



Universiteit Gent

Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Academiejaar 2011-2012

# **Inclusief jeugdwerk krijgt vorm. Het belang en de impact van vorming als succesfactor voor inclusie in de jeugdbeweging.**

**Shana Van Cauwenberghe**

Scriptie neergelegd tot het behalen van de graad van Master in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Orthopedagogiek

Promotor: prof. Dr. G. Van Hove

Ondergetekende, Shana Van Cauwenberghe, geeft toestemming tot het raadplegen van deze masterproef door derden.

## WOORD VOORAF

Deze masterproef vormt het sluitstuk van mijn opleiding tot orthopedagoge. Ik ben dan ook blij u deze te mogen presenteren. Het was een boeiende en fijne onderneming waarbij ik kon rekenen op verschillende mensen. Zij hebben elk op hun betekenisvolle manier bijgedragen tot dit werk en verdienen dan ook een oprechte dankjewel:

Allereerst wil ik mijn vriend Bart bedanken. Voor zijn interesse, leerrijke mening en steun van begin tot einde. Meer dan ooit durf ik zeggen dat we twee handen op één buik zijn.

Verder wil ik dank betuigen aan mijn promotor prof. Dr. Geert Van Hove, een inspirerende man op wiens geduld en vertrouwen ik kon rekenen en uit wiens onuitputtelijke bron aan informatie ik mocht putten.

Goedele ook jij een dikke merci voor je bemoedigende woorden en tips! Karen, bedankt voor het delen van je lay-out skills! Verder dank aan alle vrienden die mij op één of andere manier op mijn weg gesteund hebben!

Deze masterproef had niet mogelijk geweest zonder alle jeugdbewegingen en organisaties die eraan wilden meewerken. Specifieke dank gaat hierbij uit naar Frédérique Loones en Taïs Van Vijnck: voor alle hulp en info die ze mij geboden hebben. Daarnaast wil ik alle onmisbare participanten van KSJ-KSA-VKSJ en Vzw Oranje bedanken voor hun tijd en enthousiasme die ze in dit onderzoek gestoken hebben. Met jullie babbelen was een verrijkende ervaring! Voorts een dikke duim aan alle anderen die werk maken van inclusief jeugdwerk! Er kan nog elke dag van jullie geleerd worden!

Als laatste en niet in het minst betekenisvol wil ik mijn ouders bedanken. Dankjewel voor het mogelijk maken van deze studies en om mij als kleine spruit te laten kennismaken met een pracht van een inclusieve jeugdbeweging. Deze laatste is dan ook de inspiratiebron geweest tot het schrijven van dit werk.

*'To educate means to believe in change.'*

*Paolo Freire*

# INHOUDSOPGAVE

<b>WOORD VOORAF</b>	<b>II</b>
<b>INHOUDSOPGAVE</b>	<b>IV</b>
<b>I INLEIDING</b>	<b>1</b>
<b>II CONCEPTUEEL KADER</b>	<b>3</b>
<b>1 Jeugdwerk</b>	<b>3</b>
1.1 Jeugdwerk en de plaats van de jeugdbeweging hierin	3
1.1.1 Jeugdwerk	3
1.1.2 Jeugdbeweging als vorm van jeugdwerk	4
1.1.3 Een verruim(en)de definitie	5
1.2 Belang van jeugdwerk	6
1.3 De toegankelijkheidsparadox binnen het jeugdwerk	8
<b>2 Inclusie</b>	<b>9</b>
2.1 Inclusie: filosofie en theoretisch kader	10
2.1.1 Inclusie vanuit een realiteit: diversiteit en gelijkheid als feit	11
2.1.2 Inclusie als fundamenteel recht	15
2.1.3 Inclusie en handicap als sociale constructie. Focus vanuit de disability studies	17
2.1.4 Inclusie als relationeel concept	19
2.1.5 Inclusie als proces	20
2.2 Inclusief jeugdwerk	21
2.2.1 Inclusief jeugdwerk...een keuzemogelijkheid	21
2.2.2 Inclusie in de jeugdbeweging, de basispijlers in praktijk	24
<b>3 Vorming in het jeugdwerk</b>	<b>28</b>
3.1 Jeugdwerk als vorming	28
3.2 Vorming in het jeugdwerk	29
3.2.1 Wat is vorming?	30
3.2.2 Een (non-formele) vorm van leren	31
3.2.3 Meerwaarde van (kader)vorming	32
3.2.4 Vorming als faciliterende factor voor het inclusieve discours	36

