerlingen weten dat deze begeleiding vertrouwelijk is, blijkt uit onderzoek dat het toch een grote drempel is voor leerlingen om de stap naar leerlingenbegeleiders te zetten (Fox & Butler, 2007). Verder wordt de drempel tot het CLB laag gehouden doordat de dienstverlening en dus ook de preventie-initiatieven gratis zijn (Jonniaux, 2005).

CLB-begeleiding is ingebed in een netwerk. Dit heeft tot gevolg dat voor preventie de CLB's kunnen samenwerken met diensten uit de welzijns- en gezondheidssector en de integrale jeugdhulpverlening en zo een schakel vormen tussen de school en externe diensten. Deze inbedding is nodig omdat CLB's niet instaan voor een allesomvattende begeleiding en doorverwijzing aangewezen kan zijn (Jonniaux, 2005). De vraag blijft echter of de centra ook op de ondersteuning van dit netwerk kunnen rekenen voor preventieve, structuurgerichte acties (Van De Veire, 2002). Weissberg et al. (2003) geven alvast het belang aan van samenwerking tussen school, familie en welzijnsvoorzieningen in tegenstelling tot afzonderlijk op eilandjes te werken. Dit heeft als voordeel dat individuen en organisaties betrokken worden in nieuwe brede onderwerpen zonder dat ze alleen verantwoordelijkheid moeten dragen, brede steun krijgen voor problemen, de krachten kunnen bundelen en overlapping kunnen vermijden (Wandersman & Florin, 2003).

Het CLB heeft specifieke aandacht voor kansarmen en bijzondere groepen. Kinderen en jongeren die door hun sociale achtergrond bedreigd worden in hun ontwikkeling en leerproces, krijgen volgens het CLB-decreet voorrang. De kansbevorderende werking moet zowel preventief als emancipatorisch gericht zijn op gezins-, school- en leerlingenondersteuning (VVKSO, 1999). Hier moet echter gelet worden op verbijzondering want door specifieke aandacht te geven aan kansarmen, worden ze soms gestigmatiseerd (Colton, Drury & Williams, 1995).

3.2 Een aanzet tot wenselijke preventie vanuit het CLB

In het onderzoek wordt onder andere nagegaan of preventie vanuit het CLB aansluit bij wenselijke preventie. Hier wordt reeds vanuit de literatuur nagegaan of CLB's in de mogelijkheid verkeren om hun preventie aansluiting te laten vinden met de dimensies van wenselijke preventie.

Radicaliteit

Radicaliteit betekent problemen steeds dichterbij de wortel aanpakken (Vettenburg et al., 2007). Het CLB wordt via het werkingsprincipe 'het CLB is ingebed in een netwerk' in de mogelijkheid gesteld om tegemoet te komen aan de dimensie radicaliteit. Doordat het CLB de schakel vormt tussen school en hulpverlening en ingebed is in een netwerk, is het niet alleen goed gepositioneerd om leerlingen door te verwijzen naar externe diensten, maar ook om signalen en kennis door te geven aan instanties die vroeger kunnen tussenkomen

(Vanderhoeven, 2000). Omdat leerlingen het meeste van hun tijd in school doorbrengen, kunnen hier immers redelijk vlug hun problemen opgemerkt worden. Leerlingenbegeleiders kunnen met deze problemen aan de slag gaan, maar ook signalen geven aan instanties die vroeger kunnen tussenkomen in de probleemwording.

Offensiviteit

Offensiviteit betekent waar mogelijk nieuwe gedragsmogelijkheden aanbieden of aanwezige stimuleren (Vettenburg et al., 2007). Een krachtlijn van het CLB is dat het emancipatorisch werkt en de zelfstandigheid van leerlingen wil vergroten (Jonniaux, 2005). Toch kan de vraag gesteld worden of de tussenkomst van het CLB niet evolueert naar een meer controlerende tussenkomst. Zo zien we vandaag het controlerende aspect van het CLB op de voorgrond treden. Een voorbeeld hiervan is het actieplan over spijbelen en schoolverzuim. Hoewel de achterliggende doelstelling is om leerlingen te empoweren, ligt de focus in het plan zeer sterk op het controleren en sanctioneren van de jongeren die reeds problemen hebben en veel minder op het voorkomen dat anderen (zover) in de problemen verzeild raken. CLB's beperken zich vaak tot het begeleiden van jongeren met problematische afwezigheden, maar hebben veel minder oog om problematische absentie van anderen te voorkomen. CLB's die nu eerder controlerend en sanctionerend werken, kunnen in het actieplan een hefboom vinden om hun beleid in die richting verder te ontwikkelen (Verschelden & Vettenburg, 2006). Zo kan er ook opgemerkt worden dat het CLB hier niet meer vraaggestuurd tussenkomt, maar leerlingen verplicht begeleidt. Hieruit blijkt ook dat hoe verder preventie op de tijdslijn gesitueerd wordt hoe moeilijker het is om offensief te werken (De Caeter, 1990). Dat er ook dan toch de mogelijkheid is om offensief te werken bewijzen de time-out projecten. In plaats van persisterende spijbelaars te sanctioneren, kunnen CLB-medewerkers ze ook doorverwijzen naar time-out. Hier worden ze voor enige tijd uit de school gehaald en apart begeleid met als doel hen terug naar school te krijgen (Vlaamse overheid, z.d.). Het werkingsprincipe 'de werking van het CLB is vraaggestuurd met enkele uitzonderingen' laat toe dat, uitgezonderd deze verplichte tussenkomsten, leerlingen vrijwillig kunnen deelnemen aan de preventie-initiatieven. Dit komt de offensiviteit van preventie vanuit het CLB ten goede.

Integraliteit

Integraliteit vraagt om de structuurgerichte interventies niet te verwaarlozen (Vettenburg et al., 2007). Het CLB kent een lange geschiedenis van individuele hulpverlening. De voorloper

van het CLB, het PMS, is ontstaan met het oog op beroepsoriëntering en richtte zich op individuen. Vanaf de jaren '70 groeide het inzicht om de aandacht niet enkel te vestigen op de leerling en zijn omgeving, maar ondervond men dat het schoolsysteem en de schoolstructuur er ook toe deed (Jonniaux, 2005). Nu beseft men dat om schoolproblemen aan te pakken, er gewerkt kan worden met de leerling, met de school of met beide (Hawkins, 2006). Door zijn deskundigheid kan het CLB de school ondersteunen in haar ontwikkeling van een visie op zorgverbreding en schoolklimaat. Deze ondersteuning houdt zowel begeleiding van leerlingen in als het meewerken aan een goede omgeving voor leerlingen. De 'cel leerlingenbegeleiding' in het secundair onderwijs en het 'multidisciplinair overleg' in het basisonderwijs zijn een goed medium voor dergelijk structureel overleg. Hierin zitten de directie, enkele leerkrachten met voeling voor leerlingenbegeleiding en CLB-medewerkers (Jonniaux, 2005; Vettenburg & Thys, 2001).

Participatie

Dat het CLB belang hecht aan participatie van de leerling komt onder meer tot uitdrukking in de emancipatorische krachtlijn van de begeleiding van het CLB. Zo geeft men aan dat "leerlingen worden uitgenodigd om zelf verantwoordelijkheid te nemen en een actieve rol te spelen in bijvoorbeeld hun studiekeuze. De jongere participeert dus zelf in de begeleiding" (Jonniaux, 2005, p.13). Ook wordt aangegeven dat maatregelen die over het hoofd van de jongeren genomen worden niets uithalen. Het CLB wil dan ook de jongeren zoveel mogelijk betrekken bij de concrete vorm van de geboden hulp en zegt ook samen met de jongere en zijn omgeving op zoek te gaan naar een oplossing voor het probleem van de jongere (Jonniaux, 2005; Vanderhoeven, 2000). Ten slotte kan er ook nog opgemerkt worden dat wanneer de CLB's het belang van de leerling centraal stellen, ze de jongeren best laten participeren om samen te ontdekken wat hun belangen zijn.

Democratisch karakter

In de werkingsprincipes van het CLB is reeds aangegeven dat de begeleiding gratis moet zijn. Dit werkingsprincipe geeft al een aanzet om aan het democratisch karakter tegemoet te komen omdat dit de uitsluiting van leerlingen aan preventie vermindert. Verder wordt ook aangegeven dat het CLB er is voor alle leerlingen, maar met specifieke aandacht voor bijzondere groepen (VVKSO, 1999). Hierin kan ook een aanzet gevonden worden tot wenselijke preventie. Vermits de begeleiding en dus ook preventie er moet zijn voor alle leerlingen zouden de preventie-initiatieven niemand mogen uitsluiten. Een preventie-initiatief

afbakenen tot bepaalde leerlingen is echter wel toegestaan wanneer dit wegens bijzondere redenen verantwoord kan worden. Zo heeft het CLB extra aandacht voor bijzondere groepen. Dit kan verantwoord worden omdat zij vaak buiten de gewone begeleiding en preventie vallen. Eenmaal de doelgroep is afgebakend, moet men hierbinnen iedereen bereiken.

4. Algemene preventie in de praktijk van het CLB

Hieronder wordt algemene preventie in de praktijk van het CLB benaderd vanuit de literatuur. Het spanningsveld tussen hulpverlening en preventie wordt omschreven. Verder komen de succesfactoren voor de implementatie van preventie in het CLB aan bod. Ten slotte wordt er beschreven vanuit welke verschillende niveau's er vorm kan gegeven worden aan algemene preventie.

4.1 Spanning tussen hulpverlening en preventie

Uit het decreet en de probleemstelling blijkt dat CLB's een uitdrukkelijke opdracht hebben om aan preventie te doen. Internationaal evolueerde leerlingenbegeleiding ook van individuele hulpverlening naar een meer preventieve benadering (Hui & Chan, 1996). In een studie van Ponte en Zwaal (1997) wordt aangegeven dat leerlingenbegeleiding zowel in Nederland, Amerika als in Engeland evolueerde van overwegend curatief werken naar een verhoogde aandacht voor preventief werken. Zo stellen Rogers & O'Bryon (2008) dat bij een sociaal rechtvaardige leerlingenbegeleiding de nadruk op preventie komt te liggen. Ze pleiten dan ook voor een 'public health model' van leerlingenbegeleiding. Dit model verschuift van remediëren van problemen van individuele leerlingen naar een focus op preventie van problemen voor de hele populatie. Hierbij wordt ook gepleit om de hele ecologie mee in aanmerking te nemen en dus niet enkel leerlinggericht te werken.

Toch blijkt vaak dat in de praktijk de curatieve invulling en persoonsgericht werken meer aandacht krijgt en op de voorgrond staat (Bakker, 1986; Verschelden, 2002). Ook in de praktijk van het CLB geraakt de preventieopdracht grotendeels naar de achtergrond ten voordele van meer individueel curatief en remediërend werken met leerlingen, leerkrachten en andere betrokkenen (Thys, 2007). Zeer recent gebeurde een evaluatie van het CLB-decreet. Hieruit blijkt ook dat de preventieve opdracht onvoldoende ingang kent in het CLB (Vermaut, Leens, De Rick & Depreeuw, 2009). Nochtans geeft Jonniaux (2005) aan dat educatie, preventie en curatie gelijkwaardige invalshoeken zijn en gelijkwaardig door het

CLB moeten worden uitgebouwd. Het decreet geeft ook aan dat enkel waar nodig remediërend gewerkt mag worden.

Met de komst van de integrale jeugdhulpverlening heeft Van De Veire (2000) ook vragen met betrekking tot preventie. Zo hoopt hij op een vlottere doorverwijzing door de wachttijd te verkorten en een betere afstemming tussen het aanbod van de hulpverleningsinstanties te realiseren. Toch kan deze mogelijkheid van vlottere doorverwijzing naar externe diensten leiden tot een minder preventieve ingesteldheid op school omdat problemen gemakkelijk buiten school kunnen worden opgevangen. Dit kan er dan toe leiden dat CLB-medewerkers minder preventief gaan werken (Van De Veire, 2000). Toch kan dit ook een aanleiding zijn om meer te gaan samenwerken met welzijnsvoorzieningen van de integrale jeugdhulpverlening voor preventie-initiatieven.

4.2 Succesfactoren voor de implementatie van algemene preventie in het CLB

In het eerste hoofdstuk werd reeds aangegeven dat zowel de preventieve reflex als de organisatie kunnen bijdragen tot het bouwen van een brug tussen individuele hulpverlening en algemene preventie. De literatuur stelt echter dat deze brug maken geen sinecure is en dat zowel training, middelen, tijd, ondersteuning en samenwerking kunnen bijdragen om preventie te implementeren (Hawkins et al., 2002; Hendrickx, 2008; Wandersman & Florin, 2003; Weissberg et al., 2003). Thys (2007), een voormalig CLB-directeur, geeft aan dat deze voorwaarden ook gelden voor een goede implementatie van algemene preventie in de CLB-praktijk. CLB-medewerkers moeten overtuigd worden dat algemene preventie niet iets is van 'vrijgestelde specialisten'. Bij de individuele medewerkers moet een preventieve reflex ontwikkeld worden. Op organisatieniveau moet er ruimte gecreëerd worden om te signaleren en te beletten dat deze signalen in het niets verdwijnen. Alle geledingen van het CLB moeten dus hun steentje bijdragen aan algemene preventie en de preventieve reflex moet op alle niveau's worden ingebouwd. Zowel beleid, team, overleg als de individuele CLB-medewerkers moeten kiezen voor algemene preventie.

Hoewel algemene preventie een keuze moet zijn van iedereen, blijft de vraag echter wie er kan instaan voor meer preventieve procesbegeleiding? De doorsnee CLB-medewerker lijkt deze coaching, begeleiding van veranderingsprocessen en projectwerking niet op zich te kunnen nemen. Daarom is het wenselijk om in een CLB-team iemand vrij te stellen voor preventie (Van De Veire, 2002). Deze kan door zijn extra training en/of tijd collega's ondersteunen in het ontwikkelen van een preventieve reflex. Hij kan er voor zorgen dat

signalen niet verloren gaan, hij kan het signaal verder uitzuiveren en hij kan projecten op poten zetten (Hendrickx, 2008). Dit is al succesvol gebeurd in Gent bijvoorbeeld waar er twee van de honderd mensen vrijgesteld werden voor de preventieve opdracht (Vettenburg & Thys, 2001)

4.3 Van signaal tot preventie

Het CLB kan vanuit verschillende niveau's algemene preventie organiseren. Hieronder worden enkele belangrijke niveau's aangehaald. Ze zijn echter niet exhaustief.

Wanneer de school en de CLB-medewerker ondervinden dat verschillende leerlingen dreigen geconfronteerd te worden met hetzelfde probleem in de school, kunnen zij samen beslissen om een preventieve actie te ondernemen in deze school. De cel leerlingenbegeleiding is een goed structureel overlegmoment in het secundair onderwijs om preventie te organiseren. In de cel worden problemen besproken (curatie) en kunnen signalen gegeven en opgevangen worden door de verschillende actoren. Deze signalen kunnen in de cel besproken worden en van hieruit kunnen school, CLB en eventueel externe diensten samen preventief werken voor een ruimere doelgroep. (Vochten, 2003).

Tijdens overleg/team in het CLB kunnen verschillende CLB-medewerkers die verschillende scholen begeleiden signaleren dat ze geconfronteerd worden met vaak terugkerende problemen. Hier kan op het niveau van het CLB aandacht komen voor preventie. Deze signalen kunnen ook aan de koepel doorgegeven worden zodat van hieruit onderzocht kan worden of er over de regio's heen nood is aan algemene preventie.

“In heel Vlaanderen zijn er momenteel 70 lokale overlegplatforms (LOP's) actief. Een LOP werkt in één gemeente of in een regio (= meerdere gemeenten samen). Er zijn LOP's voor het basisonderwijs en LOP's voor het secundair onderwijs. In het LOP zitten niet alleen alle directies en inrichtende machten van scholen en centra voor leerlingenbegeleiding, maar ook vertegenwoordigers van het schoolpersoneel, ouders en leerlingen, lokale sociaal-culturele en economische organisaties, organisaties van allochtonen en armen, integratiecentra, onthaalbureaus voor nieuwkomers, schoolopbouwwerk” (Vlaamse overheid, z.d., § wat is een LOP). In het LOP kan men ook signalen geven om preventieve acties op te starten. Men kan beslissen om van daaruit over te gaan tot algemene preventie of wanneer verschillende LOP's met dit (dreigend) probleem geconfronteerd worden, kan men dit signaleren naar het onderwijsbeleid van de Vlaamse gemeenschap of kan men vanuit verschillende LOP's aan een project werken.

Op al deze niveau's kunnen en worden vaak diensten uit de welzijnssector betrokken. Signalen kunnen ook vanuit deze diensten gestuurd worden naar scholen en CLB's om preventief te werken omtrent een probleem. Het CLB kan op zijn beurt ook signalen geven naar deze diensten.

5. Besluit

De aanvang van dit hoofdstuk was een kennismaking met het CLB. Daarna werd stilgestaan bij het welzijn en welbevinden van leerlingen, de vier werkdomeinen waarin problemen gesitueerd kunnen worden en de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid. Verder zijn de werkingsprincipes aan bod gekomen waarmee het CLB moet rekening houden in de uitvoering van de preventieopdracht. Omdat deze masterproef het belang aangeeft van wenselijke preventie werd er nagegaan of het CLB in de mogelijkheid verkeert om de preventieopdracht aansluiting te laten vinden met de dimensies van wenselijke preventie. Het hoofdstuk werd afgesloten door een blik te werpen op de plaats voor de preventieve opdracht in de praktijk van het CLB, op de succesfactoren om aan algemene preventie te doen en aan te duiden vanuit welke niveau's het CLB aan preventie kan doen.

Hoofdstuk 3: Empirisch onderzoek

1. Onderzoeksopzet

Het onderzoeksopzet van deze masterproef bestaat uit het toelichten van de werkwijze om een antwoord te vinden op de centrale vraag uit de probleemstelling. Eerst worden de onderzoeksvragen toegelicht. Vervolgens wordt de onderzoeksmethodologie beschreven. Ten slotte wordt het onderzoekstechnisch ontwerp samen met de analysemethode weergegeven.

1.1 Onderzoeksvragen

De centrale vraagstelling van deze masterproef luidt: 'Welke vorm en inhoud krijgt de preventieve opdracht in de sociale praktijk van het CLB?'. Deze centrale vraagstelling wordt beantwoord door volgende onderzoeksvragen:

- Maken CLB-medewerkers de preventieve opdracht in de sociale praktijk waar en aan de hand van welke aard van activiteiten doen ze dit?
- Zijn in het CLB succesfactoren aanwezig om aan algemene preventie te doen?
- Sluit algemene preventie vanuit het CLB aan bij het concept wenselijke preventie?

De eerste onderzoeksvraag

Met de eerste onderzoeksvraag 'Maken CLB-medewerkers de preventieve opdracht waar en aan de hand van welke aard van activiteiten doen ze dit?' wordt onderzocht of CLB-medewerkers aan preventie doen. Verder wordt er ook nagegaan welke plaats deze preventie krijgt ten opzichte van hulpverlening. Het is echter niet enkel de bedoeling om na te gaan of CLB's aan preventie doen, maar ook via welke aard van activiteiten ze deze opdracht uitvoeren. Hierbij wordt nagegaan of hun preventie meer aansluiting vindt met individuele of algemene preventie en via welke vormen en kanalen de medewerkers preventief werken. Om tot een goed antwoord te komen op deze onderzoeksvraag zijn de theorieën uit de literatuurstudie omtrent preventie en algemene preventie van belang.

De tweede onderzoeksvraag

De tweede onderzoeksvraag gaat na of er in het CLB succesfactoren aanwezig zijn om aan algemene preventie te doen. In de literatuurstudie worden de troeven van algemene

preventie besproken. Algemeen preventief werken is echter geen sinecure en vraagt van zowel individuele medewerkers als van de organisatie een inzet. Zowel een preventieve reflex als organisatorische inbedding zijn belangrijke succesfactoren om aan algemene preventie te doen in het CLB. Ze worden als succesfactoren omschreven om zo niet de pretentie te hebben dat zonder deze factoren algemene preventie niet mogelijk is.

Om na te gaan of CLB-medewerkers een preventieve reflex hebben, wordt deze reflex geoperationaliseerd in zes dimensies. Deze operationalisering is gebaseerd op een kader dat is aangereikt door masterstudenten van de major algemene preventie. Deze hebben zich op hun beurt gebaseerd op Vettenburg en Samaey (2005). Zij onderscheiden een aantal dimensies van een attitude. De attitude 'preventieve reflex' valt uiteen in zes dimensies bestaande uit de kennisdimensie, de emotionele dimensie, de rationele dimensie, de overtuigingsdimensie, de competentiedimensie en de gedragsdimensie. Ze kunnen niet apart van elkaar gezien worden, maar zijn belangrijk voor de operationalisering.

De eerste dimensie is de kennisdimensie. Deze dimensie gaat de cognitieve component na bij de CLB-medewerker. Alvorens signalen naar algemene preventie te kunnen geven, moet de medewerker kennis hebben van de CLB-opdracht en weten wat preventie en algemene preventie inhoudt.

De emotionele dimensie is de tweede dimensie. Deze dimensie gaat het gevoel na dat de medewerker heeft ten opzichte van preventie. Het is immers niet zo dat kennis enkel voldoende is. De CLB-medewerker moet ook open staan voor preventie.

De rationele dimensie gaat de afweging van de voor- en nadelen na bij de CLB-medewerker. Vindt de medewerker algemene preventie het meest aangewezen om aan dit probleem of signaal tegemoet te komen?

De overtuigingsdimensie is de vierde dimensie van de preventieve reflex. De CLB-medewerker moet overtuigd zijn dat algemene preventie nuttig zou kunnen zijn om het probleem te voorkomen. Verder moet de CLB-medewerker er ook overtuigd van zijn dat men openstaat voor zijn invloed.

De vijfde dimensie is de competentiedimensie. CLB-medewerkers kunnen kennis hebben van hun opdracht en preventie, ze kunnen voor algemene preventie openstaan en ervan overtuigd zijn, maar dit zal niet leiden tot een preventieve reflex wanneer ze niet de vaardigheden en capaciteiten hebben die hiervoor nodig zijn.

De gedragsdimensie is de laatste dimensie waarbij onderzocht wordt of de CLB-medewerker effectief handelingen stelt om algemene preventie te laten realiseren of zelf te realiseren.

Deze zes dimensies kunnen zoals reeds aangegeven niet los van elkaar beschouwd worden, maar zijn nodig om de attitude te kunnen operationaliseren. De dimensies die de attitude weergeven, zijn gebaseerd op het instrument 'betrokkenheid van ouders bij het onderwijs' van Vettenburg en Samaey (2005). Het instrument is in de vragenlijst van deze masterproef toepasbaar gemaakt op de preventieve reflex.

Naast de preventieve reflex is de organisatorische inbedding ook belangrijk om algemeen preventief te werken. Deze organisatorische inbedding betreft beleid, training, tijd, samenwerking en ondersteuning.

De derde onderzoeksvraag

De derde onderzoeksvraag 'sluit algemene preventie vanuit het CLB aan bij het concept wenselijke preventie?' tracht een meerwaarde te bieden aan deze masterproef omdat ze toelaat om te beschrijven hoe algemene preventie vanuit het CLB wordt ingevuld. De literatuurstudie geeft het belang aan om niet enkel vanuit effectiviteit naar preventie te kijken, maar ook na te gaan of deze preventie wenselijk is (Vettenburg et al., 2007). Om een antwoord te vinden op deze onderzoeksvraag is de theorie omtrent wenselijke preventie uit de literatuurstudie belangrijk. De volgende vragen worden hierbij gesteld: Op welk moment in de probleemwording grijpt het project in (radicaliteit)? In welke mate zijn de acties zowel persoons- als contextgericht (integraliteit)? Zijn de acties maximaal offensief (offensiviteit)? Participeert de doelgroep in de verschillende fasen van het project (participatie)? Worden in het project alle doelgroepen bereikt (democratisch karakter)?