3.3 De context geschetst: animatorcursussen in Vlaanderen met aandacht voor inclusie	37
<b>III ONDERZOEKSOPZET EN METHODOLOGIE</b>	<b>41</b>
<b>1 Probleemstelling</b>	<b>41</b>
<b>2 Onderzoeksvragen</b>	<b>43</b>
<b>3 Dataverzameling</b>	<b>44</b>
3.1 Onderzoeksgroep	44
3.2 Onderzoeksstrategie: kwalitatief en exploratief onderzoek	45
3.3 Onderzoeksmethode	46
<b>4 Analyse van de data</b>	<b>50</b>
4.1 Werkwijze	50
4.2 Betrouwbaarheid en validiteit	51
<b>IV RESULTATEN</b>	<b>53</b>
<b>1 Inleiding</b>	<b>53</b>
<b>2 De impact van de cursus volgens de 4 levels van Kirkpatrick</b>	<b>53</b>
2.1 Niveau 1: reactie: tevredenheid?	53
2.2 Niveau 2: kennis, vaardigheden, attitudes	55
2.3 Niveau 3: toepassing in de jeugdbeweging	63
2.4 Niveau 4: effecten	67
<b>3 De impact van andere factoren op inclusie</b>	<b>69</b>
3.1 Jezelf	69
3.2 De leidersploeg	70
3.3 Organisatorische en structurele faciliteiten	70
3.4 De ouders	71
3.5 De omgeving en ruimer gezien de maatschappij	72
<b>4 Het belang van vorming: de rol die vorming toebedeeld krijgt volgens de participanten.</b>	<b>72</b>
4.1 Een bepaalde basis standaard aanwezig	73
4.2 Vorming en de jeugdbewegingscultuur	74
4.3 Extra vorming	75

<b>V DISCUSSIE</b>	<b>76</b>
<b>1. Koppeling resultaten aan het conceptueel kader</b>	<b>76</b>
1.1 Vorming als faciliterende factor voor inclusie	76
1.2 Beeld-vorming	78
1.3 Mogelijkheden (inhoudelijk en structureel)	80
1.4 Ervaringsgericht (methodisch)	82
1.5 Expertise (structureel)	83
1.6 Gefundeerd experimenteren (structureel, inhoudelijk, methodisch)	84
<b>2. Sterktes van het onderzoek</b>	<b>85</b>
<b>3. Beperkingen van het onderzoek en aanbevelingen voor verder onderzoek</b>	<b>86</b>
<b>VI BESLUIT</b>	<b>89</b>
<b>VII BIBLIOGRAFIE</b>	<b>91</b>
<b>VIII BIJLAGEN</b>	<b>VII</b>

# I INLEIDING

De aanleiding voor deze thesis is de eigen ervaring in het jeugdwerk. Ik ben als het ware opgegroeid in en met inclusief jeugdwerk. Sinds mijn zes jaar ben ik lid van vzw Oranje Beernem, een jeugdbeweging voor kinderen met en zonder beperking. Als zestienjarige stapte ik in de leidingploeg van Oranje en sinds twee jaar geef ik animatorcursus en vormingen bij zowel Oranje als de KSA. Deze ervaringen hebben mee *vorm* gegeven hoe ik vandaag naar bepaalde dingen, waaronder inclusie, kijk. Zo ben ik ervan overtuigd dat samen spelen niet enkel een ideaal is, het is ook realiteit, een realiteit die werkt, maar waar aan géwerkt moet worden.

In de media, politiek, onze opleiding... wordt de inclusievlag vaak gehesen aan de mast van het schoolgebouw. De laatste jaren wordt echter, zij het meer van achter de schermen, ook gefocust op dit samen spelen, het inclusief jeugdwerk. Op internationaal niveau wordt bijvoorbeeld een Inclusion Resource Centre (SALTO-YOUTH, 2008) opgericht, met als focus de 'young people with fewer opportunities'. Ook op Vlaams niveau wordt de focus gelegd. Zo werden beleidsplannen opgesteld, gevolgd door concrete projecten, waaronder het project van Oost-Vlaanderen om speelpleinen meer inclusief te maken. In een volgend project zijn de jeugdbewegingen aan de beurt. Hoewel enerzijds steeds meer jeugdbewegingen kinderen met een beperking welkom heten, blijkt bij de leiders nog altijd een gebrek aan kennis, attitudes en handvaten, nodig om inclusie waar te maken.

In deze masterproef wordt nagegaan hoe vorming tegemoet kan komen aan dit gebrek. Hoewel kadervorming een belangrijk deel van het jeugdwerk uitmaakt, gezien zij leiders voorbereidt op het leidinggeven, werd deze nog niet nader onderzocht op zijn relevantie voor het doen slagen van inclusie.

Om deze relevantie na te gaan, wordt gekozen voor een kwalitatief exploratief onderzoek, met focus op een welbepaald perspectief vanuit de praktijk: jonge leiders die nu actief zijn binnen een 'inclusieve' jeugdbeweging en die vorig jaar een animatorcursus gevolgd hebben ter voorbereiding op dit leidinggeven. Doelstelling is om na te gaan in hoeverre de cursus een bijdrage heeft geleverd tot hun functioneren binnen hun inclusieve jeugdbeweging.

Voor het beantwoorden van deze vragen worden ze samen geplaatst in focusgroepen om hun ervaringen te bediscussiëren. Deze antwoorden worden vergeleken met de resultaten van een participerende observatie binnen twee cursussen en een documentanalyse waarbij de cursusinhouden onder de loep worden genomen. Zo wordt gehoopt het belang en de impact van de cursus na te gaan op de leiders hun ervaring met inclusie.



Naast dit kwalitatief onderzoek wordt in de literatuur op zoek gegaan naar het belang van vorming voor het doen slagen van een inclusief jeugdwerk. Ook wordt nagegaan hoe vandaag de dag in het cursusaanbod in Vlaanderen vormgegeven wordt aan thema's betreffende inclusie.

Hoezeer het inclusief jeugdwerk voor allen, zo omvattend als mogelijk wil zijn, moet er door de diversiteit qua haalbaarheid een keuze gemaakt worden waarop wordt toegespitst. Vanwege de eigen ervaringen ligt de focus van dit werk op 'de inclusie van kinderen met een beperking in de jeugdbeweging'. Dit neemt echter niet weg dat de resultaten bevraagd kunnen worden op hun toepasbaarheid voor andere vormen van jeugdwerk zoals speelpleinwerking en voor jeugdbewegingen die in aanraking komen met andere vormen van diversiteit zoals kansarmoede en multiculturaliteit.

Dit onderzoek is opgesplitst in vier grote delen.

- Een eerste deel omvat een omkadering van de concepten die centraal staan in het onderzoek. Omdat literatuur over inclusief jeugdwerk in het verleden vaak tot een abstract niveau beperkt bleef, wordt in dit deel verdiepend ingegaan op zowel inclusie, jeugdwerk als vorming. Zij worden zowel filosofisch en theoretisch gekaderd als via praktijkonderzoek benaderd. Het literatuuronderzoek naar de combinatie van de drie concepten vormt een verkennende analyse van hoe vorming een faciliterende factor kan wezen voor inclusief jeugdwerk. Als laatste wordt een blik geworpen op het cursusaanbod in Vlaanderen en wordt gezocht hoe inclusie hier aan te pas komt.
- Het bestuderen van de literatuur leidt tot een gefundeerde probleemstelling en onderzoeksvragen die in deel twee van dit werk uiteengezet worden. Hierop volgt een beschrijving van de methodologie, nodig om de onderzoeksvragen te beantwoorden.
- In een derde deel wordt een gestructureerde samenvatting weergegeven van de resultaten. Zij worden per thema besproken en geïllustreerd aan de hand van citaten.
- Tot slot worden de resultaten van dit onderzoek betrokken op het conceptueel kader en enkele andere onderzoeken, om tegemoet te komen aan de hoofdzakelijke vraagstelling van deze masterproef.

## II CONCEPTUEEL KADER

### 1 Jeugdwerk

Wanneer we het hebben over inclusief jeugdwerk en meer bepaald inclusieve jeugdbewegingen, is het allereerst noodzakelijk om te verduidelijken wat jeugdwerk precies is. Ten tweede wordt beschreven welke plaats de jeugdbeweging hierin inneemt. Ook werpen we een blik op het belang van jeugdwerk en wordt de kritische bedenking gemaakt dat niet iedereen van deze meerwaarde kan meegenieten. In de laatste paragraaf, die zich toespitst op de toegankelijkheidsdiscussie binnen het jeugdwerk, wordt verduidelijkt hoe het thema van de masterproef zich hiertoe verhoudt.