1.2 Onderzoeksmethodologie

Het onderzoek in deze masterproef rust op een kwalitatief onderzoek. Kwalitatief onderzoek richt zich vooral op het exploreren van situaties en het beschrijven van verschijnselen en wil de aard van een fenomeen in kaart brengen. Kwalitatief onderzoek wordt beschouwd als een verzamelnaam voor alle onderzoeken die als doel hebben een complexe sociale werkelijkheid inzichtelijk te maken (Proot & van der Lyke, 2004). De centrale vraagstelling van deze masterproef 'welke vorm en inhoud krijgt de preventieve opdracht van het CLB?' kan beantwoord worden met een kwalitatief onderzoek. De doelstelling is immers om inzicht te geven in de complexe preventieopdracht van het CLB. Door middel van een kwalitatieve verzamelingsmethode en een kwalitatieve analyse wordt er beschreven hoe de preventieve opdracht er in het CLB uit ziet. De analyse vraagt dan ook een beschrijving in natuurlijke taal

(Maso & Smaling, 1998). Kwalitatief onderzoek wordt gebruikt om data te verzamelen waardoor de interviewer een beeld krijgt van de waarden, motivaties en attitudes van de respondenten (Schuyten, 2007). Met dit onderzoek wordt er onder meer nagegaan hoe CLB-medewerkers staan ten opzichte van preventie en algemene preventie en of zij een attitude vertonen om de stap naar algemene preventie te zetten. Verder vertrekt wenselijke preventie vanuit een bepaalde opvatting en waarde. Dit bevestigt de keuze voor kwalitatief onderzoek. Zo'n onderzoek kan beschrijvend, explorerend of toetsend zijn. Beschrijvend onderzoek heeft als doelstelling om als onderzoeker een gedeelte van een sociaal systeem of proces te beschrijven (Baarda, De Goede & Teunissen, 2001). Het onderzoek in deze masterproef is beschrijvend doordat we de preventieve opdracht van het CLB wil beschrijven. Het onderzoeksmateriaal kan via verschillende kanalen gevonden worden zoals het interview, een inhoudsanalyse of een participerende observatie (Baarda et al., 2001). De onderzoeksmethode in deze masterproef betreft kwalitatieve interviews. Via semi-gestructureerde interviews kan informatie bekomen worden voor de drie onderzoeksvragen. Het interview heeft als voordeel dat er interactie is met de respondent, de nodige informatie betrekkelijk vlug kan verzameld worden en dat de respondenten kunnen vertellen hoe preventie of het project in de praktijk vorm en inhoud krijgt. De medewerker heeft de vrijheid om in zijn of haar eigen woorden te antwoorden, om eigen klemtonen te leggen en eventueel bijkomende relevante aspecten aan te duiden. Interviews vormen een goed instrument voor kwalitatief, beschrijvend onderzoek.

1.3 Onderzoekstechnisch ontwerp en analysemethode

Het onderzoek van deze masterproef bestaat uit semi-gestructureerde interviews. Er zijn gedurende het onderzoek twee verschillende interviews afgenomen. Om de leesbaarheid te verhogen zal hieronder volgende indeling gehanteerd worden: kwalitatieve interviews en de PreventieSpiegel voor Projecten (PSP). De kwalitatieve interviews geven een antwoord op de eerste en tweede onderzoeksvraag. Hiervoor wordt er gewerkt met een topiclijst. De PreventieSpiegel voor Projecten is nodig om een antwoord te vinden op de derde onderzoeksvraag 'vindt algemene preventie vanuit het CLB aansluiting met het concept wenselijke preventie?'. Hiervoor wordt er gewerkt met een bestaand instrument.

1.3.1 Kwalitatieve interviews

Om te onderzoeken of CLB's aan preventie doen, via welke aard van activiteiten ze deze opdracht uitvoeren en of er in het CLB succesfactoren (de preventieve reflex en

organisatorische inbedding) aanwezig zijn om aan algemene preventie te doen, wordt er met CLB-medewerkers via een interview gekeken naar de preventieopdracht.

Selectie van de respondenten

Hoewel de preventieve opdracht voor alle CLB-medewerkers van toepassing is, worden de interviews enkel afgenomen met maatschappelijk werkers uit het CLB. Hiervoor is gekozen omdat maatschappelijk werkers zich expliciet horen te bewegen op de breuklijn tussen individu en samenleving en hieruit het meest kan geleerd worden voor ons toekomstig beroep. Omdat dit onderzoek wil nagaan via welke vorm en inhoud de preventieopdracht in het CLB wordt ingevuld en alle CLB's deze preventieve opdracht hebben, werd er bij de selectie van de respondenten aandacht besteed om CLB-medewerkers te bereiken van verschillende onderwijsnetten en uit verschillende provincies. Uiteindelijk werden er tweeëntwintig CLB's gecontacteerd en zijn hier zeven interviews uitgekomen die gebaseerd zijn op hun geografische en structurele verscheidenheid. De interviews duurden gemiddeld anderhalf uur en vonden plaats in het CLB. Volledigheid wordt niet betracht, wel een beschrijving, een basis voor bewustwording, een aanzet tot eventueel verder onderzoek en, misschien is dit te hoog gegrepen, een aanzet tot invulling en realisatie.

Topiclijst

Semi-gestructureerde interviews vragen om een grondige voorbereiding (Baarde et al., 2001). De onderzoeksvragen geven reeds het kader aan over wat er zal bevroegd worden. Op basis van deze onderzoeksvragen en resultaten uit de literatuurstudie wordt er een topiclijst uitgewerkt. De topics worden verder geoperationaliseerd in interviewvragen. Tijdens het interview dienen deze vragen als leidraad, maar blijft er ruimte om dieper op relevante onderwerpen in te gaan. In bijlage kunnen de topiclijst en interviewvragen geraadpleegd worden. De topics zijn gebaseerd op informatie uit de literatuurstudie, behalve de preventieve reflex waarbij voor de operationalisering beroep wordt gedaan op een onderzoek van Vettenburg en Samaey (2005).

Analysemethode

Voor de analyse van de verzamelde data uit de kwalitatieve interviews wordt gekozen om te werken via labels. Een eerste stap bestaat uit het uitschrijven van alle interviews. Daarna worden in functie van de onderzoeksvragen niet relevante stukken tekst geschrapd uit de

interviews. De relevante informatie die overblijft, wordt opgesplitst in tekstfragmenten waarbij elk fragment handelt over een onderwerp. Vervolgens kent men aan elk fragment één of meerdere labels toe die aangeven waarover het fragment handelt. Voor de keuze van de labels wordt vertrokken vanuit de topiclijst. Alle relevante aspecten uit de verschillende fragmenten worden zo van een label voorzien. Vervolgens worden fragmenten met dezelfde of gelijkaardig label bij elkaar gebracht en worden deze geordend en gereduceerd, daarbij wordt op zoek gegaan naar veel terugkomende en overkoepelende onderwerpen. Het belang van kwalitatief onderzoek blijkt ook uit de analyse van de data. Binnen het onderzoek worden niet alle data gelijktijdig geanalyseerd wat tot gevolg heeft dat nieuwe labels kunnen worden toegevoegd of reeds bestaande van naam of inhoud worden veranderd (Baarda et al., 2001).

1.3.2 De PreventieSpiegel voor Projecten

De derde onderzoeksvraag wordt uitgewerkt door projecten vanuit het CLB te spiegelen aan de PreventieSpiegel voor Projecten. De bedoeling is niet om te veralgemenen, maar ze kunnen beschouwd worden als een eerste aanzet om te kijken of algemene preventie vanuit het CLB kan aansluiten bij het concept wenselijke preventie.

Selectie van de projecten

Het vinden van bruikbare projecten is een moeizame zoektocht geweest. De projecten moeten immers aan volgende voorwaarden voldoen. Eerst en vooral moeten de projecten preventieve projecten zijn. Ten tweede moeten de projecten voldoen aan de voorwaarde dat ze algemene preventie zijn en moeten ze dus tegemoetkomen aan de definitie van algemene preventie van Goris et al. (2007) uit de literatuurstudie. Verder is het ook belangrijk dat het projecten zijn die zich bevinden in de uitvoeringsfase en die vanuit het CLB georganiseerd worden of waar het CLB vanaf het begin mee betrokken is (Vettenburg et al., 2002). Voor het vinden van bruikbare projecten is er contact opgenomen met een CLB-directeur en is zo het sneeuwbalprincipe toegepast. Hieruit is een bruikbaar project voortgevloeid. Er werd ook contact opgenomen met iemand van de koepel en er werd gezocht via internet. Een moeilijkheid is dat via internet verschillende projecten gevonden werden waarbij het CLB betrokken is, maar slechts enkele worden via het CLB georganiseerd. De zoektocht heeft drie bruikbare projecten opgeleverd. Als voorbereiding voor het interview werd naar de CLB-medewerkers van de drie projecten op voorhand een voorbereidende vragenlijst gestuurd samen met een omschrijving van het onderzoeksopzet,

een omschrijving van preventie en wenselijke preventie en een omschrijving van een preventieve actie.

De PSP

De PreventieSpiegel voor Projecten (PSP) is een bestaand screening-instrument. De PSP bestaat uit een handleiding voor de onderzoeker, een voorbereidende vragenlijst, de eigenlijke vragenlijst, fiches en reflectieschema's (Vettenburg et al., 2006). "Dit instrument werd ontwikkeld om de vijf dimensies van preventie te screenen bij bestaande preventie-initiatieven. Met 'screenen' wordt bedoeld dat dit instrument bij elk initiatief aangeeft in welke mate het aansluit bij elk van de dimensies (Vettenburg et al., 2002, p.37)." Per dimensie geeft de PSP aan waar er nog groeimogelijkheden zijn om nog meer aansluiting te vinden met wenselijke preventie. Belangrijk is dat de PSP geen evaluatie-instrument is. Het instrument wil een reflectie over de dimensies stimuleren (Vettenburg et al., 2002).

De PSP is onder te verdelen in drie fasen. De eerste fase betreft het interview. Deze worden gebruikt om de nodige informatie te verzamelen over het project. Het interview vindt plaats bij de projectverantwoordelijke. Voor het interview wordt een vragenlijst gebruikt. In de tweede fase worden de data uit het interview ingevuld in de reflectieschema's. Hierbij zijn de projectverantwoordelijke niet aanwezig. Per dimensie wordt via de reflectieschema's visueel voorgesteld waar de projecten een goede aansluiting vinden met de dimensies en waar er nog groeimogelijkheden zijn. Tot slot worden de ingevulde reflectieschema's besproken met de projectverantwoordelijke. Dit moment wordt opgevat als een reflectiemoment waarbij er gekeken wordt wat er met de verkregen informatie wordt gedaan. Welke groeimogelijkheden zijn er? Welke zijn prioritair om aan te pakken en via welke weg kunnen ze verwezenlijkt worden (Vettenburg et al., 2002)?

Analysemethode

Voor de analyse zijn de reflectieschema's belangrijk. Het schema werkt met een sterretjessysteem. Bij de dimensies radicaliteit en integraliteit worden de dimensies voor sommige delen anders gevisualiseerd. Op de reflectieschema's visualiseren de witte sterren de verschillende indicatoren. Wanneer een dimensie is gerealiseerd binnen het project dan wordt de ster ingekleurd. Door deze methode ontstaat een verzameling van witte en gekleurde sterren. De witte sterren visualiseren de groeimogelijkheden en bepalen ook de inhoud van het reflectiemoment (Vettenburg et al., 2002).

2. Onderzoeksresultaten

2.1 Preventie en algemene preventie in het CLB

Om de eerste en de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden, wordt er nagegaan of de medewerkers aan preventie doen, via welke aard van activiteiten ze aan preventie doen en of er in de CLB's succesfactoren aanwezig zijn om aan algemene preventie te doen.

2.1.1 Thick description

Voor de eerste en de tweede onderzoeksvraag werden zeven interviews afgenomen met zeven medewerkers uit verschillende CLB's. De zeven medewerkers vertegenwoordigen allen de discipline 'maatschappelijk werk'. Vier CLB's liggen in Limburg, één CLB in Antwerpen, één CLB in Oost-Vlaanderen en één CLB in Vlaams-Brabant. Vier CLB's behoren tot het onderwijsnet van het gesubsidieerd vrij onderwijs en drie CLB's tot dit van het gemeenschapsonderwijs. Een van de geïnterviewde medewerkers is een kwaliteitscoördinator en begeleidt sinds enkele jaren geen scholen meer. Drie medewerkers begeleiden scholen in het basisonderwijs, twee medewerkers begeleiden scholen van het secundair onderwijs en één medewerker begeleidt zowel scholen van het basis- als het secundair onderwijs. Zie bijlage voor een tabel die beter interpreteerbaar is. Om de anonimiteit te verzekeren, wordt alle identificeerbare informatie achterwege gelaten en wordt er verder gebruik gemaakt van medewerker 1 tot en met 7.

2.1.2 Preventie en aard van activiteiten

2.1.2.1 Preventie

Preventie, het begrip

Om te onderzoeken of CLB-medewerkers preventief werken, wordt er eerst nagegaan of alle medewerkers hetzelfde verstaan onder preventie. Uit de interviews komt naar voor dat aan het begrip preventie door de verschillende CLB-medewerkers een uiteenlopende betekenis wordt gegeven. Preventie is bijvoorbeeld voor CLB-medewerker 6 voorkomen dat een probleem verder escaleert. CLB-medewerker 3 verstaat onder preventie mensen kritisch leren denken over situaties waarin ze een aandeel hebben om zo moeilijkheden te voorkomen en voor CLB-medewerker 7 is preventie elke actie waardoor je minder

individueel zal moeten werken. Enkel CLB-medewerker 3 geeft aan dat voor hem duidelijk is wat hij onder preventie verstaat. De andere medewerkers (n=6) vinden de vraag 'wat versta je onder preventie' een moeilijke vraag en hebben er tot hiertoe nog niet bij stilgestaan.

Spanningsveld tussen preventie en hulpverlening

Om het spanningsveld tussen preventie en hulpverlening te onderzoeken, wordt er nagegaan waar de medewerkers het meeste tijd aan besteden, of ze preventie belangrijk vinden alsook of ze preventie als een belangrijke opdracht van het CLB ervaren. De meeste medewerkers (n=6) geven aan dat zij meer curatief werken. Een uitzondering hierop vormt medewerker 3. Deze medewerker maakt weinig onderscheid tussen de tijd die besteed wordt aan curatie en preventie. Alhoewel dat zes van de zeven medewerkers aangeven dat ze meer tijd besteden aan curatie, vinden ze allen preventie belangrijk. *“Je kan niet zeggen dat je uitsluitend kan remediëren, want dan is het een straat zonder einde en blijf je bezig. Terwijl je ook moet gaan kijken, hoe komt het dat bepaalde dingen zo lopen als ze nu lopen. En dan moet je gaan kijken wat daar mee te maken heeft. Dan kom je in dat preventieve luik terecht (medewerker 3).”*

Vier van de zeven medewerkers vinden preventie niet louter belangrijk, maar ervaren preventie ook als een belangrijke taak van het CLB. Medewerker 4 vindt dat curatie en remediëren beter passen bij de wijze waarop het CLB nu werkt. Dit heeft volgens haar ook te maken met de vraaggestuurde werking. Medewerker 6 beschouwt preventie niet als prioritair en medewerker 5 weet niet of preventie een opdracht is van het CLB.

Medewerkers 1, 3 en 7 geven naast de spanning ook de relatie aan tussen preventie en hulpverlening. Vanuit hulpverlening kan de stap worden gezet naar preventie en preventie kan er ook voor zorgen dat er meer individuele hulpvragen komen. *“Aanleiding is altijd ah er zijn een aantal leerlingen met dyslexie. Als je dat oplost, is dat goed, maar daarnaast moeten we een plan uitwerken over hoe de school beter met dyslexie kan werken om zo negatieve gevolgen te voorkomen. Dan ben je preventief bezig (CLB-medewerker 7).”* *“In een gemeente kregen we vroeger zeer weinig vragen van individuele ouders over individuele leerlingen met gedragsproblemen. Sinds ik die cursus daar heb gegeven, komen er ook ouders. Het bevrucht elkaar eigenlijk een beetje (CLB-medewerker 1).”*

Alle geïnterviewde CLB-medewerkers nemen initiatieven die doelbewust en systematisch een probleem voorkomen (Goris et al., 2007). Enkele voorbeelden die tijdens de interviews aangehaald werden zijn volgende: voorkomen dat een leerling gepest wordt of terug gepest

zal worden, voorkomen dat een leerling nog meer spijbelt, voorkomen dat een leerling buitengezet wordt op school, Medewerker 2 geeft aan dat zij meestal preventieve initiatieven neemt ter voorkoming van ergere dingen. Medewerker 6 ziet preventie ook als het nemen van acties om te vermijden dat een probleem verder escaleert. Sommige medewerkers beschouwen hulpverlening met preventieve waarde ook als preventie. Zo geeft medewerker 5 aan dat helpen ook hulp overbodig maakt en dus preventie is.

2.1.2.2 Aard van activiteiten

Hoewel de meeste medewerkers meer curatief dan preventief werken, geven de interviews aan dat de medewerkers ook aan preventie doen. Hieronder wordt deze preventie verder onderzocht door na te gaan via welke vormen en kanalen de medewerkers preventief werken en of ze ook aan algemene preventie doen.

Vormen

Een eerste vorm van preventie die aangegeven wordt in de interviews is informatie geven aan verschillende actoren om (verdere) problemen te voorkomen. *“Als we informatie die we aan leerkrachten geven om een probleem te voorkomen onder preventie mogen rekenen, dan zijn wij een dienst die veel gaat praten op personeelsvergaderingen of pedagogische studiedagen gaat invullen op scholen. Ik ben rond moeilijke gesprekken met ouders op twee jaar tijd acht keer op de baan geweest om op personeelsvergaderingen of pedagogische studiedagen dit te gaan uitleggen en inoefenen (CLB-medewerker 1).”*

Een tweede vorm van preventieve initiatieven zijn het opstarten van projecten/activiteiten. Medewerker 3 daarentegen doet bewust niet aan preventie via projecten omdat hij hier niet in gelooft. *“Ik doe daar heel weinig aan mee. ... Er zijn zoveel kant en klare modellen op de markt, op internet en dergelijke, die je kan binnenhalen als school en daar wat uw eigenheid aan geven en klaar is kees. ... Als CLB'er steek ik daar echt mijn tijd niet in ... Mijn ervaring is dat dat gebeurt, in het verleden heb ik dat ook een paar keer gedaan, maar dan zie je dus ook dat dat heel snel verwatert. (medewerker 3).”*

Een derde vorm van preventieve initiatieven bestaat uit het aanreiken van visies/inzichten of strategieën aan verschillende actoren. *“ ... Dus als ik u hoor zeggen dat die jongere nog in de criminaliteit terecht komt, dan heb je gelijk als we daar niets aan doen. Want wij stoten die zodanig af als onderwijs... Dan heeft die jongere toch geen andere keuze dan de criminaliteit. ... Patterson heeft daar een heel mooi vijf-fasen model voor. Dat presenteer ik dan ook aan leerkrachten (medewerker 3).*

Een laatste aangehaalde vorm van preventie is het beleid van de school mee helpen uit te bouwen om problemen te voorkomen zoals onder andere het spijbelbeleid.

Kanalen

In de interviews worden verschillende kanalen/niveau's beschreven om initiatieven tot preventie te nemen. Een eerste niveau om preventie te organiseren is de school. Binnen de school worden de cel leerlingenbegeleiding, de klassenraad en de zorgcel aangehaald als kanalen om preventie te organiseren. Naast de school kunnen CLB's ook binnen de eigen organisatie aan preventie doen vanuit verschillende teams (teams per school of teams per discipline) en werkgroepen in het CLB. *"We geven informatie over kleuterwerking in de eerste kleuterklas en over studiekeuze in het zesde leerjaar. Dat initiatief is vroeger op niveau van CLB ontstaan omdat we dat belangrijk vinden (CLB-medewerker 1)."* Wanneer er nog ruimer wordt gekeken dan de eigen organisatie, dan kan er ook aan preventie worden gedaan via werkgroepen in het LOP. *"Zo kan er ook gewerkt worden over de scholen en netten heen en kunnen er ideeën opgedaan worden die in andere scholen leven (CLB-medewerker 2)."* Per onderwijsnet zijn er op provinciaal niveau ook werkgroepen van waaruit preventie kan worden georganiseerd. CLB-medewerkers van het GO geven daarbuiten voor hun onderwijsnet het zorgproject aan. *"Dit is een project van de Raad van de Directeurs van de CLB van het GO! geworden, met oprichting van 5 regionale zorgkernen, gespecialiseerd in één specifiek domein van de CLB-werking om de zorg in het basisonderwijs en in het secundair onderwijs te ondersteunen (CLB GO, z.d.)."* Als laatste werd ook aangehaald dat ze kunnen deelnemen aan overleg binnen de gemeente, stad, ... Ook van hieruit kan er aan preventie gedaan worden. Zo geeft CLB-medewerker 2 als voorbeeld een preventieproject rond taalstimulering dat vanuit een stedelijk overleg is gekomen.

Alle CLB-medewerkers geven aan dat het meeste preventief werk gebeurt op niveau van de scholen. CLB-medewerker 1 ervaart dat er niet voldoende schooloverschrijdend gewerkt wordt in de uitvoering van de preventieve opdracht.

Individuele preventie versus algemene preventie

Alle geïnterviewden geven aan dat ze meer aan individuele preventie doen, maar ze onderkennen ook de voordelen en het belang van algemene preventie. Nadelen van algemene preventie zijn de extra tijd die hiervoor vrij gemaakt moet worden, de extra individuele hulpvragen die algemene preventie soms met zich meebrengt (medewerker 1 en

7) en de twijfels over het lange termijn effect (medewerker 3). *“... Ik vind dat goed. ... maar waar ik moeite mee heb, 14 dagen later is dat weg. Dus algemene preventie vind ik goed, alleen vraag ik mij soms af wat het effect van zo'n tussenkomst is (medewerker 3).”*

Verschillende medewerkers (n=4) ervaren de vraaggestuurde werking van het CLB soms als een 'hindernis' om aan algemene preventie te doen. *“We kunnen heel veel willen, maar de school moet op onze vraag ingaan (medewerker 1).”*

“Je moet al de vraag hebben van een school om daaraan te werken. In sommige scholen, heb je een goede directie die hiervoor openstaat. Maar je hebt evengoed scholen waar je met je elleboog moet wringen om een plaatsje te hebben. Op dat moment ben je dan wel blij dat je met die jongeren toch nog individuele preventie kan doen want met die scholen zal je nooit tot algemene preventie komen (medewerker 2).”

Medewerkers 1, 4 en 7 geven in het interview aan dat ze ten opzichte van curatie en individuele preventie minder aan algemene preventie doen, maar dat ze hier toch al een ontwikkeling in zien. Medewerker 7 geeft aan dat ze ook het gevoel heeft dat de laatste tijd vanuit de overheid hier meer wordt op aangedrongen.

Algemene preventie

Om te onderzoeken of CLB-medewerkers aan algemene preventie doen, worden de verschillende voorbeelden getoetst aan de definitie van Goris et al. (2007). Uit de interviews blijkt dat geen enkele medewerker vertrouwd is met het begrip algemene preventie, maar dat de CLB-medewerkers (n=6) initiatieven organiseren die doelbewust en systematisch een probleem voorkomen ten aanzien van een niet-geïndividualiseerde doelgroep (Goris et. al., 2007). Hieronder worden enkele voorbeelden gegeven.

“Zelfs naar ouders toe, daar ben ik misschien een van de weinige van bij de CLB's, heb ik om de twee jaar een groep ouders waarmee ik preventief werk naar opvoeding toe. Een cursus van vijf sessies, namiddag of 's avonds. (CLB-medewerker 1).”

“Het doel van het project (project rond studiekeuze) is om de jongere de juiste keuze te laten maken om te vermijden dat ze gaan uitvallen. Eigenlijk is de bedoeling om het waternalsteem te voorkomen (CLB-medewerker 2).”

CLB-medewerker 4 organiseert moedergroepen. Dit project is opgezet om de communicatie te verbeteren tussen school/leerkrachten en allochtone moeders. Tijdens de moedergroepen wordt er gewerkt aan de hand van thema's waaronder opvoedingsondersteuning. CLB-medewerker 7 heeft het project ruziebrekers georganiseerd in enkele scholen om

ruzies en pesterijen op te lossen, erger en herhaling te voorkomen. In geen enkel voorbeeld weet de initiatiefnemer op voorhand welke leerlingen/ouders/... ze gaan bereiken.

In het interview met medewerker 5 kwamen geen algemene preventieve initiatieven aan bod. CLB-medewerkers 3 en 6 doen slechts zeer sporadisch aan algemene preventie. Medewerker 3 doet echter zeer veel aan individuele preventie met een algemene preventieve waarde. *“Als mij dat individuele in die heel concrete situatie we besproken hebben. Als dat leidt tot een beter inzicht van die leerkracht om alle vergelijkbare situaties die er nog gaan komen in zijn loopbaan, om die nog aan te kunnen. Dan leidt die individuele aanpak naar algemene preventie (medewerker 3).”*

2.1.3 Succesfactoren om aan algemene preventie te doen in het CLB

In de interviews wordt ook onderzocht of de medewerkers een algemene preventieve reflex hebben en of er een organisatorische inbedding is om aan algemene preventie te doen.

2.1.3.1 Preventieve reflex

Om na te gaan of CLB-medewerkers een preventieve reflex hebben, worden verschillende dimensies van deze attitude onderzocht. Er wordt onderzocht of de medewerkers kennis hebben over preventie, er voor open staan, algemene preventie aangewezen vinden, ervan overtuigd zijn, vaardigheden hebben en ook effectief signalen geven tot algemene preventie of zelf algemene preventie organiseren (Vettenburg & Samaey, 2005).

Kennisdimensie

De meeste CLB-medewerkers (n=6) hebben kennis van hun preventieve opdracht. Medewerker 5 daarentegen weet niet of preventie een opdracht is van het CLB. Preventie krijgt geen éénduidige betekenis door de verschillende medewerkers en uitgezonderd medewerker 3 hebben ze nog niet stilgestaan bij de betekenis van het begrip. Algemene preventie is evenals de preventieve reflex voor de zeven geïnterviewden geen bekend begrip. Ze hebben wel allen kennis van terugkerende problemen en ze kennen een aantal kanalen om signalen te geven naar algemene preventie. De meeste medewerkers (n=5) weten niet of er in hun CLB een beleidsnota/visietekst is over preventie.

Emotionele dimensie

De geïnterviewde medewerkers staan open voor signaleren en vinden preventie belangrijk. Zo geven verschillende medewerkers aan dat ze gefrustreerd en ongerust geraken omdat ze merken dat verschillende leerlingen met dezelfde problemen geconfronteerd worden. *“Ik vind het frustrerend dat je alleen maar brandjes kan blussen en niet meer tijd hebt voor andere dingen (medewerker 2).”*

Alle medewerkers vinden (ondanks de vraaggestuurde werking) dat ze moeten signaleren en beschouwen de preventieve reflex als een deel van hun professionaliteit. *“Dat vind ik mijn taak, dat is mijn begeesting zelfs. Dat is mijn drive. Ik kan er niet tegen om die dingen niet op tafel te krijgen (medewerker 3).”*

De signaleringstaak wordt door de medewerkers (n=4) ook inherent verbonden aan de discipline maatschappelijk werk.

Rationele dimensie

De geïnterviewde CLB-medewerkers zien belangrijke voordelen in algemene preventie. Hun afweging om voor algemene preventie te kiezen heeft verschillende gronden. Medewerkers 1, 4 en 7 doen aan algemene preventie omdat ze zo in groep kunnen werken. *“Veel problemen werden bijvoorbeeld aangekaart in het derde leerjaar. Dat besprak ik dan met de zorgcoördinator. ... Je kan al die individuele ouders hier uitnodigen, maar zo gek ben ik niet (medewerker 1).”*

Ze kiezen ook voor algemene preventie wanneer ze merken dat in de school een probleem frequent voorkomt, maar ze niet precies weten wie er allemaal mee wordt geconfronteerd. Een andere overweging om aan algemene preventie te doen, is dat er zo meer pro-actief gewerkt kan worden en dat zo al die individuele hulpvragen/problemen vermeden kunnen worden. Dit wordt ook aangeduid als verlichting van de werkdruk.

Daarnaast geeft medewerker 4 aan dat je met algemene preventie meer structureel (samenwerken met verschillende diensten en op verschillende niveau's) kan werken.

Overtuigingsdimensie

De meeste medewerkers (n=6) zijn er van overtuigd dat een meer algemene preventieve werking de CLB-hulpverlening ten goede zal komen en dat algemene preventie bijdraagt tot het voorkomen van problemen. *“Bij enkel individuele preventie zit je weer dicht bij dat curatieve. Bij elk individueel probleem ga je kijken of je daar niets preventief kan doen. Ik*

zelf ben binnen het CLB een voorstander om een ernstig aanbod te voorzien rond algemene preventie omdat dat juist ja, als je algemeen iets doet rond preventie, ja dan ga je misschien al die verschillende spijbelaars niet krijgen he (medewerker 1)."

Medewerker 3 is niet overtuigd van het lange termijn effect van algemene preventie. *"... Dus algemene preventie vind ik goed, alleen vraag ik mij soms af wat het effect van zo'n tussenkomst is (medewerker 3)."*

Hoewel zes medewerkers overtuigd zijn van algemene preventie, volgde uit voorgaande echter dat medewerkers 4, 5 en 6 niet overtuigd zijn van preventie als een belangrijke taak.

Competentie dimensie

Sommige medewerkers (n= 3) geven aan dat ze de competenties in huis hebben omtrent (algemene) preventie en projectmatig werken, anderen (n=4) vinden het gebrek aan vaardigheden een hindernis om aan (algemene) preventie te doen. *"Ja, ik denk dat het soms ook moeilijker lijkt om preventief te werken omdat ik niet goed weet waar te beginnen. ... Ik denk dat het niet zo gemakkelijk is en daarom wordt het misschien ook minder gedaan. Ik denk dat ik nood heb aan iemand die stuurt (medewerker 4)."*

Gedragsdimensie

De meeste geïnterviewden (n=6) geven signalen tot algemene preventie en doen (n=6) zoals reeds aangegeven ook zelf aan algemene preventie. *"... Elk jaar maak ik een rapportje dat ik echt maak in functie van beleid van de school. Van al de leerlingen die wij bespreken op de cel leerlingenbegeleiding daarvan wil ik een aantal dingen weten. ... Daarmee stap ik dan naar de directie en de leerlingenbegeleiders. ... En wat blijkt, dat we zien dat er nogal wat jongens zijn in een bepaalde afdeling die heel snel op de cel terechtkomen en zelfs het risico lopen om buiten gegooid te worden. Het is dus van belang dat de school weet dat wij door hebben vanuit het CLB dat er dingen gebeuren binnen hun school die voor ons verwonderlijk zijn. ... Het is aan u op school om te kijken waarmee dat te maken heeft. En dan zeggen we ook van: kijk dat zijn dingen die jaar na jaar terugkomen. Wij maken ons daar zorgen over (Medewerker3)."* *"Doordat iedereen vaste scholen heeft, kunnen we met de school een band opbouwen waardoor de dingen meer bespreekbaar worden. ... Wat goed is in ons CLB, is dat we in verschillende netwerken zitten en daar gemakkelijk signalen kunnen geven (medewerker 4)."* Medewerker 2 geeft aan dat in de toekomst hun CLB gaat werken met ad hoc werkgroepen om beter te kunnen inspelen op nieuwe signalen.

2.1.3.2 Organisatorische factoren

Beleid

Volgens de meeste medewerkers (n=5) is preventie niet louter een opdracht, maar ook een doelstelling van hun CLB. De meeste medewerkers (n=5) weten echter niet of er in hun CLB een beleidsnota/visietekst is over (algemene) preventie. Medewerker 2, de kwaliteitscoördinator, is er zeker van dat in zijn CLB geen visietekst bestaat over preventie. Medewerker 3 geeft aan dat zijn CLB een visietekst heeft omtrent preventie. Deze tekst is er gekomen vanuit het provinciaal VCLB.

Volgens de medewerkers is er geen werkgroep 'preventie' in hun CLB. Alle medewerkers geven echter wel aan dat ze visieteksten hebben over de vier begeleidingsdomeinen en dat hierin hoogst waarschijnlijk preventie aan bod komt. Dit geldt ook voor de werkgroepen. In de CLB's bestaan er verschillende werkgroepen, maar geen enkele specifiek omtrent preventie. In deze werkgroepen is er echter ook ruimte om algemeen preventief te werken over de thema's. Daarnaast geven verschillende medewerkers aan dat elk CLB bijzondere bepalingen/afsprakennota's heeft en dat hierin ook wordt opgenomen wat het CLB rond preventie gaat doen. De CLB's hebben geen formele signaleringsprocedure. Er bestaan echter wel verschillende kanalen om signalen tot preventie te geven. Drie medewerkers geven aan dat er soms niets gebeurt met hun signalen en/of dat ze geen feedback hierover krijgen. Andere medewerkers vinden dat dit goed zit. Zo hebben verschillende CLB's intervisiemomenten, maar ook in de verschillende werkgroepen, overlegs en teams is er ruimte om te signaleren en om feedback te geven over de signalen.

Medewerkers 1, 2 en 5 vinden een eenduidige visie een belangrijke voorwaarde om meer aan (algemene) preventie te doen in het CLB. *“Zo niet is het gebaseerd op wat vrije wil en eerder op toevalligheden. Als dat ingebed is in de werking en als een klein werkgroepje, ook al is het maar een paar keer per jaar, dat samenkomt om daarover ideeën te wisselen en dat terugkoppelt. ... Het is belangrijk om te weten wat doen we er aan, hoe doen we er iets aan, doen we er goed aan en wat kunnen we veranderen ... Een eerste voorwaarde is echter wel die gemeenschappelijke visie want dan zou je er ook meer tijd voor maken (medewerker 1).”*

Tijd

Uitgezonderd CLB-medewerker 1 en 3 ervaren de andere medewerkers het tekort aan tijd (en middelen) als een belemmering om aan (algemene) preventie te doen. Wanneer zij meer tijd zouden hebben, zouden ze meer aan preventie doen. In de zeven CLB's wordt geen

medewerker specifiek (gedeeltelijk) vrijgesteld voor preventie. Er worden in sommige CLB's wel mensen (gedeeltelijk) vrijgesteld om te werken omtrent een project, thema, ... Hier binnen hebben ze dan ook de tijd om preventief te werken.

Training

CLB-medewerkers 1 (heel lang geleden), 3 en 7 hebben reeds een vorming gehad over preventie. De andere medewerkers (n= 4) hebben specifiek over preventie nog geen vorming gevolgd, maar in de andere vormen komt preventief werken (omtrekt het thema van de vorming) ook aan bod. Twee medewerkers vinden het niet prioritair om een vorming te krijgen over preventie. Rond projectmatig werken hebben 6 medewerkers een vorming gevolgd. Bij de CLB's van het GO moet elke beginnende CLB-medewerker een aantal verplichte vormen volgen. Een van deze verplichte vormen is projectmatig werken. Bij het inkijken van zo'n verplichte vormingscursus (van CLB-medewerker 7), blijkt hier geen definitie van preventie in te staan, maar wel het schema van Frits De Cauter en wenselijke preventie (in de vorming omtrent schoolondersteuning en preventieve gezondheidszorg). In principe zou elke nieuwe CLB-medewerker van het GO hiermee vertrouwd moeten zijn. In het CLB van medewerker 2 worden belangrijke artikelen aan alle medewerkers bezorgd. Een artikel van welk over preventie is zo aan alle medewerkers bezorgd waardoor ook zij hun kennis kunnen bijhouden. Medewerkers 4 en 7 vinden vorming ook noodzakelijk om in de toekomst preventie meer te implementeren in de werking van het CLB. *“Ik denk dat mensen binnen het CLB daarin gevormd moeten worden en daar terug warm voor gemaakt moeten worden. Dat zij preventie niet zien als een nadeel, maar als iets wat uiteindelijk hun werk kan verlichten (medewerker 7).”*

Samenwerking

De verschillende kanalen om aan preventie te doen zijn reeds omschreven. In deze kanalen kunnen de verschillende welzijnswerkers de krachten bundelen om samen te werken aan preventie. Samenwerking tussen de school (alle actoren) en het CLB is volgens de medewerkers heel belangrijk om aan algemene preventie te doen. De school moet niet louter ingaan op het aanbod, maar ook samenwerken omtrent preventie. Het CLB is immers subsidair aan de school. Deze samenwerking tussen school en CLB wordt vastgelegd in het beleidsplan/-contract.

Binnen in het CLB kan er samengewerkt worden met de andere medewerkers of met de coördinator. Daarbuiten worden ook externe diensten aangegeven waarmee kan worden

samengewerkt. Deze diensten zijn volgens medewerker 6 belangrijk omdat zij meer expertise, maar ook financiële steun kunnen bieden. Medewerker 1 ervaart de samenwerking met andere diensten ook als een meerwaarde, maar ondervindt dat er nog niet veel schooloverschrijdend noch met externe diensten wordt samengewerkt. Medewerker 3 wil dat de ervaringen omtrent preventie veel meer worden uitgewisseld tussen de centra in plaats van elk op hun eilandjes te werken.

Ondersteuning

De medewerkers kunnen voor ondersteuning van de preventieve opdracht terecht bij hun collega's en meer specifiek bij collega's die gespecialiseerd zijn in het thema waarrond zij preventie willen opstarten, de permanente ondersteuningscel, de regionale ondersteuningscel, de coördinator en de directie. Medewerker 4 zou graag nog meer ondersteuning krijgen in de uitvoering van de preventieve opdracht. *“Je hebt wel een team waar je kan zeggen van ik zit met dit of dat, maar uiteindelijk zit je allemaal in hetzelfde schuitje. Ik mis een professionele en deskundige begeleider (medewerker 4).”*

2.2 Wenselijke preventie

2.2.1 Thick description

Project A heeft als doelstelling om risicogedrag, druggebruik in het bijzonder, te voorkomen. Deze doelstelling is ook terug te vinden in de twee acties van het project. De eerste actie is gericht op preventie van risicogedrag door het verhogen van sociale weerbaarheid. Met de tweede actie wil het project de aanspreekbaarheid verhogen van onderwijs, hulpverlening en politie met betrekking tot het voorkomen en omgaan met risicogedrag van jongeren. De doelgroep van het project zijn leerlingen uit de derde graad van het basisonderwijs.

Het schoolklimaat en welbevinden van leerlingen bevorderen, is de doelstelling van project B. Een goed klimaat van een school is een krachtig middel om problemen te voorkomen en schept optimale condities voor leerlingen om zich sociaal, emotioneel en cognitief te ontplooiën. De eerste actie bestaat uit het afnemen en interpreteren van vragenlijsten bij leerlingen, leerkrachten en ouders met betrekking tot welbevinden (individueel-, klas- en schoolniveau). De tweede actie bestaat uit het projectmatig aan de slag gaan met de knelpunten die uit de antwoorden op de vragenlijsten komen. De doelgroep van het project zijn leerlingen uit het lager (vanaf de tweede graad) en secundair onderwijs.

Project C wil de communicatie tussen school, kansarme ouders en CLB verbeteren om zo de onderwijskansen van kansarme kinderen te bevorderen. Een gebrek aan zulke communicatie vormt immers een risico voor een goede begeleiding van kansarme kinderen. In het project kunnen vier acties onderscheiden worden. Een eerste actie is de bekendmaking en verspreiding van zorginstrumenten. De tweede actie betreft vorming aan schoolteams en aan studenten hogescholen. De stem van kansarme ouders binnenbrengen in het LOP is actie drie en de vierde actie bestaat uit de inschakeling van een ervaringsdeskundige armoede en sociale uitsluiting. De doelgroep van het project zijn kansarme ouders met kinderen in de basisscholen van één stad.

2.2.2 Participatie

In het onderzoek wordt voor de dimensie participatie nagegaan of de doelgroep al dan niet een inbreng heeft gehad in de verschillende fasen van het project (Vettenburg et al., 2006). De doelgroep heeft in de projecten A (risicogedrag) en B (schoolklimaat) geen rol gespeeld bij de totstandkoming van het initiatief. Project A is opgezet omdat verschillende partijen werden geconfronteerd met dezelfde problemen van dezelfde jongeren. Zij hebben een overleg georganiseerd en van hieruit is het initiatief tot het project ontstaan. Project B is voortgekomen uit een bevraging rond pesten. Na de bevraging werd vastgesteld dat er heel weinig ondernomen kon worden met deze bevraging. Uit de bevraging bleek of er al dan niet veel gepest wordt, maar de oorzaken werden niet bevroegd waardoor er niet preventief gehandeld kon worden. In tegenstelling tot de andere twee projecten, heeft de doelgroep in project C (communicatie) het initiatief genomen tot het starten van het project. Het probleem is op de agenda gekomen via de oudergroep van vzw Leren Ondernemen. Zij ondervonden een slechte communicatie tussen school, kansarme ouders en CLB. Op basis van deze vaststelling hebben zij een CLB-medewerker uitgenodigd en is er beslist om samen een project op te starten.

Tijdens de voorbereidingsfase participeert de doelgroep rechtstreeks bij de drie projecten. De initiatiefnemers van project A (risicogedrag) vragen aan de leerlingen welke thema's ze tijdens de lessen willen behandelen. Via de vragenlijsten worden de leerlingen ook rechtstreeks betrokken in de voorbereidingsfase van project B (schoolklimaat). Vanaf het begin van project C (communicatie) is er gekozen voor de methodiek doelgerichte interventie planning (DIP). Deze methodiek is erop gericht om alle partners gelijkwaardig te laten deelnemen. De probleemanalyse evenals de doelstelling worden bepaald door de drie partijen (school, CLB en kansarme ouders) samen.

De doelgroep participeert rechtstreeks in de planningsfase van project A en C. In project A (risicogedrag) mogen de leerlingen de strategie helpen bepalen. In project C (communicatie) is de doelgroep niet alleen betrokken in de strategie, maar ook in de acties. Afhankelijk van de school participeren de jongeren tijdens de plannings- en uitvoeringsfase van project B (schoolklimaat). De CLB-medewerker van project B vindt het niet steeds wenselijk om de doelgroep (leerlingen) te laten participeren in de uitvoering. Wanneer uit de antwoorden op de vragenlijsten bijvoorbeeld blijkt dat er veel onenigheid is tussen de leerkrachten onderling of met de directie, dan is het in het belang van het welbevinden van de leerlingen aangewezen om hier eerst aan te werken. De leerlingen participeren niet tijdens de uitvoeringsfase van project A. De kansarme ouders in project C daarentegen nemen steeds deel en dragen mee de verantwoordelijkheid bij de uitvoering van de acties. Zo gaan zij bijvoorbeeld mee vorming geven aan scholen en hebben zij meegewerkt aan de ontwikkeling van de zorginstrumenten.

In de drie projecten wordt de doelgroep rechtstreeks betrokken bij de evaluatie. In project A (risicogedrag) wordt de laatste les hiervoor vrijgehouden. De vragenlijst is door de doelgroep geëvalueerd in project B (schoolklimaat). Afhankelijk van de school worden ook de acties die hieruit volgen, geëvalueerd door de doelgroep. Soms gebeurt dit door opnieuw de vragenlijst te laten invullen. Project C (communicatie) wordt meermaals geëvalueerd door de drie partijen samen.

De doelgroep heeft het project volgens de medewerkers nogal sterk (projecten A en B) tot heel sterk (project C) vorm gegeven. CLB-medewerker van initiatief A definieert het project dan ook als een inductief project. Alle medewerkers geven aan dat inbreng van de doelgroep belangrijk is voor de slaagkansen van een project.

2.2.3 Radicaliteit

Het onderzoek gaat voor deze dimensie na of de projecten aandacht hebben voor de achtergrond van het (dreigend) probleem en of de projecten een bijdrage leveren om het (dreigend) probleem steeds vroeger te stoppen/te voorkomen (Vettenburg et al., 2006). Projecten A en B situeren zich in de eerste fase (primaire preventie) op de tijdslijn van probleemwording. Project C bevindt zich in de tweede fase (secundaire preventie). De medewerker van project A (risicogedrag) situeert het project in de eerste fase op de tijdslijn van probleemwording. Hoewel twaalf jaar ook de leeftijd is voor het experimenteren en dit ook kan worden geplaatst onder de tweede fase, is dit niet het belangrijkste in het project. In

het project gaan de initiatiefnemers er vanuit dat jongeren zich goed in hun vel moeten voelen. Kiezen voor positief gedrag is de doelstelling. Project B (schoolklimaat) wil het schoolklimaat en welbevinden van leerlingen bevorderen om zo problemen te voorkomen. Project C (communicatie) wordt geplaatst in de tweede fase (secundaire preventie) op de tijdslijn van probleemwording. Armoede en slechte communicatie kunnen ook reeds als een probleem beschouwd en ervaren worden. Toch is er geopteerd om dit als een risicofactor te zien omdat de algemene doelstelling omschreven wordt als onderwijskansen van kansarme kinderen verbeteren. Projecten B (schoolklimaat) en C (communicatie) geven signalen en kennis door aan organisaties die vroeger kunnen tussenkomen in de ontwikkeling van het (dreigend) probleem. De samenwerkingsorganisaties van project A (risicogedrag) zijn de scholen, de politie (dienst sociale zaken) en lokale overheden. De relatie met deze organisaties zien zij eerder als partnerschap. Deze organisaties merken allemaal hetzelfde probleem bij dezelfde doelgroep en bundelen hun krachten. Er worden echter geen signalen/knowhow doorgegeven naar andere organisaties. Project B (schoolklimaat) werkt samen met scholen en CLB's van het gemeenschapsonderwijs. Aan zowel de scholen als de CLB's willen de initiatiefnemers van het project signalen doorgeven. De organisaties waar project C (communicatie) mee samenwerkt zijn CLB GO, VCLB, stad, basisscholen, Leren Ondernemen vzw, CAW inloopcentrum, Kinderwerking Fabota, Riso Vlaams Brabant en Wonen en werken vzw. Het CLB GO, het VCLB, de stad en de scholen zijn de organisaties die vroeger op de tijdslijn geplaatst kunnen worden en waarnaar signalen en kennis doorgegeven worden.

Projecten B en C zetten acties op om de achtergronden van de problematiek te weten te komen. Uit de vragenlijsten van project B (schoolklimaat) wordt achterhaald hoe de leerlingen zich voelen, hoe het zit met het schoolklimaat en hoe de samenwerking met het CLB loopt. Door dit instrument kunnen de oorzaken die leiden tot onwelbevinden nagegaan worden. In project C (communicatie) worden er ook acties opgezet om de achtergronden van de problematiek te achterhalen. Via de DIP-methodiek wordt er tijdens de probleemanalyse bij de partijen nagegaan waar de communicatie misloopt. Bij alles wat de groep aanhaalt, werd er nagegaan of het een oorzaak of gevolg is van de slechte communicatie. Project A (risicogedrag) komt niet tegemoet aan de dimensie radicaliteit.