#### 1.1 Jeugdwerk en de plaats van de jeugdbeweging hierin

##### 1.1.1 Jeugdwerk

Het is niet eenvoudig om een allesomvattende definitie te vinden voor het jeugdwerk (Katholieke Jeugdraad vzw, 1995; Redig 2005). Talloze pogingen werden reeds ondernomen om het jeugdwerk zo nauwgezet mogelijk te omschrijven of te definiëren, vaak met subtiele nuanceverschillen. Om een eerste omkadering te geven van de initiatieven die in dit onderzoek beschreven worden, wordt gekozen voor de definitie van de Vlaamse overheid.

De Vlaamse overheid (2003, art. 2.2 in Goovaerts 2011) definieert jeugdwerk als volgt:

“groepsgericht sociaal-cultureel werk op basis van niet commerciële doelen voor of door de jeugd die daaraan deelneemt op vrijwillige basis, in de sfeer van de vrije tijd, onder educatieve begeleiding en georganiseerd door particuliere jeugdverenigingen, of door gemeentelijke of provinciale openbare besturen.”

In het kader van dit onderzoek zijn voornamelijk volgende twee begripsverduidelijkingen uit de definitie van belang:

- Wanneer we het hebben over *‘jeugd’* dan doelt men op de bevolkingsgroep van 3 tot en met 25 jaar. De bovengrens is echter arbitrair en wordt soms doorgetrokken tot 30 jaar.
- *‘Onder educatieve begeleiding’* wijst op de bevordering van de algemene en integrale ontwikkeling van de jeugd die daaraan deelneemt. Dit duidt specifiek op het pedagogische aspect van het jeugdwerk: kinderen en jongeren gaan er naartoe om zich te amuseren, maar de leiding heeft de taak om spel en leren aan elkaar te koppelen (Cijferboek Lokaal Jeugdbeleid, 2008-2010, p. 83 en 84 ).

Onder de definitie van de Vlaamse Overheid vallen een groot aantal organisaties en werkvormen die allen met de term jeugdwerk aangeduid worden. Het gaat in de eerste plaats om particuliere jeugdwerkinitiatieven, maar ook de initiatieven georganiseerd door lokale openbare besturen. Voorbeelden hiervan zijn lokale afdelingen van jeugdbewegingen zoals Chiro, Scouts en Gidsen Vlaanderen, KSJ of KLJ<sup>1</sup>, politieke jongerenbewegingen, werkingen met specifieke doelgroepen, jeugdgroepen voor amateuristische kunstbeoefening (kinderkoren, harmonieën...) jeugdhuizen, levensbeschouwelijke jeugdwerkingen, jeugd- en muziekateliers, speelpleinwerking, grabbelpas... (Goovaerts, 2011).

Een voor dit onderzoek relevant onderscheid is dat tussen het eerstelijns jeugdwerk en tweedelijns jeugdwerk. Het eerstelijns jeugdwerk duidt op jeugdverenigingen of initiatieven die zich direct op kinderen en jongeren richten zoals de lokale afdelingen van jeugdbewegingen. Het tweedelijns jeugdwerk komt meestal niet op lokaal niveau voor en richt zich vooral op ondersteuning, vorming en begeleiding van de leiding, animatoren en andere verantwoordelijken binnen het eerstelijns jeugdwerk. Hieronder vallen de koepelorganisaties van jeugdwerkinitiatieven (Goovaerts, 2011; Redig, 2000). De initiatieven vermeld in het hoofdstuk over vorming behoren tot deze laatste categorie. In dit onderzoek focussen wij ons op het tweedelijns jeugdwerk en hoe dit zijn invloed heeft op (leiders binnen) het eerstelijnsjeugdwerk.