2.2.4 Integraliteit

Het onderzoek gaat voor de dimensie integraliteit na of de verschillende acties van een project verandering beogen bij de doelgroep of bij de context. Deze dimensie vraagt om de contextgerichte acties niet te verwaarlozen (Vettenburg et al., 2006). De drie projecten bezitten contextgerichte acties. Project A bestaat uit zowel persoons- als contextgerichte acties. Projectmedewerker B geeft aan dat in dit project meestal de contextgerichte acties overwegen. Project C bestaat enkel uit contextgerichte acties. Project A (risicogedrag) bestaat uit twee acties die elk verandering nastreven bij de doelgroep en één actie ook verandering wil bereiken bij de context. De eerste actie streeft ernaar om de weerbaarheid te vergroten van de leerlingen van de derde graad basisonderwijs. Met deze actie beoogt men een verandering bij de doelgroep. De tweede actie is gericht op het verhogen van de aanspreekbaarheid. Met deze actie streven ze een verandering na bij zowel leerkrachten, CLB, politie, lokale overheden alsook de doelgroep. Onder de tweede actie verstaat de medewerker twee zaken. Ten eerste de jongeren zo sterk maken dat ze met hun problemen uit hun schelp durven komen. Een tweede stuk is dat als ze uit hun schelp komen, ze iemand hebben die naar hun luistert. Project B (schoolklimaat) bestaat eveneens uit twee acties. De eerste actie, het afnemen en interpreteren van de vragenlijsten, heeft als doelstelling om verandering te beogen bij de school (schoolklimaat). Over de tweede actie kan geen uitspraak worden gedaan omdat het aan de school (met advies van het CLB) is om aan de hand van de werkpunten de acties te bepalen. Vaak zullen deze acties verandering beogen bij de school en het beleid (bijvoorbeeld een meer aantrekkelijke eetzaal, communicatie tussen leerkrachten, ...), de ouders (bijvoorbeeld betere communicatie tussen ouders en school), maar ook bij leerlingen (bijvoorbeeld sociale vaardigheidstraining, ruziebrekers op een speelplaats, peermediators ...). Project C (communicatie) bestaat uit vier acties. Alle vier de acties streven verandering na bij de context (school/CLB/beleid). Tijdens de reflectie geeft de projectleider aan dat het niet de bedoeling is van het project om persoonsgerichte acties op touw te zetten omdat de samenwerkingsorganisaties dit reeds doen.

2.2.5 Offensiviteit

Voor de dimensie offensiviteit gaat het onderzoek na of de acties de gedragmogelijkheden van de doelgroep verruimen of inperken (Vettenburg et al., 2006). De drie projecten hebben niet de bedoeling om de gedragmogelijkheden van de doelgroep af te raden of onmogelijk te maken. De twee acties van project A (risicogedrag) willen de gedragmogelijkheden van

de leerlingen stimuleren. In het project wordt nagegaan hoe leerlingen met risicogedrag en problemen kunnen omgaan. Ze willen dan ook eerder wenselijk/gezond gedrag stimuleren. Vroeger was volgens de medewerker preventie van risicogedrag mensen en leerlingen bang maken. De doelstelling van dit project is echter kiezen voor wenselijk/gezond gedrag. In de lessen wordt nagegaan hoe leerlingen met bepaalde situaties kunnen omgaan. Actie twee wil de aanspreekbaarheid van leerkrachten, hulp- en begeleidingsdiensten vergroten. Met deze actie wil het project ook wenselijk gedrag van leerlingen stimuleren. Wanneer leerlingen problemen of moeilijkheden ervaren, moeten ze hierover durven praten en ergens terecht kunnen met deze problemen of vragen. De eerste actie (vragenlijsten afnemen) van project B (schoolklimaat) verruimt, noch beperkt het gedrag van de leerlingen. De dimensie offensiviteit is hier niet van toepassing. Bij de tweede actie is het zoals reeds aangegeven afhankelijk van de verdere acties die gekozen worden of er offensief dan wel defensief gewerkt wordt. De CLB-medewerker geeft toch aan dat het zeker niet de bedoeling is om defensief te werken. Project C (communicatie) wil de handelingsmogelijkheden van kansarme ouders stimuleren door actie één, twee en vier. Met de derde actie, de stem van kansarme ouders binnenbrengen in het LOP, wil het project nieuwe gedragsmogelijkheden aanbieden. In het project wordt er vanuit gegaan dat de communicatie mislukt omdat de partijen elkaar niet kennen. Actie één, de verspreiding van de instrumenten, heeft de bedoeling om ouders te stimuleren om de stap te zetten naar het CLB of de school. Door actie twee, vorming aan schoolteams en studenten, hoopt het project te bereiken dat scholen en toekomstige leerkrachten beter zullen omgaan met kansarme ouders waardoor gewenste communicatie terug wordt gestimuleerd. De inschakeling van een ervaringsdeskundige, actie vier, heeft onder andere de bedoeling om kansarme ouders met vragen te stimuleren om de stap naar de school of het CLB te zetten.

De doelgroep neemt deel aan de eerste actie van project A (risicogedrag), de eerste actie en afhankelijk van de school de tweede actie van project B (schoolklimaat) en aan de derde actie van project C (communicatie). De scholen kiezen bij de projecten A en B of ze deelnemen aan het project. De deelname aan project A is voor de doelgroep verplicht omdat de lessen doorgaan tijdens de schooluren. Voor de eerste actie van project B krijgen de leerlingen allemaal een individuele code waarmee ze kunnen inloggen op de computer tijdens een les. Ze moeten allemaal inloggen, maar ze mogen alle of enkele vragen blanco laten. Er wordt echter aangedrongen om deel te nemen om zo geen vertekend beeld te krijgen over het welbevinden en schoolklimaat. De deelname aan project C is steeds vrijwillig.

2.2.6 Democratisch karakter

Voor deze dimensie wordt er nagegaan of de doelgroep verantwoord is afgebakend en of binnen deze afbakening inclusiviteit wordt nagestreefd (Vettenburg, et al., 2006). De doelgroep is in project A (risicogedrag) afgebakend naar de leerlingen uit de derde graad van het basisonderwijs. Deze afbakening is gebaseerd op leeftijd en studieniveau. Er zijn verschillende redenen voor de verantwoording van deze afbakening. Leerlingen van de derde graad basisonderwijs bevinden zich in een cruciale fase in hun ontwikkeling. De puberteit staat immers voor de deur. Wanneer deze leerlingen binnenkort overschakelen naar het secundair onderwijs kunnen zij geconfronteerd worden met jongeren met risicogedrag. Verder zit de experimenteerleeftijd voor risicogedrag tijdens deze periode. Er is gekozen om de doelgroep af te bakenen naar leerlingen vanaf de derde graad omdat ze reeds over enige vaardigheden moeten beschikken om het project goed te doen verlopen. De keuze om de tien lessen (de eerste actie) in de klasgroep te geven, is gemaakt omdat de groep op dat moment in de ontwikkeling van de jongeren heel belangrijk is/wordt. Toen ze het project startten, bestonden er reeds heel veel projecten rond deze doelstelling. Deze projecten bereikten echter enkel leerlingen van het secundair onderwijs. De doelgroep is in project B (schoolklimaat) afgebakend naar de leerlingen uit het lager (vanaf tweede graad) en secundair onderwijs. Deze afbakening is gebaseerd op leeftijd en studieniveau. De reden om de doelgroep in het project aldus af te bakenen is volgens de medewerker de rijpheid van de jongeren. Leerlingen jonger dan de tweede graad lager onderwijs, kunnen de vragenlijst nog niet objectief invullen. De doelgroep van project C (communicatie) zijn kansarme ouders van de basisscholen binnen een stad. De doelgroep is zowel ruimtelijk, territoriaal als naar sociale achtergrond afgebakend. Voor deze afbakening werd gekozen omwille van verschillende redenen. De territoriale afbakening wordt verantwoord omdat in het verleden het project zich ook even richtte naar secundaire scholen, maar dit was praktisch/organisatorisch niet meer haalbaar. Om maximaal preventief te werken, is er dan geopteerd om de scholen van het basisonderwijs te behouden. De doelgroep wordt ook afgebakend binnen een stad. De reden hiervan zijn subsidies. De stad geeft enkel voor haar grondgebied subsidies aan het project. De afbakening naar sociale achtergrond komt voort uit verhoogd risico op slechte communicatie tussen kansarme ouders, school en CLB.

De doelgroep neemt rechtstreeks deel aan de eerste actie van project A (risicogedrag) en B (schoolklimaat). Binnen deze afbakening worden verschillende deelgroepen bereikt. Omdat de eerste acties van project A (lessen sociale weerbaarheid) en B (afnemen vragenlijsten) doorgaan in school, worden zowel mannen als vrouwen en ook alle allochtonen binnen de

doelgroep bereikt. Verder kunnen ook kansarme leerlingen profiteren van de preventie. De eerste actie van projecten A en B wordt ook toegepast bij mentaal gehandicapten van type 1, maar de medewerkers geven aan dat dit zeker geen sinecure is en een aanpassing vraagt van het project. Visueel, motorische en auditieve gehandicapten hebben de eerste acties van de projecten A en B nog niet bereikt. De eerste actie van project A en B zijn minder geschikt voor zwaar mentaal gehandicapten. Personen met een handicap vragen een aanpassing van het project. Aan de tweede actie van project A neemt de doelgroep niet rechtstreeks deel en weet de medewerker ook niet of de deelgroepen bereikt worden. De actie is geschikt voor kansarmen, allochtonen, personen met een handicap en beide geslachten. Wanneer het democratisch karakter van project C (communicatie) bekeken wordt vanuit de vraag of via de bekendmaking van de zorginstrumenten, de vorming en inschakeling van ervaringsdeskundigen de communicatie van verschillende deelgroepen binnen de kansarme ouders wordt verbeterd, dan neemt de doelgroep niet rechtstreeks deel aan actie één, twee en vier en weet de projectleider niet of de verschillende deelgroepen bereikt worden. Enkel bij actie drie, de stem van kansarme ouders binnenbrengen in het LOP, neemt de doelgroep deel aan de actie en kan aangegeven worden welke deelgroepen ze hebben bereikt. In het LOP worden niet alle opleidingsniveau's bereikt (geen hogeschoolde), zetelen geen kansarme ouders van etnische afkomst, geen personen met een handicap (twee mensen staan op de ziekenkas, maar vergen geen aanpassing) en geen kansarme mannen. De verschillende acties zijn geschikt voor beide geslachten, alle opleidingen en kansarmen. Mensen van etnische afkomst en personen met een handicap vragen om een aanpassing van de acties en het project is minder geschikt voor zwaar mentaal gehandicapten.

3. Besluit

Dit hoofdstuk behandelde het onderzoek. Eerst werd een beschrijving van het onderzoeksopzet gegeven. Hierin werden de drie onderzoeksvragen, de onderzoeksmethodologie, het onderzoekstechnisch ontwerp en analysemethode beschreven. Daarna werden de onderzoeksresultaten weergegeven, deze opgesplitst in enerzijds preventie en algemene preventie in het CLB en anderzijds in wenselijke preventie. Hierin werden de resultaten beschreven die betrekking hebben op preventie en de aard van activiteiten, de preventieve reflex, de organisatorische inbedding en de vijf dimensies van wenselijke preventie.

Hoofdstuk 4: Bespreking resultaten en algemeen besluit

1. Bespreking onderzoeksresultaten

De doelstelling van deze masterproef is om te beschrijven welke vorm en inhoud de preventieve opdracht krijgt in de sociale praktijk van het CLB en aanbevelingen aan te reiken voor een verdere invulling en vormgeving van de preventieve opdracht.

1.1 Preventieve opdracht

Het CLB-decreet van 1 december 1998 geeft aan dat leerlingenbegeleiding bestaat uit geïntegreerde, multidisciplinaire acties die vanuit preventief, remediërend of educatief oogpunt ten aanzien van de leerling worden genomen (VVKSO, 1999). Hieruit blijkt onder andere dat preventie een opdracht is van het CLB. Een geïnterviewde medewerker heeft echter geen kennis van deze opdracht en zes medewerkers hebben voor het interview nog niet stilgestaan bij de betekenis van preventie. De interviews geven aan dat er geen eenduidige visie bestaat over preventie. Hierdoor wordt preventie een begrip met veel betekenissen. Goris et al. (2007) raden daarom aan om preventie eenduidig te omschrijven zodat het geen chaotische bedoening wordt en om preventieve initiatieven te onderscheiden van initiatieven met preventieve waarde.

De spanning tussen hulpverlening en preventie wordt gekenmerkt doordat enerzijds zes medewerkers het merendeel van hun tijd besteden aan curatie, maar anderzijds het decreet preventie ook als een belangrijke opdracht aangeeft, iedereen preventie belangrijk vindt en vier medewerkers dit ook als een belangrijke taak van het CLB ervaren. Deze resultaten sluiten aan bij de literatuurstudie waar zowel internationaal als in het CLB de preventieopdracht grotendeels naar de achtergrond verdwijnt ten voordele van curatie en remediëren (Bakker, 1986; Verschelden, 2002, Thys, 2007; Vermaut, Leens, De Rick & Depreeuw, 2009). Drie medewerkers ondervinden niet enkel een spanning, maar ook een relatie tussen preventie en hulpverlening. Enerzijds kan van hulpverlening de stap worden gezet naar preventie en anderzijds brengen preventieve initiatieven soms extra individuele hulpvragen mee. De bevinding van enkele medewerkers dat vanuit hulpverlening de brug gemaakt kan worden naar preventie sluit aan bij Sheppard (2008) en bij de preventieve reflex van Goris et al. (2007). Een nieuw element uit de interviews is dat preventie ook kan leiden tot extra hulpvragen.

Ondanks de spanning tussen hulpverlening en curatie, hebben de interviews aangetoond dat de medewerkers ook preventief werken. Aandacht moet gaan naar het onderscheid

tussen initiatieven met preventieve waarde en preventie (Goris et al., 2007). De preventieve initiatieven uit de interviews sluiten vaak aan bij problemen binnen de vier werkdomeinen (Vanderhoeven, 2000). Medewerker 3 werkt voornamelijk preventief door inzichten mee te geven die aansluiten bij de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid van Vettenburg (1988).

Nu onderzocht is of de geïnterviewde medewerkers hun preventieve opdracht waarmaken, kan er beschreven worden via welke aard van activiteiten ze preventief werken. Hier wordt stilgestaan bij de vormen en kanalen om preventief te werken, maar ook of de medewerkers aan individuele of algemene preventie doen. De preventieve initiatieven van de geïnterviewden nemen verschillende vormen aan. In de interviews werden zowel informatie, projecten, inzichten/strategieën als beleidswerking aangegeven als vormen om preventief te werken. Naast de verschillende vormen, komen in de interviews ook verschillende kanalen naar voor waar initiatieven tot preventie genomen kunnen worden. In de literatuurstudie werden reeds volgende niveau's beschreven: vanuit de school (cel leerlingenbegeleiding), in het CLB en vanuit het LOP (Vochten, 2003; Vlaamse overheid, z.d.). De medewerkers voegen hier enkele kanalen aan toe. Zowel in de begeleide scholen (cel leerlingenbegeleiding, de klassenraad en de zorgcel), in het CLB (teams en werkgroepen) als ruimer (werkgroepen in het LOP, provinciale werkgroepen, het zorgproject en overleg binnen een regio) kunnen er preventieve initiatieven ontstaan. De preventieve initiatieven van de medewerkers vinden meer aansluiting bij individuele preventie of bij individuele preventie met algemene preventieve waarde. Toch organiseren zes medewerkers ook algemene preventieve initiatieven.

1.2 Succesfactoren om aan algemene preventie te doen

Om algemene preventie te implementeren in de sociale praktijk is het bevorderlijk dat CLB-medewerkers een preventieve reflex hebben en dat er op organisatieniveau ruimte is om aan algemene preventie te doen (Thys, 2007; Hendricx, 2008). Om de preventieve reflex na te gaan bij de medewerkers, werden er vragen gesteld omtrent zes dimensies die betrekking hebben op de attitude om van hulpverlening de stap te zetten naar algemene preventie. Als eerste kwam de kennisdimensie aan bod. Zes medewerkers hebben kennis van hun preventieve opdracht. Geen enkele medewerker kent de begrippen algemene preventie en de preventieve reflex. Vijf medewerkers weten niet of er een beleidsnota is over preventie in hun CLB. Ze hebben allen kennis van terugkerende problemen en ze kennen een aantal kanalen om signalen te geven naar algemene preventie. Hieruit blijkt dat de kennisdimensie nog groeimogelijkheden heeft. Allereerst is het belangrijk in te zien dat preventie een

opdracht is. Verder is kennis over algemene preventie ook aangewezen om de CLB-dienstverlening meer bewust af te stemmen op algemene preventie.

De emotionele dimensie is de tweede dimensie en gaat na of de medewerkers openstaan voor (algemene) preventie. Alle medewerkers vinden preventie belangrijk en ze staan open voor algemene preventie en zijn bereid om signalen tot preventie te geven. Toch ervaren 2 medewerkers preventie niet als een prioritaire taak van het CLB. Vier medewerkers vinden de signaleringstaak ook inherent verbonden aan de discipline maatschappelijk werk. Dit sluit aan bij de internationale definitie van sociaal werk die stelt dat maatschappelijk werkers ook veranderingen moeten aanbrengen voor ruimere doelgroepen en hun omgeving (Hare, 2004).

De rationele dimensie gaat de afweging na van de voor- en nadelen (Vettenburg & Samaey, 2005). De overweging van medewerkers om aan algemene preventie te doen, heeft verschillende gronden. De troeven van algemene preventie zijn volgens de medewerkers dat op termijn individuele hulpvragen vermeden kunnen worden omdat er meer pro-actief gewerkt kan worden voor hen die nog geen hulpvraag stelden. Een andere troef is dat er gewerkt kan worden met een ruimere groep en medewerker 4 geeft aan dat met algemene preventie er meer structureel gewerkt kan worden. Toch kan hier de bedenking gemaakt worden dat ook individuele preventie zowel persoonsgericht als contextgericht kan zijn (Goris et al., 2007). Troeven die bij de geïnterviewden niet aan bod kwamen, maar in de literatuurstudie werden weergegeven, zijn duurzame verandering (Goris et al., 2007), algemene preventie kan stigmatisering van de participanten voorkomen (Coie et al., 1993) en is een mechanisme om sociale rechtvaardigheid te bevorderen (Kenny & Hage, 2009). Bij 'sociale rechtvaardigheid bevorderen' kan echter wel aangehaald worden dat medewerker 3 ook sociale rechtvaardigheid wil bevorderen door voornamelijk leerkrachten en directie preventieve inzichten mee te geven zoals onder andere dat de school leerlingen afstoot. Nadelen aan algemene preventie zijn volgens de medewerkers de extra tijd, de extra hulpvragen en bedenkingen over het lange termijn effect. Verschillende medewerkers ervaren de vraaggestuurde werking van het CLB ook als een hindernis om aan algemene preventie te doen. Hoewel medewerker 3 de bedenking geeft over het lange termijn effect van algemene preventie, kan hier ook de vraag gesteld worden of individuele preventie nog effectief is op lange termijn. Bij éénmalige activiteiten of projecten kan inderdaad de bedenking naar lange termijn effecten worden gemaakt, maar dit geldt eveneens voor individuele preventie. Bij het nadeel 'extra tijd' kan ook de bedenking worden gemaakt dat op lange termijn dit ook kan leiden tot vermindering van de werkdruk (wat de medewerkers ook zelf zien als een voordeel van algemene preventie).

De overtuigingsdimensie gaat na of de medewerkers overtuigd zijn dat algemene preventie nuttig is en dat anderen voor hun invloed open staan. Alhoewel de emotionele dimensie aanwezig is bij de verschillende medewerkers en zes medewerkers ervan overtuigd zijn dat algemene preventie de CLB-hupverlening ten goede zou komen, ervaren drie medewerkers preventie niet als een 'kern'taak van het CLB en is medewerker drie niet volledig overtuigd van algemene preventie.

De competentie dimensie onderzoekt of de medewerkers de vaardigheden hebben om algemeen preventief te werken of signalen te geven. Vier medewerkers ervaren de competentie dimensie als een hindernis om aan algemene preventie te doen terwijl drie medewerkers vinden dat ze deze vaardigheden hebben. Alhoewel vier medewerkers ervaren dat ze niet over genoeg vaardigheden beschikken, geven zes medewerkers signalen tot algemene preventie en organiseren zes medewerkers zelf algemene preventieve initiatieven. Uitgezonderd medewerker 5 is de gedragsdimensie aanwezig bij de geïnterviewde medewerkers. Deze bevinding is in tegenspraak met de bevindingen van Scholte en Splunteren (1996) die in hun onderzoek aangaven dat veel maatschappelijk werkers signaleren belangrijk vinden, maar dat slechts enkelen hieraan toekomen in de praktijk.

De organisatorische inbedding wordt nagegaan via het beleid, tijd, training, samenwerking en ondersteuning. De meeste CLB-medewerkers weten niet of er een visietekst is over algemene preventie. Een medewerker is ervan overtuigd dat dit wel het geval is, een andere medewerker is ervan overtuigd dat dit niet zo is in zijn CLB. In de CLB's bestaat er geen specifieke werkgroep over preventie en is er geen formele signaleringsprocedure. In de andere werkgroepen is er wel de ruimte om aan algemene preventie te doen en er bestaan verschillende kanalen om te signaleren. Preventief werken wordt wel opgenomen in de bijzondere bepalingen/afsprakennota's. Drie medewerkers ervaren een eenduidige visie over algemene preventie als een voorwaarde om in de toekomst meer algemeen preventief te werken. Er worden hiervoor ook geen mensen of middelen vrijgesteld. Dit is in tegenstelling tot een CLB van Gent waar twee van de honderd mensen zijn vrijgesteld voor de preventieve opdracht (Vettenburg & Thys, 2001). Er zijn echter wel mensen vrijgesteld om te werken rond een bepaald thema. Binnen dit thema hebben ze dan ruimte om aan algemene preventie te doen. Wanneer er meer tijd zou zijn, zouden vijf medewerkers ook meer preventief werken. De bedenking kan hier gemaakt worden dat de vraag naar meer tijd en middelen vaak het beginpunt én het eindpunt is van de discussie. Toch is het ook belangrijk na te gaan waar ze naar toe willen gaan, ondanks het gebrek aan tijd en middelen. Bij het verdubbelen van tijd en middelen is het immers de vraag of CLB's dan

effectief meer aan algemene preventie zullen doen. Het is dan ook belangrijk om altijd tijd te voorzien om aan preventie te doen. Drie medewerkers hebben reeds een vorming gehad over preventie en zes medewerkers rond projectmatig werken. In één CLB circuleert er documentatie over preventie. Nieuwe CLB-medewerkers van het GO krijgen in hun verplichte vormingen ook inzichten over preventie. Twee medewerkers vinden extra vorming noodzakelijk om in de toekomst meer algemeen preventief te werken. Enerzijds is het verwonderlijk dat geen enkele medewerker kennis heeft over de begrippen terwijl drie medewerkers al specifiek vorming hebben gekregen over preventie. Anderzijds geeft dit ook aan dat, alhoewel twee medewerkers vorming niet noodzakelijk vinden, nog meer vorming omtrent preventie toch aangewezen is. Vorming kan de medewerkers immers ook meer overtuigen van de voordelen die algemene preventie kan bieden (overtuigingsdimensie) en de medewerkers meer vaardigheden leren (competentie dimensie). Er bestaan verschillende kanalen om samen te werken en deze samenwerking wordt door de medewerkers als een meerwaarde ervaren. Medewerker 1 ervaart echter dat er nog niet genoeg school-overschrijdend wordt samengewerkt en medewerker 3 vindt samenwerking omtrent preventie ook belangrijk. Voor ondersteuning kunnen de medewerkers terecht bij collega's en meer specifiek bij collega's die gespecialiseerd zijn in het thema waarover zij preventie willen opstarten, de permanente ondersteuningscel, de coördinator en de directie. Toch ervaart medewerker 4 deze ondersteuning niet altijd als een meerwaarde omdat ze allemaal in hetzelfde 'schuitje' zitten. Deze medewerker geeft aan dat ze nood heeft aan meer deskundige ondersteuning.

Sluiter, van Zijderveld en Traas (1997) geven aan dat de organisatie een belangrijke rol speelt voor het uitvoeren van de signaleringstaak. Dit geldt ruimer ook voor algemene preventie. Organisatorisch wordt (algemene) preventie ingebed in andere documenten, werkgroepen, vrijstellingen, samenwerkingen en ondersteuning binnen de dagelijkse werking, maar specifieke aandacht voor (algemene) preventie is er niet. Hierdoor blijft preventie dan ook vaak niet duidelijk, onbenoemd en op de achtergrond.

1.3 Wenselijke preventie

Om een antwoord te vinden op de derde onderzoeksvraag wordt er nagegaan of algemene preventie van het CLB aansluit bij de dimensies van wenselijke preventie. Het onderzoek bestaat uit drie algemene preventieve projecten. De dimensie participatie van wenselijke preventie vraagt om de doelgroep zo rechtstreeks mogelijk te laten participeren in de verschillende fasen van een project (Vettenburg, et al., 2007). Enkel in project C (communicatie) kan de doelgroep rechtstreeks een inbreng doen in alle fasen van het

project. De doelgroep heeft in project A (risicogedrag) geen inbreng gehad in de totstandkoming en in de uitvoering van het project. De inbreng van de doelgroep gebeurde echter in de voorbereidings-, plannings- en evaluatiefase rechtstreeks. Project B (schoolklimaat) laat de doelgroep niet participeren in de totstandkoming van het project. De doelgroep mag rechtstreeks participeren in de voorbereidingsfase en in een deel van de evaluatiefase. Afhankelijk van de school kan de doelgroep ook participeren in de plannings- en uitvoeringsfase. De participatie van de doelgroep heeft de projecten nogal sterk tot zeer sterk vorm gegeven. Uitgezonderd project C zijn er nog groeimogelijkheden om preventie meer aansluiting te laten vinden met de dimensie participatie. Hoewel in de drie projecten de doelgroep in verschillende fasen rechtstreeks een inbreng heeft mogen doen, is het toch aangewezen om de doelgroep te laten participeren in alle fasen omdat het project zo meer aansluiting kan vinden met de doelgroep en dit de slaagkansen bevordert (Vettenburg, et al., 2007). Uit de analyse blijkt dat het begrip participatie nog verschillende gradaties van 'inbreng doen' in zich heeft. In project A (risicogedrag) wordt de mening van de doelgroep gevraagd en wordt hier rekening mee gehouden. In project C (communicatie) reikt de participatie verder dan louter inbreng geven, maar is de inbreng van de doelgroep gelijkwaardig aan de inbreng van de andere partijen. Zij beslissen alles samen. De dimensie radicaliteit vraagt om problemen steeds dichterbij de wortels aan te pakken. Dit kan door signalen te geven naar deze organisaties die vroeger kunnen ingrijpen en oog te hebben voor de oorzaken van het probleem (Vettenburg, et al., 2007). Project A (risicogedrag) komt niet tegemoet aan de dimensie radicaliteit. Projecten B (schoolklimaat) en C (communicatie) geven signalen en kennis naar instanties die vroeger kunnen tussenkomen in de probleemontwikkeling. Deze projecten zetten ook acties op om de oorzaken van het probleem na te gaan. Hoewel het CLB is ingebed in een netwerk (Jonniaux, 2005), 'beperken' de signalen zich grotendeels tot de school en de eigen organisatie.

De dimensie integraliteit bij wenselijke preventie vraagt om zowel persoonsgerichte- als contextgerichte acties waarbij voornamelijk de contextgerichte acties niet verwaarloosd mogen worden (Vettenburg et al., 2007). Project A (risicogedrag) heeft zowel persoonsgerichte- als contextgerichte acties. Project C (communicatie) heeft enkel contextgerichte acties en de eerste actie van project B (schoolklimaat) is ook contextgericht. Voor actie twee van project B kan er geen sluitend antwoord worden gegeven omdat de acties bepaald worden door de school. Hieruit blijkt dat in de drie projecten de contextgerichte acties niet verwaarloosd worden. Dit sluit aan bij emancipatie omdat er voorbij gegaan wordt aan een louter individueel schuldmodel (Kenny & Hage, 2009; Vettenburg et al., 2007). Toch zijn ook persoonsgerichte acties nodig in een

emancipatorische benadering om de vaardigheden en kennis van personen of groepen te verhogen (of de draaglast weg te nemen) en hierdoor meer controle over het leven te krijgen en meer te kunnen participeren (Kenny & Hage, 2009). De resultaten van de analyse staan haaks op de geschiedenis van het CLB waar persoonsgerichte acties centraal stonden (Jonniaux, 2005). Toch ondervinden we in de literatuur ook een verschuiving naar contextgerichte acties. Dit wordt verder ook aangemoedigd door schoolondersteuning als een vijfde werkdomein van het CLB te overwegen (Vandenbroecke, z.d.). Door zijn deskundigheid kan het CLB de school ondersteunen in haar ontwikkeling van een visie op zorgverbreding en schoolklimaat. Deze ondersteuning houdt zowel begeleiding in van leerlingen als het meewerken aan een goede omgeving voor leerlingen.

Wenselijke preventie vraagt om zo offensief als mogelijk te werken (Vettenburg et al., 2007). Wanneer de acties betrekking hebben op de handelingsmogelijkheden van de doelgroep, dan willen de projecten met hun acties voornamelijk gewenst gedrag stimuleren. Actie drie van project C (communicatie) wil nieuwe gedragsmogelijkheden bieden aan de doelgroep. De verplichting tot deelname aan de acties verschilt over de drie projecten. Hierdoor krijgt project A (risicogedrag), hoewel de eerste actie gewenste handelingsmogelijkheden van de doelgroep wil stimuleren, een defensief aspect. Hoewel in de literatuurstudie de vraag gesteld wordt of het CLB niet aan het evolueren is naar een meer defensieve werking (Verschelden & Vettenburg, 2006), geven de projecten aan dat algemene preventie van het CLB ook aansluiting kan vinden met de dimensie offensiviteit. Aandacht moet wel gaan naar de vrijwilligheid. De literatuurstudie geeft aan dat het CLB vraaggestuurd werkt (VVKSO, 1999). Hiermee in tegenstelling blijkt uit dit onderzoek dat leerlingen toch verplicht kunnen worden om deel te nemen.

Het democratisch karakter van wenselijke preventie vraagt om een verantwoorde afbakening van de doelgroep en inclusiviteit binnen de afgebakende doelgroep (Vettenburg et al., 2007). De afbakening van de doelgroep kan in de drie projecten gedeeltelijk verantwoord worden. Bij deze acties waar de doelgroep niet rechtstreeks aan deelneemt, weten de projectleiders niet of verschillende deelgroepen bereikt worden. Dit is bijgevolg een werkpunt voor de toekomst. Verschillende acties vragen een aanpassing voor mentaal gehandicapten van type 1. Visueel, motorische en auditieve gehandicapten hebben de verschillende acties nog niet bereikt of men weet niet of ze bereikt zijn.

Enkele algemene opmerkingen omtrent het onderzoek rond wenselijke preventie is dat project B (schoolklimaat) moeilijker toepasbaar is op de PSP omdat actie 2 niet vastligt en verschilt naargelang de resultaten van de vragenlijsten (de eerste actie). Verder kan, alhoewel dat de projecten redelijk goed aansluiten bij de dimensies van wenselijke preventie, toch de bedenking worden gemaakt of de resultaten wel representatief zijn voor

algemene preventie vanuit het CLB. In de interviews met de zeven medewerkers kwamen veel kleinere projecten/activiteiten aan bod waar de invulling minder goed leek aan te sluiten bij wenselijke preventie.

2. Algemeen besluit en enkele aanbevelingen

Wanneer CLB-medewerkers niet willen dweilen met de kraan open, is het aangewezen om hun dienstverlening meer af te stemmen op algemene wenselijke preventie. In deze masterproef wordt nagegaan welke vorm en inhoud de preventieve opdracht in het CLB krijgt. Om op deze vragen een antwoord te formuleren, werden zeven CLB-medewerkers van de discipline maatschappelijk werk en drie preventieve projecten bevestigd.

De eerste onderzoeksvraag gaat na of CLB-medewerkers de preventieve opdracht waarmaken en aan de hand van welke aard van activiteiten ze dit doen.

Alhoewel de CLB-wetgeving een belangrijke rol weglegt voor de preventieve opdracht, verdwijnt deze vaak naar de achtergrond ten voordele van curatief werken. Toch nemen alle geïnterviewden initiatieven die doelbewust en systematisch een probleem voorkomen. Deze preventie kan verschillende vormen aannemen zoals preventief informatie geven, beleidswerking, projecten/activiteiten organiseren of inzichten en strategieën meegeven om problemen te voorkomen. Er bestaan ook verschillende kanalen om initiatieven tot preventie te nemen. Zowel in school (cel leerlingenbegeleiding, klassenraad en zorgcel) en in het CLB (werkgroepen en teams) als ruimer (LOP, zorgproject, provinciaal niveau en overleg in een regio) kunnen CLB-medewerkers initiatieven nemen tot preventie. Preventie vanuit het CLB sluit meer aan bij individuele preventie of bij individuele preventie met algemeen preventieve waarde. Zes van de zeven geïnterviewde medewerkers organiseren ook initiatieven die doelbewust en systematisch een probleem voorkomen ten aanzien van een niet-geïndividualiseerde doelgroep.

De tweede onderzoeksvraag wil nagaan of er in het CLB succesfactoren aanwezig zijn om aan algemene preventie te doen. Hierbij wordt nagegaan of de medewerkers een preventieve reflex hebben en of er organisatorisch ruimte is voor algemene preventie. De meeste medewerkers geven signalen om vanuit hulpverlening de stap te zetten naar algemene preventie of maken zelf deze brug. Toch zitten er nog verschillende groeimogelijkheden in de verschillende dimensies.

De organisatorische inbedding is eerder zwak. Organisatorisch wordt (algemene) preventie niet afgeblokt, maar ook niet echt aangemoedigd. Ze roeien met de middelen die ze hebben, maar organisatorisch wordt er geen ruimte gemaakt om te kijken welke invulling ze willen geven aan de preventieve opdracht. Algemene preventie zit vaak verweven in andere

documenten, werkgroepen, tijd enzovoort, maar om de CLB-dienstverlening meer af te stemmen op algemene preventie is het toch aangewezen om ook organisatorisch ruimte te maken voor deze opdracht.

De derde onderzoeksvraag gaat na of algemene preventie vanuit het CLB aansluit bij het concept wenselijke preventie.

De drie projecten hebben aangetoond dat algemene preventie van het CLB kan aansluiten bij wenselijke preventie, maar dat ook hier nog ruimte is voor verbetering. Elke dimensie laat zien dat sommige projecten hieraan tegemoetkomen, terwijl andere projecten hierin nog kunnen groeien. Voor participatie zijn er bijvoorbeeld nog groeimogelijkheden voor project A en B, terwijl project C heeft laten blijken dat een volledige invulling van deze dimensie mogelijk is.

Dit onderzoek brengt ons tot enkele beperkingen en suggesties voor verder onderzoek. Een eerste beperking is deze van de generalisatiewaarde. Het onderzoek werd uitgevoerd bij zeven medewerkers en drie medewerkers van projecten. Dit aantal respondenten is te weinig om te kunnen generaliseren. Het onderzoek kan echter wel aantonen dat er CLB-medewerkers zijn die preventief en algemeen preventief werken en dat algemene preventie vanuit het CLB aansluiting kan vinden met wenselijke preventie. Dit onderzoek is verder ook een aanzet tot reflectie over de preventieve opdracht van het CLB. Een tweede beperking is de subjectiviteit van de onderzoeker die bij kwalitatief onderzoek moeilijker uit te schakelen is. Door de verschillende interviews uit te typen en meerdere keren te lezen, wordt getracht om hieraan tegemoet te komen. Een derde beperking aan kwalitatieve interviews is het risico op sociaal wenselijke antwoorden van de respondenten. Vinden ze preventie wel zo belangrijk als werd aangegeven in de interviews? Om hieraan tegemoet te komen zijn er omtrent peilingen naar 'meningen en attitude' vaak meerdere vragen gesteld die hetzelfde meten. Een laatste beperking heeft betrekking op het onderzoek omtrent wenselijke preventie. Door drie projecten te spiegelen aan de dimensies van wenselijke preventie wordt de indruk gegeven dat algemene preventie vanuit het CLB een goede aansluiting vindt met wenselijke preventie. Toch kan, mede door de interviews, de bedenking worden gemaakt of deze goede aansluiting ook van toepassing is bij kleinere preventieve initiatieven van het CLB.

Er kunnen ook enkele suggesties aangereikt worden voor verder onderzoek. Een eerste suggestie kan gevonden worden in het onderzoeken van beleidsdocumenten, naast de kwalitatieve interviews. Een tweede suggestie bestaat uit het interviewen van meerdere medewerkers binnen een dienst. Hierdoor kan er gekeken worden of er niet enkel per dienst,

maar ook in een dienst verschillen bestaan in de uitvoering van de preventieve opdracht. Daarnaast kan een derde suggestie bestaan uit het onderzoeken van verschillen en/of overeenkomsten tussen de verschillende disciplines in de uitvoering van de preventieve opdracht. Een vierde suggestie bestaat erin om ook kleinere initiatieven te spiegelen aan de dimensies van wenselijke preventie.

Als afsluiting worden er nog enkele aanbevelingen aangereikt voor een verdere invulling en uitwerking van de preventieve opdracht.

Een eerste aanbeveling is om preventie vanuit het CLB meer af te stemmen op algemene preventie omwille van de verschillende voordelen die deze masterproef heeft aangetoond. Een tweede aanbeveling is om preventie vanuit het CLB niet enkel vanuit effectiviteit te bekijken, maar ook wenselijk in te vullen. Dit kan niet enkel het probleem verhelpen, maar ook de leefkwaliteit verhogen van de doelgroep.

Een derde aanbeveling die deze masterproef kan meegeven is het meer bewust omgaan met de preventieve opdracht. Hoewel verschillende medewerkers reeds algemene preventieve initiatieven nemen, is het aangewezen om in de toekomst hier meer bewustwording rond te creëren. Uit de interviews blijkt immers dat één medewerker geen kennis heeft van de opdracht en dat er geen eenduidige visie is over preventie. Door met enkele of alle medewerkers samen te zitten en na te denken kan een eenduidige visie ontstaan over preventie en algemene preventie. Verder kan er ook samen gereflecteerd worden over hetgeen nu daadwerkelijk aan preventie wordt gedaan. Ervaringen kunnen uitgewisseld worden en er kan nagedacht worden waar ze naar toe willen werken. Vorming kan er ook voor zorgen dat preventie geen onbewuste activiteit blijft. Een meer organisatorische inbedding kan er voor zorgen dat medewerkers meer bewust omgaan met hun preventieve opdracht want uit de interviews blijkt immers dat deze medewerkers preventief werken, maar het vaak zo niet benoemen.

Ik hoop dat ik met deze masterproef materiaal heb aangereikt aan CLB-medewerkers waarmee ze de reflectie over de preventieve opdracht kunnen doen opleven.

Bronnenlijst

- Baarda, D.B., De Goede, M.P.M. & Teunissen, J. (1997). *Kwalitatief onderzoek: praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Leiden: Stenfert Kroese.
- Bakker, J.C. (1986). *Docenten en leerlingen: onderzoek naar tijdsbesteding, begeleidingsgedrag en motivatie van avo-docenten in het kader van leerlingenbegeleiding*. Amsterdam: VU Uitgeverij (proefschrift).
- Baruch, G. (2001). Mental health services in schools: the challenge of locating a psychotherapy service for troubled adolescent pupils in mainstream and special schools. *Journal of Adolescence*, 24, 549-570.
- Bloom, M., & Gullota, T.P. (2003). Evolving definitions of primary prevention. In T.P. Gullota & M. Blooms (Eds.), *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (pp. 9-15). New York: Kluwer Academia/Plenum. (Geciteerd in Weissberg, R.P., Kumpfer, K.L., & Seligman, M.E.P. (2003). Prevention that works for children and youth. An introduction. *American Psychologist*, 58 (6/7), 425-432.)
- Botvin, G.J. (2004). Advancing prevention science and practice: Challenges, critical issues, and future directionis. *Prevention Science*, 5 (1), 69-72.
- Brown, M.B. & Bolen, L.M. (2008). The school-based health center as a resource for prevention and health promotion. *Psychology in the schools*, 45 (1), 28-38.
- Burssens, D., Verdonck, D., & Vettenburg, N. (2003). Preventie in het onderwijs. Groeien naar "wenselijke preventie". *Welwijs*, 14 (3), 31-35.
- Burssens, D., Goris, P., Melis, B. en Vettenburg, N. (2005) Effectiviteit en efficiëntie in preventie. *Alert*, 31 (3), 66-78.
- Burssens, D. (2008). Mission accomplished. Resultaat boeken met preventie. *Welwijs*, 19 (3), 6-9.

- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- CLB GO. (z.d.). *Centra voor leerlingenbegeleiding van het GO! Zorgproject-ROC*. Verkregen op 6 mei 2009, van <http://www.go-clb.be/dnn/ZorgprojectROC/tabid/169/Default.aspx>
- Coie, J.D., Watt, N.F., West, S.G., Hawkins, J.D., Asarnow, J.R., Markman, H.J., Ramey, S.L., Shure, M.B., & Long, B. (1993). The science of prevention. A conceptual framework and some directions for a national research program. *American psychologist*, 48 (10), 1013-1022.
- Colton, M., Drury, C., & Williams, M. (1995). Children in need: definition, identification and support. *British Journal of Social Work*, 25 (6), 711-728.
- De Caeter, F. (1990). *Methodiek van de preventieve projectwerking*, Leuven, Acco.
- Durlak, J.A. (1998). Common risk and protective factors in succesful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68 (4), 512-520.
- Engels, N., Aelterman, A., Schepens, A. en Van Petegem, K. (2001). Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs. *Welwijs*, 12 (3), 28-33.
- Ervin, R. A., Schaugency, E., Matthews, A., Goodman, S. D., & McGlinchey, M. T. (2007). Primary and secondary prevention of behavior difficulties: developing a data-informed problem-solving model to guide decision-making at a school-wide level. *Psychology in the Schools*, 44, 7-18.
- Fergusson, D.M., & Lynskey, M.T. (1996). Adolescent resiliency to family adversity. *Journal of child psychology and psychiatry*, 37 (3), 281-292.
- Fox, C.L., & Butler, I. (2007). 'If you don't want to tell anyone else you can tell her': young people's views on school counselling. *British Journal of Guidance and Counselling*, 35 (1), 97-114.
- Gallagher, M., Millar, R., & Ellis, R. (1996). The role of adolescent perceptions in personal and social education: a review of the literature. *Journal of Curriculum Studies*, 28 (5), 577-596.

- Garnefski, N., & Diekstra, R.F.W. (1997). Comorbidity of emotional, behavioural and cognitive problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 321-328.
- Goris, P. (2003). Preventie in sociale ondernemingen. Deel twee. Doorheen de bomen het bos weer zien? *Alert*, 29 (4), 25-33.
- Goris, P., Burssens, D., Melis, B., Van Gilis, J., Vettenburg, N. en Verdonck, D. (2003). De mist klaart stilaan op... *Alert*, 29 (4), 34-47.
- Goris, P., Burssens, D., Melis, B., & Vettenburg, N. (2004). Hulpverlening met een sausje preventie. Een bijdrage over individuele preventie en algemene preventie: over gelukkige Fatima's en het welzijn van allochtone meisjes, *Alert*, 5, 31-43.
- Goris, P., Burssens, D., Melis, B., & Vettenburg, N. (2007). Van preventie gesproken. In: P. Goris, D. Burssens, B. Melis & N. Vettenburg (Red.), *Wenselijke preventie stap voor stap* (pp. 11-34). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Goris, P. (2008). Klaar voor een klaar preventiebegrip? *Welwijs*, 19 (3), 3-5.
- Graeff-Martins, A.S., Oswald, S., Comassetto, J.O., Kieling, Ch., Gonçalves, R.R., & Rohde, L.A. (2006). A package of interventions to reduce school dropout in public schools in a developing country. A feasibility study. *European child adolescence psychiatry*, 15, 442-449.
- Hare, I. (2004). Defining social work for the 21st century. The International Federation of Social Workers' revised definition of social work. *International Social Work*, 47 (3), 407-424.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., & Arthur, M.W. (2002). Promoting science-based prevention in communities. *Addictive behaviours*, 27, 951-976.
- Hawkins, D.J. (2006). "Science, social work and prevention: finding the intersections". *Social Work Research*, 30 (3), 137-152.
- Hendrickx, L. (2008). Algemene preventie zoekt verankering in de hulpverlening. *Alert*, 34 (3), 35- 43.

- Hui, E.K.P. & Chan, D.W. (1996). Teacher stress and guidance work in Hong Kong secondary school teachers. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24 (2), 199-212.
- Jonniaux, S. (2005). *CLB-werking vandaag. Een introductie*. Schaarbeek: VCLB-Service cvba.
- Junger, M., Mesman, J. & Meeus, W. (2003). *Psychosociale problemen bij adolescenten. Prevalentie, risicofactoren en preventie*. Den Haag: Ministerie van VWS.
- Kenny, M.E., & Hage, S.M. (2009). The next frontier: prevention as an instrument of social justice. *Journal of Primary Prevention*, 30, 1-10.
- Lerner, R. M., & Castellino, D. R. (2002). Contemporary developmental theory and adolescence: developmental systems and applied developmental science. *Journal of Adolescent Health*, 31, 122-135.
- Maddox, S.M., & Prinz, R.J. (2003). School bonding in children and adolescents: conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6 (1), 31-49.
- Maso, I. & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek : praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- McGuinness, J. (1998). *Counselling in schools: new perspectives*. Londen: Castell.
- Meeus, W., & 't Hart, H. (1993). *Jongeren in Nederland. Een nationaal survey naar ontwikkeling in de adolescentie en naar intergenerationele overdracht*. Amersfoort: Academische Uitgeverij.
- Melis, B., & Goris, P. (1996). *Algemene preventie in Vlaanderen: Op zoek naar orde in de chaos. Poging tot situering van de verschillende sectoren in het veld van algemene preventie inzake wezlijn-en integratieproblemen van jongeren*. KU Leuven: Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.

- Mrazek, P.J., & Haggerty, R.J. (Eds.) (1994). *Reducing risks for mental disorders: frontiers for preventive interventions research*. Washington, DC: National Academy Press. (Geciteerd in Weissberg, R.P., Kumpfer, K.L., & Seligman, M.E.P. (2003). Prevention that works for children and youth. An introduction. *American Psychologist*, 58 (6/7), 425-432.)
- Murray, C. & Greenberg, M. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38, 423-445.
- Piessens, A. (2008). *De grammatica van het welzijnswerk*. Gent: Academia Press.
- Ponte, P., & Zwaal, P. (Red.) (1997). *Over grenzen: een nieuwe manier van werken aan leerlingenbegeleiding in Nederland, Rusland, Amerika en Engeland*. Leuven: Garant.
- Prilleltensky, I. (2001). Value-based praxis in community psychology: Moving toward social justice and social action. *American Journal of Community Psychology*, 29, 747-778.
- Reese, L.E., & Vera, E.M. (2007). Culturally relevant prevention: the scientific and practical considerations of community-based programs. *Counseling Psychologist*, 35, 763-778.
- Proot, I., & van der Lyke, S. (2004). Kwalitatief onderzoek. Over stromingen, kwaliteit en praktische relevantie. In C. Kuiper, J. Verhoef, D. De Louw, & K. Cox (Reds.), *Evidence-based practice voor paramedici. Methodiek en implementatie* (pp. 81-100). Utrecht: Lemma.
- Scholte, M., & van Splunteren, P. (1996). *Opgelet! Systematisch signaleren in het maatschappelijk werk*. Utrecht: Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn / NIZW.
- Schuyten, G. (2007). *Modellen van empirisch onderzoek. Ongepubliceerde cursus*. Gent: Universiteit Gent.
- Serrien, L. (2007). Algemene preventie: kerntaak van het algemeen welzijnswerk. In P. Goris, D. Burssens, B. Melis & N. Vettenburg (Red.), *Wenselijke preventie stap voor stap* (pp. 110-116). Antwerpen, Garant.