### *1.1.2 Jeugdbeweging als vorm van jeugdwerk*

Uit de bovengenoemde verzameling aan organisaties blijkt dat de jeugdbeweging slechts een klein deeltje van het jeugdwerk omvat. Het is, zoals Coussée (2006) het verwoordt, een methodische werkvorm van jeugdwerk. Het is bovendien de vorm die het meest bekend is, maar toch vertegenwoordigt ze nog niet de helft van alle jeugdwerkinitiatieven (Coussée, 2006). Gezien de onmogelijkheid om alle initiatieven onder de vleugels van dit onderzoek te nemen, bespreken we slechts deze ene vorm. Hoewel er vele gelijkenissen zijn met andere jeugdwerkvormen en de resultaten zo mogelijks ook te veralgemenen zijn, is de keuze voor de jeugdbeweging toch een bewuste keuze vanuit het feit dat zij een sterke verbinding kent met het tweedelijns jeugdwerk waarop gefocust wordt in dit onderzoek.

Voor een specifiekere duiding van deze werkvorm wordt gekozen voor de omschrijving van Verbist (2001) aangevuld door de definitie van Deraeck (in Verhoeven, 2001). Beiden geven een omvattende en duidelijke weergave, die opening laat voor lokale invullingen.

---

<sup>1</sup> Katholieke Scholierende Jeugd en Katholieke Landelijke jeugd

De jeugdbeweging richt zich tot kinderen en jongeren van ongeveer zes tot achttien jaar. Zij wordt gekenmerkt door groepsvorming, vrijwilligerswerk en een sterke lokale inbedding. Het is een ledenvereniging die van haar leden een zeker engagement eist. Jeugdbewegingen hebben zich niet gespecialiseerd en kiezen voor de algemene en integrale ontwikkeling van kinderen en jongeren. De jeugdbeweging richt zich op de totale persoonlijkheid van de jongere en biedt een gevarieerd programma aan vanuit een bepaalde levensbeschouwing. Er wordt meestal wekelijks samengekomen. Voor de jongeren die de (bege)leiding opnemen wordt binnen deze werkvorm de term 'leider' verkozen boven benamingen als 'animator' of 'jeugdwerker'. In dit werk wordt dan ook voornamelijk deze term gebruikt. Het leiderschap wordt doorgaans opgenomen tussen de 18 en 25 jaar (Boey e.a. in Verhoeven,2001). De meeste jongeren volgen hiervoor (meestal vrijblijvend) een voorbereidende animatorcursus.

Gezien (inclusief) jeugdwerk zich manifesteert binnen een (inclusieve) jeugdbeweging, worden de termen verder in dit werk door elkaar gebruikt, zonder het jeugdwerk te willen vereenzelvigen met de jeugdbeweging.

### *1.1.3 Een verruim(en)de definitie*

*"Youth work is an act of faith, not an act of science."*

H. Williamson (in Coussée, 2005b)

Hoewel de Vlaamse Overheid een ruime omschrijving geeft van het begrip jeugdwerk is het jeugdwerk meer dan dat. Coussée (2005b) waarschuwt dat we de magie van het jeugdwerk niet weg mogen nemen door het (te strak) te willen definiëren. Zo wordt het immers vaak verengd tot zijn methodische identiteit, waarbij jeugdwerk beschreven wordt aan de hand van zijn werkvormen; het jeugdhuis, de jeugdbeweging, de speelpleinwerking,... Dit is een aanbodgerichte benadering die weinig opening laat voor andere en nieuwe initiatieven. Daarnaast wordt jeugdwerk vaak ook omschreven in termen van zijn maatschappelijke doelen; preventie, integratie van verschillende doelgroepen, gemeenschapsvorming,... Wildemeersch (in Hatse, 2007, p.14) heeft het in dit geval over het spanningsveld 'de nuttige speelsheid of de speelse nuttigheid'. Het jeugdwerk verzet zich dan ook terecht tegen een al te grote instrumentalisering. Het wordt immers maar al te vaak uitgenodigd om mee te stappen in een preventiediscours of burgerschapsvorming (Coussée, 2005a, 2005b; Jans & De Backer, 2001). "Juist die uitnodiging om zich te engageren voor bepaalde doelen, neemt de magische kracht van het jeugdwerk weg.

Doordat het proces binnen het jeugdwerk centraal wordt gesteld, levert het een interessant product op” (Hatse, 2007, p.14). Zo vormt het jeugdwerk wel actieve burgers, zonder bewust aan burgerschapsvorming te doen. Er wordt geen expliciet preventiediscours gevolgd, toch werkt het jeugdwerk preventief.