- Sheppard, M. (2008). How important is prevention? High thresholds and outcomes for applicants refused by children's services: a six-month follow up. *British Journal of Social Work*, 38 (7), 1268-1282.
- Sluiter, S., van Zijderveld, M., & Traas, M. (1997). *Signalering in het maatschappelijk werk*. Houtem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Stepney, P. (2006). Mission impossible? Critical practice in social work. *British Journal of Social Work*, 36 (8), 1289-1307.
- Thompson, N. (2002). Social movements, social justice and social work, *British Journal of Social Work*, 32 (6), 711-722.
- Thys, L., & Vandewiele, B. (2000). CLB: meer dan PMS + MST. Aanzetten tot visieontwikkeling vanuit de praktijk. *Welwijs*, 11 (4), 45-48.
- Thys, L. (2007). Leerlingenbegeleiding en preventie. In: P. Goris, D. Burssens, B. Melis & N. Vettenburg (Red.), *Wenselijke preventie stap voor stap* (pp.126-133). Antwerpen: Garant.
- Tobler, N.S. (1986). Meta-analysis of 143 adolescent drug prevention programs: quantitative outcome results of program participants compared to a control or comparison group. *Journal of Drug Issues*, 16, 537-567.
- Vandenbroecke, F. (z.d.). *Een ontwerp van profiel voor de centra voor leerlingenbegeleiding*. Verkregen op 24 maart, 2009, van http://www.ond.vlaanderen.be/clb/thema/organisatie_clb/profiel.htm
- Vanderhoeven, L. (2000). *CLB en ouders. Samen werken aan opvoeden*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Van De Veire, H. (2002). Integrale jeugdhulp en het spanningsveld tussen individueel en structuurgericht werken in het CLB. *Welwijs*, 13 (2), 6-8.

- Vandewiele, B. (1993). Vragen en kanttekeningen vanuit de praktijk van interne leerlingenbegeleiding. In: v.z.w. Majong. (1993). *Studiedag Welwijs. Leerlingenbegeleiding. Een antwoord op veranderende leerlingsituaties?* Leuven: Koning Boudewijnstichting.
- Vermaut H., Leens R., De Rick K. & Depreeuw E. (2009). *Het CLB-decreet: tussen wens en realisatie. Evaluatie 8 jaar na de invoering van het CLB-decreet.* Leuven: HIVA-K.U.Leuven/HUB.
- Verschelden, G. (2002). *Opvattingen over "welzijn" en "begeleiding". Een sociaal-(ped)agogische analyse van leerlingenbegeleiding als exemplarisch thema in het jeugdbeleid.* Gent: Academia Press.
- Verschelden, G. & Vettenburg, N. (2006). Over een aanpak van spijbelen en schoolverzuim: van een controlerende naar ondersteunende tussenkomst en terug? *Welwijs*, 17 (3), 12-17.
- Vettenburg, N. (1988). *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid.* Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.
- Vettenburg, N. (1996). Pedagogische concepten van leerlingenbegeleiding: een synthese. In: P. Mahieu, P., & G. Van Voren (red.), *Leerlingenbegeleiding. Visies vanuit het onderwijsbeleid* (pp.23-37). Leuven/ Apeldoorn: Garant.
- Vettenburg, N. & Thys, L. (red.) (2001). Individueel werken met leerlingen of school- en leerkrachtondersteunend. Een spanningsveld in de CLB-opdracht. *Alert*, 12 (2), 45-48.
- Vettenburg, N., Burssens, D., Goris, P., Melis, B., Van Gils, J., Verdonck, D. & Walgrave, L. (2002). *Preventie m.b.t. de jeugd inzake welzijn en gezondheid. Visie en ontwikkeling van instrumenten*, K.U.Leuven, OGJC/Antwerpen, Karel de Grote Hogeschool/Meise, Onderzoekscentrum Kind en Samenleving.
- Vettenburg, N., Burssens, D., Goris, P., Melis, B., Van Gilis, J., Verdonck, D., & Walgrave, L. (2003). *Preventie gespiegeld. Visie en instrumenten voor wenselijke preventie.* Tielt: Uitgeverij LannooCampus.

- Vettenburg, N. (2005). 15 jaar welwijs. 'Maatschappelijke kwetsbaarheid' en 'preventie': relevante denkkaders voor eigen werking en samenwerkingsinitiatieven. *Welwijs*, 16 (1), 3-10.
- Vettenburg, N. & Samaey, S. (2005), *Instrument 'betrokkenheid van ouders bij het onderwijs'*. Onderzoek uitgevoerd in opdracht van *Schoolopbouwwerk Brussel* vzw. Gent: UGent.
- Vettenburg, N., Burssens, D., Goris, P., Melis, B. (2006). *PreventieSpiegel voor Projecten. Versie 2.0*. Heverlee-Leuven: LannooCampus.
- Vettenburg, N., Melis, B., Burssens, D., & Goris, P. (2007). Wenselijke algemene preventie. In: P. Goris, D. Burssens, B. Mielis & N. Vettenburg (Red.), *Wenselijke preventie stap voor stap* (pp.35-59). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vettenburg, N. (2008). Preventie is kiezen. Vijf dimensies voor een ethisch verantwoorde preventie. *Welwijs*, 19 (3), 10-12.
- Vlaamse overheid (z.d.). *Centra voor leerlingenbegeleiding. Brochure voor leerlingen en ouders*. Verkregen op 5 maart, 2009, van http://www.ond.vlaanderen.be/CLB/brochure/wat_is_een_clb.htm
- Vlaamse overheid (z.d.). *Leerrecht-leerplicht. Time-out*. Verkregen op 6 maart 2009, van <http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/actoren/time-out/default.htm>
- Vlaamse overheid (z.d.). *Leerrecht-leerplicht. Lokale Overlegplatforms*. Verkregen op 6 maart, 2009 van <http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/actoren/LOP/default.htm>
- Vochten, C. (2003). De cel leerlingenbegeleiding. *Caleidoscoop*, 15 (4), 18-24.
- VVKSO, (1999). *Decreet van 1 december 1998 betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding*. Brussel: VVKSO.
- Wandersman, A., & Florin, P. (2003). Community interventions and effective prevention. *American Psychologist*, 58 (6/7), 441-448.

Watkins, C. (1999). Personal-social education. Beyond the national curriculum. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27 (1), 71-85.

Weissberg, R.P., Kumpfer, K.L., & Seligman, M.E.P. (2003). Prevention that works for children and youth. An introduction. *American Psychologist*, 58 (6/7), 425-432.

Bijlagen

- Bijlage één: Topiclijst
- Bijlage twee: Thick description van kwalitatieve interviews
- Bijlage drie: Voorbeeld van analyse van interviews
- Bijlage vier: Voorbeeld van analyse van projecten

Bijlage één: Topiclijst

Topiclijst

- Onderzoeksvraag 1: Preventieve opdracht en aard van activiteiten
 - o Knelpunten
 - o Preventie
 - Individuele preventie
 - Algemene preventie
 - Aard van activiteiten

- Onderzoeksvraag 2: Succesfactoren
 - o Preventieve reflex
 - Knelpunten
 - Signaleren
 - Preventie
 - Preventieve reflex
 - o Organisatorische inbedding
 - Beleid
 - Tijd
 - Training
 - Samenwerking
 - Ondersteuning
 - Andere

- **Interviewvragen**
 - o **Knelpunten**
 - Is preventie een opdracht van het CLB? (kennisdimensie)
 - CLB's werken preventief, curatief en remediërend. Aan welke taken besteed je de meeste tijd? (onderzoeksvraag 1)
 - Vind je het goed zo of zie je hier liever verandering in? (overtuigingsdimensie)
 - Vind je bepaalde taken belangrijker dan andere? (overtuigingsdimensie)
 - Werkt het CLB meer pro-actief of reactief aan problemen? (vraag 1)
 - Beschouw je preventie als een kerntaak van het CLB (niet is preventie een kerntaak)? (overtuigingsdimensie; emotionele dimensie)

- **Signaleren**
 - Met welke problemen word je als CLB-medewerker geconfronteerd? (kennisdimensie)
 - Wat vind je ervan dat verschillende leerlingen geconfronteerd worden met dezelfde problemen? (emotionele dimensie)
 - Heb je de behoefte om iets te doen aan de oorzaken van deze problemen? (emotionele dimensie)
 - Als je meerdere malen geconfronteerd wordt met eenzelfde probleem, hoe pak je dit dan aan? (rationele dimensie)
 - Signaleer je? (gedragsdimensie)
 - Met welk doel geef je signalen? (rationele dimensie)
 - Vind je dat je moet signaleren? (emotionele dimensie)

- **Preventie en algemene preventie**
 - Wat versta jij onder preventie? (onderzoeksvraag 1)
 - Vind je preventie belangrijk? (emotionele dimensie)
 - Doe je aan preventie? Geef voorbeelden (onderzoeksvraag1)
 - Welke vormen nemen je preventieve initiatieven aan? (onderzoeksvraag 1)
 - Via welke kanalen/niveau's kan je aan preventie doen? (Onderzoeksvraag 1)
 - Ken je het begrip algemene preventie? (onderzoeksvraag 1) en (kennisdimensie)
 - Definitie van algemene preventie uitleggen
 - Hoe sta je hier tegenover? (emotionele dimensie)
 - Vindt je algemene preventie belangrijk? (Emotionele dimensie) en (overtuigingsdimensie)
 - Wat zijn volgens jou de voordelen van algemene preventie (ten opzichte van individuele preventie)? (overtuigingsdimensie) en (rationele dimensie)
 - Doe je aan algemene preventie? (onderzoeksvraag 1) en (gedragsdimensie)
 - Hoe doe je aan algemene preventie? (onderzoeksvraag 1) en (gedragsdimensie)
 - Doe je meer aan individuele of algemene preventie? (onderzoeksvraag 1)

- Denk je dat een meer algemeen preventieve werking in de CLB-hulpverlening beter zou zijn? (overtuigingsdimensie)
- **Preventieve reflex**
 - Wat zegt de preventieve reflex jou? (kennisdimensie)
 - Beschouw je de preventieve reflex als een deel van jouw professionaliteit? (overtuigingsdimensie) en (emotionele dimensie)
- **Beleid**
 - Is algemene preventie een doelstelling in dit CLB?
 - Word je vanuit het beleid aangemoedigd om aan preventie te doen?
 - Is er een beleidsnota/visietekst over algemene preventie? (kennisdimensie)
 - Kan je signaleren in het CLB? (kennisdimensie)
 - Welke kanalen bestaan er om signalen naar preventie te geven?
 - Wat gebeurt er met deze signalen?
 - Wie volgt de signalen op?
 - Krijg je feedback over wat er met de signalen is gebeurd?
 - Denk je dat een signaleringsprocedure kan helpen om aan algemene preventie te doen?
- **Tijd**
 - Zou je meer tijd willen besteden aan preventie?
 - Wordt er tijd vrijgemaakt voor preventie?
 - Zijn er specifieke medewerkers vrijgesteld om activiteiten in het kader van algemene preventie te volbrengen?
 - Wanneer je meer tijd zou hebben, zou je deze tijd dan benutten voor algemene preventie?
- **Training**
 - Ben je vertrouwd met het begrip 'algemene preventie'?
 - Heb je hieromtrent al een vorming gekregen? Van wie? (intern of extern) (competentiedimensie)
 - Zou je over dit onderwerp training willen krijgen?
 - Weet je hoe je een project moet opzetten? (competentiedimensie)

- Heb je hier al training over gehad?
- **Samenwerking**
 - Met wie kan je allemaal samenwerken om aan preventie te doen (intern en extern)? (kennisdimensie)
 - Zie je deze samenwerking als een meerwaarde?
- **Ondersteuning**
 - Van wie krijg je ondersteuning in de uitvoering van de preventieopdracht?
 - Bij wie kan je ten rade gaan wanneer je preventieve projecten wilt opstarten? (kennisdimensie)
 - Vind je dat je genoeg ondersteuning krijgt in de uitvoering van de preventieve opdracht? (competentiedimensie)
- **Andere**
 - Wat zijn volgens jou belangrijke voorwaarden om aan algemene preventie te doen?

Bijlage twee: Thick description van kwalitatieve interviews

CLB-medewerkers	Provincie	Onderwijsnet	Onderwijsvorm
CLB-medewerker 1	Limburg	VCLB	Basisonderwijs
CLB-medewerker 2	Antwerpen	GO CLB	Kwaliteitscoördinator
CLB-medewerker 3	Limburg	VCLB	Secundair onderwijs
CLB-medewerker 4	Limburg	VCLB	Basisonderwijs
CLB-medewerker 5	Limburg	GO CLB	Secundair onderwijs
CLB-medewerker 6	Oost-Vlaanderen	VCLB	Basis en Secundair onderwijs
CLB-medewerker 7	Vlaams-Brabant	GO CLB	Basisonderwijs

Bijlage drie: Voorbeeld van analyse van interviews

Interview CLB-medewerker 3

B: onderzoeker

C: CLB-medewerker

Analysemethode

Stap 1: uitschrijven interviews

Stap 2: schrappen van niet relevante stukken tekst → voorbeeld: dit is een voorbeeld

Stap 3: opsplitsen in tekstfragmenten → wordt in de bijlage overgeslaan

Stap 4: labels toekennen aan tekstfragmenten → voorbeeld: (kennisdimensie; spanningsveld)

B: Is preventie naast hulpverlening een opdracht van het CLB?

C: Het is een opdracht, dat is zeker. (kennisdimensie)

B: Je hebt preventie, curatie en remediëren. Vind je bepaalde van de kerntaken belangrijker dan andere?

C: Preventie, curatie en remediëren. Ik vind dat die op één lijn moeten liggen. Je kan niet zeggen dat je uitsluitend kan remediëren, want dan is het een straat zonder einde en blijf je bezig. Terwijl je ook moet gaan kijken, hoe komt het dat bepaalde dingen zo lopen als ze nu lopen. En dan moet je gaan kijken wat daar mee te maken heeft. Dan kom je in dat preventieve luik terecht omdat er vaak systematische onvolmaaktheden in zitten en daar moet je dan rond werken en dat boven water halen. Dat is dus gezamenlijk. Ik vind de integrale kijk op dat verhaal ontzettend belangrijk. (spanningsveld; emotionele dimensie)

B: Waaraan besteed je de meeste tijd?

C: Ik maak daar zelf weinig onderscheid in. (spanningsveld) Ik zal vrij snel ook naar het voorste stuk gaan kijken. Hoe komt het dat het zo loopt zoals dat nu gelopen is. ~~En ook naar de partners die daar rond zitten. Dat is de functie van maatschappelijk werk. De partners die daar rond zitten, wat is hun aandeel daarin en hoe kunnen die daarin ondersteund worden.~~ Misschien ook een klein beetje geïnformeerd worden. En dat is dan weer een beetje dat preventieve stukje, dat het ook anders kan. Dit kan door te kijken wat hun aandeel is in de situatie van de jongere. Daar kan je je dan op focussen in plaats van met die jongere op weg te gaan, in plaats van met die jongeren gesprekken te gaan hebben, in plaats van het zelfvertrouwen van die jongere op te krikken en ik weet niet wat allemaal. Je moet veel meer naar voor kijken. (rationele dimensie)

B: Je wil naar de oorzaken gaan kijken?

C: Ja, hoe dat bepaalde dingen zich ontwikkelen. En daar dan bepaalde accenten gaan leggen of herleggen. Dat vind ik een preventieve kijk op de zaak. (preventie)

B: Dus je wil terug gaan naar de wortels van de problemen?

C: Ja of bepaalde inzichten die je al hebt. Dat je kan reageren op situaties die er zijn. ~~Ik geef een voorbeeld aan. Een jongere die op een bepaalde leeftijd moeilijk begint te doen, waar heeft dat mee te maken? Iedereen ziet, ahja dat heeft daar en daar mee te maken. Maar als je het dan wat breder~~

gaat bekijken, dan zie je dat er veel veranderd is in de omstandigheden en de situatie waarin die jongen zit. Preventieve kijk op de zaak is dat ik ga niet zeggen dat dat de oorzaken zijn, maar wel dat die jongere blijkbaar met die veranderingen zo moeilijk kan omgaan dat die wild wordt. Hoe kunnen we hem helpen om die veranderingen die er plaats vinden gemakkelijker te kunnen oppakken. Wat is uw aandeel papa, wat is uw aandeel mama en wat is uw aandeel, leerkracht in het verhaal van de aanpassing van de jongen aan de nieuwe situatie.

B: Is het dan bedoeld om een probleem te voorkomen of om een situatie nu op te lossen? Wil je voorkomen dat die jongen daar later nog problemen mee gaat hebben?

C: Dat weet ik niet hoe dat later gaat zijn, maar wat ik wel weet, is dat de jongere op een gegeven moment aangeeft dat het niet draait. Dan ga ik niet snel met die jongere werken in de zin van gesprekken hebben, ondersteunende contacten en zo van die dingen, heel veel luisteren, heel empatisch zijn. Dat ga ik niet zoveel doen, maar ik weet dat dat voor een stuk helpt. Maar ik weet, die jongen gaat op een gegeven moment uit mijn kantoortje, terug in zijn habitat terecht komen. Maar als daar in dat habitat heel weinig veranderd wordt, daar loopt het stroef of daar zit het op een gegeven moment vrij moeilijk, dan mis ik heel veel elementen voor de jongere om met die verandering of die dingen die daar aan het gebeuren zijn, om daarmee om te gaan. En dan heb ik veel liever van dat we die jongen laten voor wat die is, maar het preventieve ligt voor mij veel meer van zien jullie allemaal dat wat daar allemaal gebeurd is, dat dat zo'n effect heeft op het gedrag van die gast dat die zo wild geworden is. Dus hier als leerkracht door die zo negatief te benaderen, zie je dat als leerkracht altijd maar die rode pen te gebruiken, dat dat het gedrag van die jongere niet zal veranderen. Integendeel, dat zal nog verergeren. Zie je dat dat zo werkt. Zie je als mama, door daar zo kort op te zitten en door altijd te vragen of hij alles bijheeft of hij zijn boekentas bijheeft. Zie je dat als mama, dat als een gast groter wordt hij daar meer en meer moeite mee krijgt? Zie je dat? (preventie) ~~Verandering in de gezinsomstandigheden kan ik ook aannemen. Pak nu de crisis. Wij staan daar niet bij stil omdat wij als hulpverleners uit betere of goede milieus komen. Waar dat een aantal van ons met crisissituaties niet echt mee hebben moeten omgaan, van werkloosheid, het gezinsbudget dat naar beneden valt zoals een baksteen. Eigenlijk hebben veel hulpverleners dat niet zo echt meegemaakt. Er zijn dus een pak jongeren die dat wel meemaken in een gezinsituatie, maar waarbij dat wij ons niet kunnen voorstellen wat een effect dat kan hebben omdat we het zelf niet meegemaakt hebben. Omstandigheden nu maken dat jongeren op school een gedrag vertonen. Zich misschien eigenlijk niet opgewekt weten zoals van tevoren omdat ze zien dat er thuis zoveel aan het gebeuren is omwille van de crisis. Daar aandacht aan besteden, dat is voor mij ook preventie. (preventie)~~

B: Jij gaat kijken hoe je het gedrag van de jongere blijvend kan veranderen door de leerkracht erbij te betrekken?

C: En het tweede element is, daar ga ik dan ook vanuit, hoe sterker je de omgeving van jongeren kan beïnvloeden, hoe meer kans op succes, ook voor een goede ontwikkeling van die gast. Dus als de omstandigheden waarin die gast zit, meewerkend zijn naar die gast toe, dan zie je dat die gast ook daardoor gedragen gaat worden en dat hij soortgelijke omstandigheden in de toekomst ook veel gemakkelijker gaat kunnen plaatsen. Maar ook de mensen die in die omstandigheden zitten, die gaan

alle nieuwe tegenslagen die ze krijgen, gemakkelijker kunnen plaatsnemen. 'We zitten ermee en we hadden niet gedacht dat het zoveel effect op onze kinderen zou hebben of we hadden niet gedacht dat het zoveel effect zou hebben op de leerlingen in de klas. Maar nu weet ik dat en kan ik daar veel rustiger over nadenken'. Dus ook de omgeving daar zit een preventieve kijk in. Dat dat productief is voor de toekomst. En dan moet ik met jongeren geen contact hebben en dan moet ik de jongere ook niet op mijn schoot nemen en zeggen: goh, dat is wel erg. Want zij groeien omwille van de kern die in hun buurt, omgeving, naaste omgeving, veel meer tot rust komt. Zo groeien ze terug naar een evenwicht. (preventie; rationele dimensie)

B: Dat was dan ook een vraag: werk je meer pro-actief of reactief aan problemen?

C: Dat wil ik wel ja, proactief werken. Ik ga nu al ruim 30 jaar mee in het vak. De evolutie die ik heb meegemaakt, was dat we vroeger vooral bezig waren met dat curatieve. (spanningsveld) Dat is een gast die het moeilijk heeft. Ahh we zullen daar eens mee babbelen. Ja, dan babbel je daar mee en je werd gewaar dat je er niet door kwam. En dan ga ik dus zoeken naar wat zijn dan wel methodes, strategieën en inzichten die maken dat situaties hier wel kunnen veranderen. (preventie)

B: En ook dat het niet meer zo ver moet komen voor dat er weer iets gebeurt?

C: Ja, en dat de voldoening veel meer bij hun ligt dan bij mij. Ik had vroeger ook weinig voldoening toen ik met jongeren curatief bezig was (emotionele dimensie). Het gebeurde dat die gast 2,3 jaar later terugkwam. Pas op, nu heb je dat nog altijd hé. Ook bij het werken met mensen en hun omgeving krijg je dat nog altijd dat bepaalde dingen heel hardnekkig zijn.

B: Dat zal altijd zijn als je werkt met mensen.

C: Nee, weet je hoe dat komt. Dat is ook voor een stuk dat preventieve wat bij mij zit. Vanaf het moment dat jongeren op school verliezen. Dus ze krijgen klappen. Onderwijs deelt klappen uit. Dat kan soms heel subtiel zijn. 'Ben je weeral te laat of is dat weeral niet in orde'. Een aantal jongeren kunnen daartegen. Kunnen dat na een tijdje hanteren en die groeien daardoor. Maar als je ook nog eens verliest op het terrein van de vrienden. Je vindt moeilijk aansluiting, je hebt niet die vaardigheid die anderen wel hebben om aansluiting te hebben. Je verliest daar ook nog. Wat voorkomt, gewoonlijk groeien jongeren daar ook nog door. Als je ook nog op het derde terrein verliest, thuis bijvoorbeeld. Daar zit het scheef of mama en papa verwachten dingen die jij niet verwacht. Dus als je op meerdere terreinen verliest. Daar houd ik dus ook altijd rekening mee, dan weet ik dat het veel moeilijker is om vanuit die achtergrond veranderingen te gaan brengen die zorgen dat er toch wel op een gegeven moment kans is op slagen. Dat weet ik dus ook en ik kan dat perfect aan leerkrachten aangeven. 'Dat wil niet zeggen als jullie je best gaan doen, dat hij volgende week in je klas gaat meewerken, constructief, open enzo zal zijn'. (preventie) Als ik zie dat op andere terreinen dat die gast ook verliest. Dus de prognose die je dan hebt, maakt dat in bepaalde omstandigheden dat je aan leerkrachten moet zeggen, 'dit zal een vrij moeilijke oefening zijn, maar we moeten ze toch wel doen al was het maar dat die gast het gevoel heeft: op school kan ik toch een klein beetje op rust komen'.

B: Ik heb dat ook in mijn thesis verwerkt met de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid.

C: Jaja, die ken ik

B: Ik zie die maatschappelijke kwetsbaarheid ook heel fel terug komen bij u.

C: ~~Vooral Patterson, ik weet niet of je die kent. Van de maatschappelijke integratie en opvoedingsstrategieën. Hij zegt vanaf het moment dat een gezin, maar je kan ook zeggen ouders, de greep verliezen op de opvoeding, dan valt dat totale gezin in een volgende fase. Dat wil zeggen dat er wat irritatie ontstaat tussen de gezinsleden. Als je daar niet uit geraakt, dan neemt dat toe, maar de greep op de opvoeding, de greep op de ontwikkeling van kinderen of leerlingen, vermindert ook. Je ziet het ontglippen. Maar dat komt al in een volgende fase en wat gebeurt er met deze jongeren, zij worden moe. Ze moeten de hele tijd discussiëren en op hun kop krijgen. En dan val je in de vierde fase. Dat wil dus zeggen: ik stop met alles, ook met school of luisteren in school. En de vijfde fase is dan, waar kunnen deze jongeren terecht, bij soortgenoten. De vijfde fase is dus eigenlijk heel deviant gedrag met veel risico naar criminaliteit. Dus bij mij is er ook een preventief luik naar leerkrachten. Zo van kijk, weet je hoe dat ontwikkelt, zo'n proces met jongeren?(vormen van preventie)~~

B: Hoe doe je dat?

C: Ja, heel concreet op een klassenraad. Ik zeg dan tegen leerkrachten wat een effect jongeren afwijzen, kan hebben op termijn op een aantal van de jongeren die we nu hier hebben. 'Dus als ik u hoor zeggen dat die jongere nog in de criminaliteit terecht komt, dan heb je gelijk als we daar niets aan doen. Want wij stoten die zodanig af als onderwijs en ik benoem dat ook, maar als dat ook gebeurt vanuit het gezin of vanuit andere omstandigheden. Dan heeft die jongere toch geen andere keuze dan de criminaliteit. Dus dan moet die daar zijn weg gaan zoeken. Dat is onze verantwoordelijkheid. Wij moeten voorkomen dat die jongeren die stap gaat zetten. Patterson heeft daar een heel mooi vijf-fasen model voor. Dat presenteer ik dan ook aan leerkrachten. (vormen van preventie; algemene preventie).

B: Ik heb ook gemerkt dat jij preventie belangrijk vindt, maar u buiten beschouwing, denk je dat dit CLB preventie ook als een belangrijke taak beschouwd?

C: Ja, dat wel, maar meer op het terrein van kan ik samen met de school wat projectjes opstarten, al was het maar een drugspreventiebeleid opstarten, al was het maar bijvoorbeeld die groene school ondersteunen, iets rond opvoeding, rond eetgedrag, gezonde voeding, al die dingen. Wat in onze bijzondere bepalingen (beleid) ook opgenomen moet zijn. Dat zien heel veel collega's als preventieve acties (vorm van preventie).

B: En u niet?

C: Ik doe daar heel weinig aan mee. Ik volg wel de vergaderingen wat dat betreft maar, er zijn zoveel kant en klare modellen op de markt, op internet en dergelijke, die je kan binnenhalen als school en daar wat uw eigenheid aan geven en klaar is kees. En als dan op school leerkrachten daarvan doordrongen zijn, en dat is niet mijn taak, als CLB'er steek ik daar echt mijn tijd niet in, sommige collega's doen dat wel. Zij helpen wel leerkrachten op weg van hoe moeten we dat nu aanpakken enzo meer. Dan zie je dus ook dat zij dat maar tijdelijk doen in de hoop dat leerkrachten dat overnemen. Mijn ervaring is dat dat gebeurt, in het verleden heb ik dat ook een paar keer gedaan, maar dan zie je dus ook dat dat heel snel verwaterd vanaf het moment dat leerkrachten niet overtuigd zijn van dat gebeuren. En die laten dat op een gegeven moment gewoon wat verwateren. Dus er moeten regelmatig nieuwe impulsen komen. Dat vind ik dan wel een van de taken van het CLB. De

school daarop attent maken, dat preventie van belang is (overtuigingsdimensie; vorm van preventie). Al was het maar tijdens een jaarlijkse samenkomst van leerlingenbegeleiders ofzo waarbij dat je zegt, 'wat zijn de punten van preventie voor dit jaar en werken jullie daaraan' desnoods willen we daar wel mee helpen. Maar die punten onder de aandacht brengen en dan zien ofdat de school die wil ontwikkelen. Dat is dus vooral de kijk van preventie van de CLB. (signaleren) Wat bij mij wat minder actueel is, zijn die projectjes. Preventie zit voor mij veel meer in het aanreiken van visies of strategieën in een heel concrete werkmilieu(begrip preventie). Daar zit bij mij vooral het proactieve, preventieve. Dus wat doe ik om te voorkomen dat dit verder gebeurt.(preventie)

B: Wat vind je ervan als je bijvoorbeeld verschillende jongeren hebt gehad met gedragsproblemen?

C: Dat maakt mij ongerust. Als dat zo is (emotionele dimensie). Stel dat ik op een gegeven moment vaststel dat een aantal jongeren met hetzelfde worden geconfronteerd, wat gebeurt, ik kom dat tegen, mijn collega ook, dat maakt me ongerust. ~~We merken dat heel jonge jongeren, we zitten nu met een trend of een epidemie rond automutatie. Of we zitten ook met het internaat op school, dat die van het internaat klagen dat de meisjes zoveel samenzitten en aan het fantaseren zijn. Maar die zijn zo opgenomen en in beslag genomen door de omstandigheden die nu gebeurd zijn bijvoorbeeld in de media. En die zeggen, wat nu. Ik ga dus niet met die jongeren werken. Een punt wat ik zeker ga doen, met de verantwoordelijke die daar rond zitten, met de verantwoordelijke van het internaat of de leerkrachten die met deze gasten zitten, aanspreken. Bijvoorbeeld bij diegene van het internaat eens polsen hoe zij daarmee omgaan en hoe zij daarnaar kijken. Dus ik zie sommige mensen van het internaat meestappen in dat verhaal en dat ook heel erg vinden dat er zoveel kindjes in die crashen zijn geraakt. Dan vraag ik aan de mensen van het internaat: " helpt dat de jongeren die ge in uw internaat hebt zitten, verder? Of kan je een houding aannemen waardoor dat die jongeren heel snel uit die emoties komen en het ook meer rationeel gaan bekijken?" (rationele dimensie) ~~Waarvoor dat de dingen die daar gebeurd zijn heel erg zijn, maar de kans dat dat nog eens gaat gebeuren, is zo klein. Je moet dat aanreiken aan jongeren, want anders blijven ze met die emotie zitten. Ik vind dat belangrijk omdat je daar oog voor hebt omdat jongeren in ontwikkeling zijn. Dus jongens en meisjes van 14, 15 jaar, vooral meisjes die die moederinstincten beginnen te ontwikkelen, die vinden dat veel erger dan dat wij kunnen inschatten. En het is van belang om dat te kunnen plaatsen. Om dat even op de achtergrond te plaatsen. Dus ik ga niet met die meisjes op pad. Of leerkrachten waarbij ik zie dat die daarmee zitten, met dat verhaal. Of ik heb ook meegemaakt dat meisjes via berichtjes naar de juffrouw toe, zeggen " ik ben in het verleden ooit verkracht geweest en ik zie daar nu ontzettend van af," die daardoor zo heel ver in dat verhaal zijn doorgedaan. Maar het had een functie naar die leerkracht want die sliep er niet meer van. Dus elke les krijgt die leerling bijzondere aandacht van de leerkracht waardoor dat verhaal zijn functie begon te krijgen, maar je zag tegelijkertijd dat de uitslagen van dat meisje veel meer drukte. Maar het was niet uitgesproken, het was nog niet ter sprake gekomen. Maar daar zat ook heel veel gebonden, maar doordat met dat verhaal naar mij af te komen, kon ik aangeven dat het niet goed ging. Die juffrouw is daar heel ver in meegegaan. Die heeft op een gegeven moment op eigen initiatief het vertrouwenscentrum opgebeld en gezegd je moet hier eens komen, want wat die allemaal heeft meegemaakt. Dat is ook weer de kijk van "is dat een goede~~~~

zet geweest". Hoe ga je daarmee om. Dus vooral van te kijken hoe gaan verantwoordelijke mensen met zo'n situatie om, die op een gegeven moment zich hernemen of bijvoorbeeld met periodes boven-water komen.

B: Waarom signaleer je?

C: Om te vermijden dat de situatie uit de hand loopt en dat de jongere meer gewapend toekomst tegemoet kan. Wat ik ook doe: elk jaar maak ik een rapportje dat ik echt maak in functie van de beleid van de school. Wat betekent dat, al de leerlingen die wij bespreken op de cel leerlingenbegeleiding. Daar wil ik altijd een punt van weten en dat is of die jongen een vlekkeloze schoolloopbaan heeft gehad. Dat wil ik weten. Twee wat wil ik ook weten, of dat die jongere uit gebroken gezinnen komen. Wat ik ook wil weten: komen er meer jongens dan meisjes voor op de cel, verhoudingsgewijs met de het aantal leerlingen van de school. En een laatste punt van deze jongeren, 'merken we dat er meer leerlingen vanuit bepaalde afdelingen worden besproken op de cel'? Dat zijn de vier insteken die ik elk jaar onder de loep neem. Daarmee stap ik dan naar de directie en de leerlingenbegeleiders. We vergaderen elk jaar één keer rond dat rapport om te zien wat de knelpunten dit jaar zijn geweest. En wat blijkt, dat we zien dat er nogal wat jongens zijn in een bepaalde afdeling die heel snel op de cel terecht komen en zelfs het risico lopen om buiten gegooid te worden. Het is dus van belang dat de school weet dat wij doorhebben vanuit het CLB dat er dingen gebeuren binnen hun school die voor ons verwonderlijk zijn. Dat mogen ze weten. Dus wij vinden dat er iets gebeurd waarover wij ons zorgen maken. Dat zeggen we. Jongeren die op school worden buiten gezet. Het is aan u op school om te kijken waarmee dat te maken heeft. (gedragsdimensie; algemene preventie; rationele dimensie) En dat bevragen we dan ook: "wat denk jij, hoe komt het dat het daar precies zo vaak gebeurd. En dan vragen we aan de school ook van: "kijk, dat zijn dingen die terugkomen. Die komen jaar na jaar terug. Wij maken ons daar zorgen rond. Dat is onverantwoord dat leerlingen die jullie inschrijven in september, waarvan dat je weet dat er in de loop van het jaar in die afdeling dat die een verhoogd risico lopen op bijvoorbeeld zwaarder gesanctioneerd worden dan andere leerlingen die je inschrijft. Dat kan dus niet." Heb maar eens een zoon die jij toevertrouwd aan een school waarvan je dat niet weet.

B: Werken jullie daar dan samen met de school aan.

C: Het is aan hen om daar iets rond te doen. Het mandaat heb ik niet vanuit het CLB, dat ik kan zeggen aan de school: "jij moet dat veranderen". Maar ik kan het wel stellen als een belangrijke zorg. Dus ik kan er bijvoorbeeld niet tegen als jaar na jaar moet meewerken als CLB, dat een jongere wordt buitengezet. Ik moet daaraan meewerken, een gesprek hebben met hem, een met de ouders enzoverder, als ik merk dat het een structureel probleem is van de school. Dit jaar hebben we dat meegemaakt met een jongen die in oktober wordt buitengezet. Toen heb ik gezegd van ik werk daar niet aan mee omwille van het verhaal van vorig schooljaar. Nu zitten we al in eind september, oktober, ik doe niet mee. (signaleren) Ik heb gevraagd aan de leerlingenbegeleider of ze mij wil steunen en dit niet doen. En die heeft dat dan gedaan. Toen heeft de directeur dat zelf moeten oplossen. Het resultaat is dat van toen tot nu de directeur niemand meer heeft buitengezet. (gedragsdimensie) Dat is één punt. Een ander punt is ook dat wij er geen idee van hebben, vanuit de

leerlingenbegeleiding, met welke jongeren we te maken hebben. Wat zien we dat er opvallend veel jongeren al een jaar gebist hebben die in begeleiding terug komen. Dat zet mij tot nadenken. Hoe komt dat leerlingen die in de cel besproken worden frequent, significant meer leerlingen in zitten die al een jaar hebben moeten bissen. Voor mij is dat een aanduiding van leerkrachten let op als je van die gemakkelijke, gratuite uitspraken doet van: "die moet maar eens een jaar dubbelen". Je moet opletten met uw uitspraken hé. Want wat zien we, dat deze jongeren iets meer tot last gaan krijgen in de begeleiding. (preventieve reflex; gedragsdimensie) Maar eer die in begeleiding zitten weten we dat die bij u als leerkracht ook al heel zwaar gewogen heeft op uw lesgeven. Dus denk na over die uitspraken. Dat zien we ook terug. Wat zien we nog. Dat praktisch $\frac{3}{4}$ van de jongeren uit gebroken gezinnen komen. Dus heb daar oog voor als school. Als ik aan leerkrachten vraag of ze weten of die ouders nog bijeen zijn. Er zijn dus een deel leerkrachten die dat niet weten. Ik vind dat een schande. Dat zou gewoon in elk basale profiel van een leerkracht moeten zitten. Zij moeten gewoon weten dat meisje of die jongen die bij mij in de klas zit, woont die op 2 adressen. Dat moet ik weten (gedragsdimensie).

B: Hoe signaleer je dat naar die leerkrachten toe?

C: Elke kans die ik krijg om dat naar voor te schuiven, gebruik ik ook. Twee vorming geven. Ik vraag niet aan de school of zij naar daar vormen, dat moeten zij zelf uitmaken. Drie op klassenraden wanneer we samen zitten. Voor mij het duidende van een probleemsituatie toets ik altijd af tegen die achtergrond. Ik duid dat ook altijd van weet de leerkracht dat die jongere al overgezet had. "Nee dat wist ik niet." Je krijgt reacties op een klassenraad van 'tiens, komt die uit een gewoon gezin of een gebroken gezin'. Hoelang zijn die al uit elkaar, weet je daar iets over. Is die al besproken tussen jullie collega's. Je geeft ze wat prikjes. (gedragsdimensie; vorm van preventie) Wat mij vooral plezier doet: de mensen die op de cel zitten, de adjunct-directeur, de mensen van het secretariaat en de leerlingbegeleiders, dat die daar ook stilletjes aan ook van doordrongen geraken. En dat de adjunct-directeur, ik hoor die op een klassenraad zeggen, "zeg mensen heb je dat nu al door dat is niet zo gemakkelijk met die gast, dat die vandaag bij zijn ma zit en morgen bij zijn pa. Dat is toch niet gemakkelijk voor die gast en die is al eens gedubbeld. Dat hoor ik hem vertellen en dat vind ik dan slijk. Dan denk ik verdorie door elke dag die thema's aan te kaarten, zie je dat op school bepaalde dingen worden overgenomen.(vorm van preventie; niveau van preventie)

B: En vind je dat je taak om dat te doen?

C: Dat vind ik mijn taak, dat is mijn begeesting zelfs. Dat is mijn drive. Ik kan er niet tegen van die dingen niet op tafel te krijgen. Ik kan daar niet tegen omdat dat zo'n jongeren kan discrimineren in hun ontwikkeling. Zo achteruit slaan. Terwijl die talent hebben en buiten gesmeten worden, noem maar op. Ik kan daar niet tegen. Dat is mijn drive (emotionele dimensie).

B: Kent u het concept algemene preventie.

C: IK heb er al eens iets over gehoord; maar ik weet het niet meer. (kennisdimensie)

B: Definitie van algemene en individuele preventie. Zie je voordelen van algemene preventie ten opzichte van individuele preventie?

C: Als mij dat individuele in die heel concrete situatie we besproken hebben. Als dat leidt tot een beter

inzicht van die leerkracht om alle vergelijkbare situaties die er nog gaan komen in zijn loopbaan, om die nog aan te kunnen. Dan leidt die individuele aanpak naar algemene preventie. (algemene preventie)

B: Ja, maar dat noemen we een individuele preventie met een algemene preventieve waarde. Maar het is niet doelbewust opgezet voor een ruimere groep.

C: Daar ben ik heel zwak in, in die algemene preventie. Dat moet ik toegeven. (spanning algemene preventie)

B: Ik merk dat de tijdsverhouding tussen individuele en algemene preventie bij u voornamelijk individuele preventie is

C: Ja (spanning algemene preventie)

B: En zie je geen voordelen in algemene preventie?

C: Ik denk dat dat gekomen is met de ontwikkeling waar ik zelf in zat. Wat ik nu doe, was voor mij de methode geweest om heel sterk en efficiënt te kunnen werken. En op het moment is dat zo. Op de school waar ik zit, die hebben acties rond algemene preventie waaraan mijn collega, de verpleegkundige, aan meewerkt. Rond gezonde voeding bijvoorbeeld. Ik vind dat sjiek, want je brengt mensen samen rond een thema, je haalt mensen ook uit hun dagelijkse routine want we gaan allemaal samen ontbijten en het eerste lesuur valt weg om een gezamenlijk gezond ontbijt te hebben. Ik vind dat goed. Maar waar ik moeite mee heb, 14 dagen later is dat weg. Dus algemene preventie vind ik goed, alleen vraag ik mij soms af wat het effect van zo'n tussenkomst is. (overtuigingsdimensi)

B: Als ik u goed begrijp zegt u dat algemene preventie niet duurzaam is?

C: Ik twijfel daaraan. (overtuigingsdimensie)

B: Terwijl je ook zou kunnen zeggen door voor elke individuele leerling die komt met gedragsproblemen opnieuw op zoek te gaan, opnieuw op weg te gaan, dweien we met de kraan open. We kunnen bijvoorbeeld ook naar de leerkrachten van een scholen algemeen duiden van zo zit dat hier in elkaar, zo zien die leerlingen dat.

C: Dat is dus wat ik doe bij leerlingen met gedragsproblemen.(algemene preventie; gedragsdimensie)

B: Maar je doet het wel eigenlijk voor die ene leerling?

C: Op dat moment, maar wat word ik dan gewaar? We zijn weer een poos later, we zitten met dezelfde groep leerkrachten, maar nu gaat het over Lowieke. En dan zie je dat je veel sneller kan werken. Dan kan je zeggen. Bij Janneke hebben we dat toen zo gedaan, is het goed dat we dat bij Lowieke zo aanpakken. En dan zie je dat je heel snel kan werken. En dan zie je op den duur, waarbij je in het begin nogal wat tijd hebt moeten steken in hoe moet je dat aanpakken, dat je dan vrij snel klaar bent met dat verhaal. En dat heel veel leerkrachten, niet alle maar heelveel, dat hebben opgepakt en zeggen: " inderdaad ik heb daar te weinig rekening mee gehouden of ik ga niet meer zo negatief op de zitten. Denk aan Patterson. Want dat kan ik dan zeggen op een gegeven moment, hoe meer dat je erop zit, hoe meer dat die gaat afglijden. Ik moet dat niet meer gaan uitleggen, ik moet daar gewoon de aandacht op vestigen. (individuele preventie)

Maar als ik dat verhaal op een pedagogische studiedag ga geven, wat ik al verschillende keren heb gedaan, maar daar geloof ik niet echt in omwille van het feit dat dat niet is ingebed in de dagelijkse

structuur van het gedrag van de leerkracht. Dat is maar beperkt tot ene dag waarbij dat ze niet voor de klas moeten staan, gezellig bij elkaar zitten en als ze een leuke professor voor zich hebben staan, dat een fijne dag gevonden hebben. Maar 's anderendaags wrijven die gewoon in hun handen en de lessen gaan verder. Ten tweede, wat ik ook weet uit het verleden, er is eens een onderzoek geweest vanuit de universiteit van Amsterdam, die hebben nagegaan wat het effect was van algemene preventiecampagnes en onderwijs. Dus echt werken van preventie met jongeren, wat bleek na vier weken was er nul resultaat van te merken. Wanneer je gaat werken met mensen vanuit de omgeving van jongeren en die een houding en levenswijze gaat aanleren zoals dat we dat willen. Dat het effect daarvan veel duurzamer is. (overtuigingsdimensie;rationele dimensie)

B: In mijn thesis zeg ik dat CLB-medewerkers met 'de kraan open dweilen' door voor elke individuele leerling terug op zoek te gaan voor vaak terugkerende problemen. Dan is het goed dat ze aan algemene preventie doen. Zo kan je meer pro-actief werken, ook voor diegene die nog geen hulpvraag stelden en dat is ook duurzamer.

C: Dat is een visie en die kan ik zeer erg waarderen(emotionele dimensie). De maatschappelijke kwetsbaarheid. Maar dat verhaal steek ik constant in mijn besprekingen. Waardoor dat ik zie, adjunct-directeur neemt dat over. Als ik zie dat de leerlingenbegeleider veel gemakkelijker tegen leerkrachten durft zeggen van stop met dat negatief gedoe. Dus wat heb ik bereikt. En daar heb je gelijk in, het CLB zit met die individuele situaties, dus als ik zie dat globaal als ik even helikopter kan zijn van mijn school. Let op die kwetsbaarheid van die jongeren! Maar we hebben dat geleerd door met concrete situaties met individuen bezig te zijn. (preventieve reflex; algemene preventie) Voor mij, ik vond dat schitterend dat de directeur van oktober tot nu alles heeft overgelaten aan de leerlingbegeleiding inzake tuchtproblemen. Dat is schitterend omdat we de insteek toen gedaan hebben vanuit de maatschappelijke kwetsbaarheid . Met deze gast mijnheer de directeur als je dat gaat doen, ik werk niet meer mee. Want zo wil ik niet werken. Ik grijp op dat moment zeer sterk preventief in in het gedrag van eens school. Was er iemand op dat moment een voordracht komen geven over algemene preventie naar de directeur toe. Dan waren er in de loop van het jaar 5 buiten gevlogen. (vorm van preventie) Het gaat bij mij om concrete situaties en het gaat over individuen, maar ik leg er altijd de blauwdruk van maatschappelijke kwetsbaarheid op, van Patterson en ook nog Hermans vanuit de pedagogie. Dus als je jongeren in hun ontwikkeling zo raakt, dat blijft hangen. Ik leg dat er allemaal bovenop. Dus ik ga niet met die jongere bezig zijn. Dus ik ga die jongere niet zien. Ik ga alles wat er rond zit, die blauwdrukken, bovenop leggen en dan kunnen ze er niet meer onderuit. En dan zie ik dat de adjunct-directeur, leerlingbegeleiders, mensen van het secretariaat, die termen ook gaan gebruiken terwijl ik in de verste verte niet kon vermoeden dat ze dat ooit zouden gebruiken. (individuele preventie)

B: Je werkt wel individueel, maar bij het individueel werken, kijk je altijd naar de context. En je doet het wel voor één situatie maar in de hoop dat ze het later ook voor anderen kunnen toepassen.

C: Ja, dat is mijn drive. Dus het zou absurd zijn. Ik zou stoppen met werken, moest ik vandaag weer het hele verhaal moeten doen, moest ik weer hetzelfde verhaal doen als wat ik 2 jaar geleden heb gedaan met dezelfde groep leerkrachten. (rationele dimensie) Ik zal wel op een gegeven moment

wanneer er nieuwe leerkrachten in het team zitten, bijvoorbeeld op een klassenraad, daar zal ik nog eens even hernemen van kijk wat is het effect van afwijzen van jongeren.(algemene preventie)

B: Dat is dan weer een stukje algemene preventie.

C: Ja inderdaad. En dan geef ik mee wat als je dat effect niet door hebt. Dan kan ik voorspellen hoe dat met u en met die gast gaat aflopen. Want dan weet ik ook dat als je soortgelijke situaties in je carrière gaat tegenkomen, dan weet ik hoe dat weer gaat aflopen. Dus als op een gegeven moment de school op de deliberatie zegt: “ die gast moet niet meer terugkomen want het is moeilijk geweest.” We zien dat als je afwijst op een school, ze maatschappelijk ook een afwijzing krijgen. De school spuwt iemand uit, dat heeft dus maatschappelijk heel zware gevolgen. De school denkt, wij zijn daarvan af, wij kunnen dat niet dragen. Onze draagkracht is overschreden. Maar dan zeg ik: “ beste mensen, elke school redeneert zoals jullie en als we allemaal zo redeneren wat gebeurt er dan. Dan krijgen we het valse gevoel, we zijn van die lastigaards af. Maar dezelfde dag nog meldt zich iemand anders aan bij uw poort, die zich komt inschrijven en zonder dat je het weet schrijf je leerlingen in met dezelfde verhalen als diegene die je net hebt uitgespuwd. Dus met andere woorden, je krijgt een vals gevoel als we zijn ervan af, maar zonder dat je het weet haal je weer een ander probleem binnen. Voor mij is het dus van belang van ‘hoe gaan we om met leerlingen die moeilijkheden hebben’(individuele, algemene preventie). En buiten smijten heeft voor mij geen enkele zin. En dat idee was onder andere de aanzet naar de directeur om te zeggen ik werk niet mee. Want je werkt die buiten en gegarandeerd staat hier binnen veertien dagen een gast met hetzelfde gedrag als deze. En die ga je dan wel inschrijven en die andere werk je buiten. Ik werk niet mee. Dus het doorschuiven van leerlingen, ik kan daar niet tegen. Dat benoemen aan een school dat, moet ik doen. Dat kan niet dat jullie dat doen. Als alle scholen dit gaan doen, kijk eens wat een maatschappelijke kost dat je gaat ontwikkelen. De samenleving moet daarvoor opdraaien en je wordt al zwaar gesubsidieerd als onderwijs.(rationele dimensie)

B: Op welke niveaus kan je aan preventie doen?

C: In de cel leerlingenbegeleiding of in de klassenraad.

B: Ja, maar het is niet zo dat je vanuit het team aan preventie doet? Of vanuit werkgroepen?

C: ~~Als ik intern ga kijken, vind ik wel dat we een heel mooi parcours aan het afleggen zijn. Je hebt het hier misschien nog meegemaakt met onze thematische werkgroepen (niveau's). Mensen die zich geroepen wisten van wat weten we rond echtscheiding, wat met gedragsproblemen. Ik vind dat we daar als personeel, in een heel gezonde ontwikkeling zitten. Want je vindt nu elkaar terug om rond bepaalde thema's na te denken. Wat betekent dat voor een CLB om geconfronteerd te worden met bv zelfmoord, of met pesten of met leerstoornissen. Laten we de koppen bijeensteken en wat vinden we op de markt, wat vinden we op internet en wat vinden we in onze eigen documentatie en hoe kunnen we daar iets mee doen. Daar zijn we nu een jaar of 3,4 bezig waarbij we met ongeveer dezelfde kern mensen 1 thema ontwikkelen en uitwerken. En dat thema stellen we ook voor aan elkaar op een algemene personeelsvergadering of een centrumdag. Dus we hebben vorig jaar al een hele dag gehad. Dit jaar een halve, waarbij we stand van zaken voorstellen aan elkaar. Ik zit in de werkgroep gedragsproblemen. Wij hebben dus zitten nadenken over gedragsproblemen en verwijderen van~~

school. Dan hebben wij het project van Arktos, de time-out, tegen het licht gehouden. En ook gekeken naar het project groene zorg. We hebben daar met de collega's over zitten nadenken. En één van de bevindingen is onder andere wij een klein beetje allergisch worden van Arktos; een klein beetje. Omdat de neiging te fel bestaat, en dat is het preventieve daarin, de neiging nogal bestaat om jongeren te gaan veranderen. Wat zijn de werkpunten, dat wordt dan afgesproken op de de ronde tafel. Wat zijn de werkpunten voor de jongeren.

B: Maar toch ook voor de school?

C: Zeer beperkt. En als je dan ziet wat de impact is voor de school dan zie je dat de impact van generlei waarde is. Het hangt alleen maar af van die leerkracht. Als die meewerkt, dan werkt die mee. Maar zeer weinig wordt daarop gefocust. De jongere die gaan die tijd uit school en dan zien we dat die jongeren tijdens die activiteiten moet bezig zijn met bepaalde werkpunten voor hen. Zodat er wel een groeiproces kan plaatshebben. Wat ik op zich een goede zaak vindt. Maar tegelijkertijd heb ik daar veel moeite mee omdat dat groeiproces de school ontgaat. De school ziet dat niet en maakt dat niet mee. Ze krijgt te horen dat die vooruit gegaan is op de werkpunten. Hij komt terug in de klas en die jongen zit daar met zijn lip tot op zijn knieën omdat hij terug in die klas zit. Dat kan voor sommige leerkrachten al genoeg zijn om een repliek te geven van: "tiens ik zie toch weinig van die veranderingen." En dat bedoel ik hé. Dus we hebben dat tegen het licht gehouden en vonden dat jongeren uit school plaatsen omwille van gedrag, ik persoonlijk heb het daar heel moeilijk mee. Maar ik zie ook dat collega's zich meer en meer vragen daarover stellen. Omdat er aan schoolcontext weinig veranderd. Integendeel, dat is het perverse aan het systeem, dat als die gast eruit is. Dan krijgen de leerkrachten het gevoel van 'kijk eens hij is eruit, nu is het gemakkelijk lesgeven. Komt die volgende week al terug, het is toch niet waar'. En die zit daar volgende week, met welke ingesteldheid gaat die leerkracht functioneren naar die gast toe, die toch een heel stuk heeft afgelegd. Dus de discrepantie van ervoor en erna is veel groter. Als die niet veranderd is, schiet ik onmiddellijk op dezelfde piste.

B: Wat versta je onder preventie?

C: Ja, ik probeer mensen zover te krijgen dat ze kritisch leren denken over situaties waarin ze een aandeel hebben. Door mijn aanpak, als ik dat zo ga doen, dan voorkom ik heel veel moeilijkheden. (preventie; kennisdimensie)

B: Dus jij wil eigenlijk wel een probleem voorkomen maar via...

C: Context met een blauwdruk daarbovenop. Met een aanklampende blauwdruk. Dus hardnekkig, bij mij zit die overtuiging. Dat zit erin. Als je dat niet hebt, dan blijf je aanmodderen met jongeren en blijf je problemen hebben met jongeren.(preventie) Dan lopen ze je deur plat op het CLB. (rationele dimensie, overtuigingsdimensie) Ik heb zeer weinig jongeren die ik zie tijdens mijn permanentie. Ik zie veel meer leerkrachten tijdens mijn permanentie.

B: Maar je gaat elke keer opnieuw naar die leerkrachten met individuele problemen.

C: Dat kan soms zo snel gaan. Via smartschool, de computer. Ik zet een handelingsplan op. Ik stuur dat naar leerkrachten, daarom en daarom. Dus op 10 minuten heb ik dat plan opgesteld. En de leerkrachten reageren daarop. En de aanpak rond die individuele situaties is dezelfde als die ik heb

met klasgroepen, moeilijke klassen.

B: Zou je het dan niet handig vinden om met die klassen meer preventief te werken?

C: Dat heb ik. Ik heb een heel schema.

B: Maar voor elke klas die het moeilijk heeft?

C: Maar dat op alle klassen toepasbaar is. (algemene preventie)

B: Zou je het niet interessant vinden als je dat schema een uurtje zou uitleggen aan alle leerkrachten van een school?

C: Dat hebben we gedaan, maar nogmaals. (algemene preventie) Ik heb heel veel studiedagen gegeven een jaar of 10 geleden. Maar heel veel leerkrachten vragen dat op dat moment niet. Die daar vanvoor staat is door het beleid daar vanvoor gezet. Weliswaar op vraag, via een enquête aan leerkrachten. Dan krijg je heel veel geïnteresseerden die zeggen dat en dat wil ik doen. Als dan die mijnheer die daar van voor staat plezant is, dan blijft er iets van hangen. (overtuigingsdimensie)

B: Daarom dat het misschien niet verplicht moet zijn?

C: Dan is het anders, ja. Maar wanneer is iets verplicht?

B: Verplicht is iets als alle leerkrachten het moeten volgen, maar ook als je voelt dat je verplicht bent.

C: Vanaf dat je bij jezelf voelt: ik wil er iets meer over weten. Ik wil er wat vorming rond en wat steun rond hebben. Of ik zit er mee en ik zit er al jaren aan een stuk mijn tanden op kapot te bijten. Dan zijn mensen bereid om nieuwe dingen op te nemen. Terwijl op pedagogische studiedagen weet ik niet of al die leerkrachten die daar zitten of dat die zo benieuwd zijn naar wat er gaat gebeuren. Daar zullen er een deel zijn, dat zeg ik niet. Ik vraag altijd, 'wil je daaraan werken'. Ja. Dat is goed dan gaan we dat eens vanuit een andere hoek bekijken. En dan geef ik bijvoorbeeld wat schema's zoals Patterson. En dan zeg ik lees dat eens, bekijk dat eens, wat vind je daarvan. En de eerste insteek bij mij is om dat te doen bij de adjunct-directeur en de leerlingbegeleider. Als die daarvan doordrongen zijn, dan gaat dat erna ook gemakkelijker wanneer leerkrachten die stap willen zetten. Dan kunnen zij het doen en moeten wij het niet doen. Dat is ook één van de visies die ik heb, mij zoveel mogelijk overbodig maken. (preventie; individuele preventie; algemene preventie) Zodanig dat ik niet altijd die terugkerende situatie moet aanpakken. (rationele dimensie) En dat geldt ook zo voor klasproblemen. Ik heb daar een profiel voor, een stramien en een visie op. De school hanteert die al, zonder dat ik er bij ben. Maar in het begin heb ik hen op weg geholpen en ik zie dat ze dat overnemen. Ik zie hen de klaskaarten gebruiken die ik zelf ontwikkeld heb. Die ze weliswaar aangepast hebben omwille van omstandigheden van de specifieke afdeling. Dat vind ik knap. (initiatiefnemer) Als er bijvoorbeeld een leerling is die niet wilt meewerken aan dat programma dat je als school wilt dat er zou gebeuren. Dat je die dan op school in een time-out zet. Wat houdt die time-out in. Alleen die les die hij stoort, gaat hij eruit, maar krijgt hij wel meteen de opdracht mee de les die gegeven wordt, leert die vanzelf in een apart lokaal en de nota's daarvan moet hij ook zelf zorgen. De volgende les gaat die terug binnen. Maar dat wordt ook op voorhand ook besproken in de klas, zo van: "kijk zo willen we dat. Als je niet meewerkt, vlieg je eruit, maar je moet wel je les zelf leren. Dus de school een aantal van die inzichten over en hanteert dat al.

B: Je hebt dat schema gemaakt zodat het in alle klassen kan gebruikt worden.

C: Ja, dat was vorig jaar het eerste schooljaar.

B: Dus eigenlijk is dat wel algemene preventie want je weet op voorhand niet voor welke klas dat schema gaat dienen.

C: Op basis van situaties die zich hebben voorgedaan.(preventieve reflex)

B: Maar dat is ook bij algemene preventie, dat er vanuit hulpverlening de stap wordt gezet naar algemene preventie.

C: En dat is ook wat ik zie. Ik merkte veel klassen in de problemen op en ik wil dat niet nog eens en daarom maak ik een schema. (rationele dimensie) Hetzelfde is er ook naar individuele leerlingen. Eigenlijk is het hetzelfde schema. Als je zegt wat is mijn aandeel met die gast. Dat is niet in de ontbinding gaan en niet afwijzen. Dus ik heb een schema, dan kan ik dat zo geven, jij bent leerkracht en leerling. Als het gemeenschappelijke negatief is, ja dan werkt het niet. Dus dan geef ik dat mee. Ik zie dat leerlingenbegeleiders dat ook gebruiken. Eigenlijk moeten wij daar zo toe komen tot plus plus tussen de twee. Dus als we bindend werken. Ik heb een gesprek na de les met die leerling om te zeggen dat die rustig geweest is. Hierin zit naar de individuele aanpak van wat de leerkrachten weten met deze gast met problemen. Ik moet hem niet afmaken na de les, maar ik ga na de les wel even zeggen wat ik van hem vond, hoe dat het in mijn les geweest was. Ik ga hem zeggen dat het hij rustig is geweest behalve op dat moment. Dat zit ook in dat stramien. Dus van die dingetjes die wij hebben opgepakt, hanteren leerkrachten of zitten in dat handelingsplan naar leerlingen. Wat ook vrij snel gemaakt wordt nu.

B: Word je vanuit het beleid aangemoedigd om aan preventie te doen?

C: Jaja, dus er wordt gevraagd, ook in de bijzondere bepalingen en in de beleidscontracten, om te kijken waar we preventief rond willen werken. Dat wordt heel duidelijk gevraagd.(beleid)

B: En is er een beleidsnota, document of werkgroep over preventie?

C: Ja dat zijn onze werkgroepen (beleid)

B: Maar er is geen werkgroep enkel voor preventie?

C: Nee. (beleid)

B: Ook geen beleids- of visietekst over wat jullie CLB onder preventie verstaat.

C: Jawel, we hebben een algemene beleidstekst waar dat in staat.(beleid)

B: En daar staat in wat het CLB onder preventie bestaat?

C: Ja (beleid)

B: Ahh, dat is het eerste CLB waar ik dat hoor.

C: Ja, ... heeft dat ook. Dat is de tekst over de visie en de missie van het CLB. Die hangt daar uit in de gang. Dat is een tekst die vanuit het vrij CLB Limburg is gekomen. Daar staat ook iets in van algemene preventie.(beleid)

B: Kan je signaleren in het CLB? Is er een signaleringsprocedure?

C: Ja, vanaf het moment dat we met dingen zitten. Één naar de werkgroepen toe.(beleid) Elk jaar wordt er geëvolueerd voor de werkgroepen wat de punten zijn waar we het moeilijk mee hebben gehad en waar we gaan rond werken. Vorig jaar is er zo aandacht gekomen voor gedragsproblemen en leerplichtbegeleiding. De leerplicht, wat is het effect? Het CLB moet daar als een verplichte

~~opdracht rond werken. Wat kunnen we doen rond leerplichtbegeleiding? En een van de dingen die daar uit kwam, is welke soorten afwezigheden er bestaan.~~

B: En dat komt dus uit zo'n signaleringsprocedure? En weet diegene die dat signaleert wat ermee gebeurt?

C: Ja, (beleid;tijd)

B: Denk je dat een signaleringsprocedure kan helpen tot preventie?

C: Absoluut. Als die tussenkomsten stellen we aan elkaar voor. (overtuigingsdimensie) ~~Onze arts heeft bijvoorbeeld al de codes uitgelegd over welke soort afwezigheden er bestaan en hoe we daarmee om moeten gaan. Dat zetten we dan ook op de server. En dat is ook tamelijk handig gemaakt. Je kan daar perfect een uitprint van maken en dat meenemen naar school. Dus we hebben wat dat betreft een heel krachtig medium, onze server. Maar we zitten ook met onze themagroepen in een heel goede groei. In die groepen kunnen we signaleren en ook dingen ontwikkelen. (beleid; niveau's)~~

B: Wordt hier tijd vrijgemaakt specifiek voor preventie?

C: Nee (tijd)

B: Zijn er ook geen mensen die tijd hebben vrijgesteld gekregen om preventief te werken?

C: Ja, we hebben 2 mensen die wel een verminderde opdracht hebben. En van de één weet ik dat die rond de groeiboek voor kleuters aan het werken is. Voor de sector is dat. Dat is netoverschrijdend. (tijd; ondersteuning)

B: Die zijn vrijgesteld voor een specifiek preventieproject, maar niet voor preventie in het algemeen?

C: Nee (tijd)

B: Heb je al vormingen gevolgd over preventie?

C: Ja (vorming;competentie dimensie)

B: En over hoe je preventie moet opzetten?

C: Ja (vorming; competentie dimensie)

B: Vond je het nuttig om daar vorming rond te krijgen?

C: Ik vond dat heel interessant omdat het je helpt om methodisch te denken. Wat is de beginsituatie en hoe gaan we daar een programma op enten om een bepaald einddoel te bereiken? Dus dat vond ik wel heel interessant. (overtuigingsdimensie; competentiedimensie)

B: Een laatste vraag. Zijn er volgens jou nog bepaalde voorwaarden die nodig zijn om meer preventief te werken?

C: Vanuit het feit dat ik in het werk sta, zou ik heel graag willen hebben dat de centra die in Limburg actief zijn hun preventie veel meer met elkaar uitwisselen. Het preventieve luik zou kunnen zijn dat we weten vanuit ervaring weten dat er bepaalde situaties kunnen voordoen. Laten we daar nu eens vanuit alle rust en sereniteit over nadenken'. Tijd vrijmaken, en dat zijn dan de randvoorwaarden. De randvoorwaarden is om mensen samen te zetten om te kijken wat kan. Maar dat gebeurt voorlopig niet. (samenwerking) En daarna zeggen dat is een prioriteit omdat we dat tegenkomen en laat ons met een aantal mensen ons daarvoor inzetten om daar iets rond te ontwikkelen en dat dan verspreiden.

Bijlag vier: Voorbeeld van analyse van projecten

Kennismaking met het project

Project A heeft als doelstelling om risicogedrag, druggebruik in het bijzonder, te voorkomen. Deze doelstelling is ook terug te vinden in de twee acties van het project. De eerste actie is gericht op preventie van risicogedrag door het verhogen van sociale weerbaarheid. Met de tweede actie wil het project de aanspreekbaarheid verhogen van onderwijs, hulpverlening en politie met betrekking tot het voorkomen en omgaan met risicogedrag van jongeren. De doelgroep van het project zijn leerlingen uit de derde graad van het basisonderwijs.

Participatie

De leerlingen worden niet betrokken bij de totstandkoming van het project. Zowel het CLB, de school, de lokale politie als lokale overheden werden geconfronteerd met dezelfde problemen van dezelfde jongeren. Zij hebben een overleg georganiseerd en van hieruit is het initiatief tot het project ontstaan. Tijdens het reflectiemoment geeft de medewerker aan dat bij toekomstige preventieve initiatieven hij rekening wil houden met de doelgroep voor de totstandkoming van initiatief. Hij geeft aan dat medezeggenschap of participatie van de leerlingen belangrijk is voor de slaagkansen van een project.

Tijdens de voorbereiding van de eerste actie wordt de doelgroep rechtstreeks betrokken. Aan de leerlingen vragen de initiatiefnemers welke thema's ze willen behandelen tijdens de tien lessen. Hierbij wordt ook gekeken naar wat leerlingen als moeilijk ervaren bij omgaan met risicogedrag. Bij de planningsfase van het project wordt de doelgroep ook betrokken doordat zij mee de strategie helpen bepalen. Aan de leerlingen wordt gevraagd hoe ze rond de thema's willen werken. Tijdens de uitvoering van de eerste actie worden de leerlingen niet betrokken. Dit is volgens de medewerker praktisch zeer moeilijk. Toch geeft hij tijdens de reflectiefase aan dat hierover in de toekomst kan worden nagedacht.

De leerlingen zijn betrokken in de evaluatie van het project. De eerste actie bestaat uit tien lessen. De laatste les wordt vrijgehouden om het project te evalueren.

De CLB-medewerker vindt dat de participatie van de leerlingen het project 'nogal sterk' heeft vorm gegeven. Hij definieert het project dan ook als een heel inductief project.

Radicaliteit

De medewerker situeert het project in de eerste fase op de tijdslijn van probleemwording. Hoewel twaalf jaar ook de leeftijd is voor het experimenteren en dit ook kan worden geplaatst onder de tweede fase, is dit niet het belangrijkste in het project. In het project gaan de initiatiefnemers er vanuit dat jongeren zich goed in hun vel moeten voelen. Kiezen voor positief gedrag is de doelstelling.

Tijdens het project worden er geen acties ondernomen die kijken naar de achtergronden van de problematiek. De samenwerkingsorganisaties zijn de scholen, de politie (dienst sociale zaken) en lokale overheden. De relatie met deze organisaties zien zij eerder als partnerschap. Deze organisaties merken allemaal hetzelfde probleem bij dezelfde doelgroep en bundelen hun krachten. Zij gaan niet uit van gedeelde verantwoordelijkheid, maar van gezamenlijke verantwoordelijkheid. Er worden echter geen signalen/knowhow doorgegeven naar andere organisaties. Het preventieproject komt aan deze dimensie dan ook niet tegemoet.

Integraliteit

Het project bestaat uit twee acties. De eerste actie betreft leerlingen van de derde graad basisonderwijs hun weerbaarheid te vergroten. Deze doelstelling wil men bereiken doorheen tien lessen. Met deze actie streeft men dan ook een verandering na bij de doelgroep. De tweede actie is gericht op de aanspreekbaarheid te verhogen. Met deze acties streven ze een verandering na bij zowel leerkrachten, CLB, politie, lokale overheden alsook de doelgroep. Onder de tweede actie verstaat de medewerker twee zaken. Ten eerste de jongeren zo sterk maken dat ze met hun problemen uit hun schelp durven komen zonder dat ze daardoor worden uitgelachen, maar dat anderen hun hierin aanmoedigen. Een tweede stuk is dat als ze uit hun schelp komen, ze iemand hebben die naar hun luisteren. Wanneer jongeren bijvoorbeeld een aanmelding doen bij de politie, dat deze niet meteen uitrukken, maar aanspreekbaar zijn. Aan deze doelstelling willen ze onder andere tegemoetkomen door politie en leerkrachten te vormen en hun zo inzichten, vaardigheden en relaties meegeven.

Hieruit blijkt dat twee acties persoonsgericht zijn en één actie gericht is op de context.

Offensiviteit

De medewerker geeft aan dat hij de eerste actie kan plaatsen onder gedragsmogelijkheden stimuleren. In het project gaan ze na hoe leerlingen met bepaald gedrag en problemen kunnen omgaan. Ze willen dan ook eerder wenselijk/gezond gedrag stimuleren. Vroeger was volgens de medewerker preventie mensen en leerlingen bang maken. De doelstelling van dit project is echter kiezen voor wenselijk gedrag, kiezen voor gezond gedrag. Tijdens de reflectie benadrukt hij dat ondanks de politie deelneemt aan het project, de school niet moet verwachten dat de politie gaat zeggen wat ze allemaal niet mogen. In de tien lessen wordt daarentegen nagegaan hoe leerlingen met bepaalde situaties kunnen omgaan.

De deelname aan de eerste actie is verplicht doordat de lessen plaats vinden gedurende de schooltijd. De scholen kunnen wel kiezen of ze willen deelnemen aan het project.

Actie twee wil de aanspreekbaarheid van leerkrachten, hulp- en begeleidingsdiensten vergroten. Hier wil het project ook wenselijk gedrag van leerlingen stimuleren. Wanneer leerlingen problemen of moeilijkheden ervaren, moeten ze hierover kunnen praten en ergens terecht kunnen met hun problemen of vragen. Leerkrachten, hulp- en begeleidingsdiensten moeten daarom aanspreekbaar zijn zodat leerlingen hun problemen kwijt kunnen. De doelgroep neemt niet deel aan actie twee.

Democratisch karakter

De doelgroep is afgebakend naar de leerlingen uit de derde graad van het basisonderwijs. Deze afbakening is gebaseerd op leeftijd en studieniveau (deze medewerker verstaat onder lager onderwijs, basisonderwijs, secundair onderwijs, hogeschool,.. studieniveau en onder ASO, BSO, BU,... studievorm). Er zijn verschillende redenen voor de verantwoording van deze afbakening.

- Leerlingen van de derde graad basisonderwijs bevinden zich in een cruciale fase in hun ontwikkeling. De puberteit staat immers voor de deur.
- Wanneer deze leerlingen binnenkort overschakelen naar het secundair onderwijs kunnen zij met jongeren met risicogedrag geconfronteerd worden.
- Verder zit de experimenteerleeftijd voor risicogedrag op deze periode.
- Leerlingen moeten echter reeds over enige vaardigheden beschikken om het project goed te doen verlopen.
- De keuze voor de tien lessen in de klasgroep te geven, is gemaakt omdat de groep op dat moment in hun ontwikkeling heel belangrijk is/wordt.
- Toen ze het project starten, bestond er reeds heel veel projecten rond deze doelstelling. Deze projecten bereikten echter enkel leerlingen van het secundair onderwijs. De leerlingen van de derde graad basisonderwijs werden niet bereikt door deze preventie-initiatieven.

Binnen deze afbakening worden in de eerste actie verschillende deelgroepen bereikt en is het project ook geschikt voor verschillende deelgroepen. De doelgroep neemt rechtstreeks deel aan deze actie. Doordat de lessen verplicht zijn, worden zowel mannen als vrouwen en ook alle allochtonen van de derde graad in het basisonderwijs bereikt. Verder kunnen ook kansarme leerlingen profiteren van de preventie. Het project wordt ook toegepast bij mentaal gehandicapten, maar de medewerker geeft aan dat dit zeker geen sinecure is en een aanpassing vraagt van het project. Visueel, motorische en auditieve gehandicapten heeft het project nog niet bereikt en het project is ook minder geschikt voor deze doelgroep. Aan de tweede actie neemt de doelgroep niet rechtstreeks deel en weet de medewerker ook niet of de deelgroepen bereikt worden. De actie is geschikt voor kansarmen, allochtonen, personen met een handicap en beide geslachten.