Men mag het product niet vastnemen en ontleden, anders is men het kwijt (Coussée, 2005b). Het is belangrijk voor de lezer dit in het achterhoofd te houden bij het doornemen van dit werk. Het jeugdwerk biedt vruchtbare grond voor inclusie, maar we moeten het er ‘niet willen planten’. Het groeit des te mooier als we het er spontaan verder laten groeien en van daaruit mee ondersteunen. Dat geldt overigens voor de volledige meerwaarde die het jeugdwerk te bieden heeft.

## **1.2 Belang van jeugdwerk**

*“Het jeugdwerk is belangrijk omwille van wat het is: de plezierige vrijetijdsbesteding voor, van en door kinderen en jongeren, vertrekkend vanuit de rechten die kinderen en jongeren hebben.”*

Ministerie van de Vlaamse gemeenschap (2001, p.4)

In een poging de magie te behouden en tegelijk het belang van jeugdwerk te kunnen aantonen werd in 2000 door de minister van Jeugd een jeugdwerkbeleidsplan opgesteld voor ‘de definitieve erkenning van de waarde van het Vlaamse Jeugdwerk’. “Deze erkenning moet het oneigenlijke gebruik van het jeugdwerk tegengaan. De groeiende trend om het jeugdwerk te beperken tot allerlei preventie-initiatieven moet worden gestopt” aldus de minister (Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, 2001, p.4). De erkenning start met de essentie: eerst en vooral moeten kinderen en jongeren er zich amuseren.

Maar het jeugdwerk brengt meer teweeg. Zo vervolgt de minister:

“Het jeugdwerk kan gerust een stukje motor van onze samenleving genoemd worden. Op een speelse en ongedwongen manier wordt er gewerkt aan gemeenschapsvorming. Het jeugdwerk is democratisering, sluit in, in plaats van uit, doet verantwoordelijkheid opnemen. Het jeugdwerk smeedt vriendschapsbanden voor het leven, leert omgaan met mensen, leert intiem zijn[...]”.

Naast het gezin en het onderwijs draagt jeugdwerk bij tot de socialisering van individuen. Het wordt dan ook door velen benoemd als het derde socialiseringsmilieu (Bouverne-De Bie, 2010; Redig, 1993; Coussée,2006; De Pauw et al., 2010). Er worden heel wat waarden en normen geleerd, ingeoefend en bijgestuurd en dit zowel op persoonlijk als interpersoonlijk vlak.

Jongeren exploreren er hun identiteit, ze leren er initiatief nemen en leren er emotionele, cognitieve en fysieke vaardigheden, ze doen er succeservaringen op en bouwen aan hun zelfvertrouwen (Wildemeersch, 1987; Redig, 1993; De Pauw et al., 2010, Coatsworth, Sharp, Palen, Darling, Cumsille & Marta, 2005, Williamson, 2010). De interpersoonlijke ontwikkeling krijgt in het jeugdwerk vorm door sociale relaties die worden aangegaan (Van Haegendoren, 1987). Kinderen en jongeren leren sociale vaardigheden en waarden zoals samenwerken en respect hebben voor elkaar. Bovendien wordt het sociaal netwerk met leeftijdsgenootjes via jeugdwerk gepromoot: kinderen leren er kennismaken met 'peers' van andere etnische achtergrond en sociale klasse. Daarnaast worden ook relaties met volwassenen ontwikkeld en breidt hun sociaal kapitaal uit (Hansen, Larson & Dworkin in: Debrandere, 2009).

Het jeugdwerk wordt gezien als een veilige ruimte om te experimenteren, niet alleen met het eigen gedrag (persoonlijk) of met sociale relaties (interpersoonlijk), maar ook met maatschappelijke normen en waarden (Smet, 2011; Smits, 2004; Wildemeersch en Reyskens, 2001; Bouverne-De Bie, 2010). Het is interessant om op te merken dat minister Smet (2009, p.17) in zijn beleidsnota spreekt over het jeugdwerk als 'mini-samenleving'. "Het jeugdwerk kan dan ook gezien worden als katalysator in het socialisatieproces van kinderen en jongeren om later mee te doen in de samenleving". Zoals in paragraaf 1.1.3 al aangehaald werd; zonder dat het jeugdwerk expliciet burgerschapsvormend is, vormt het jeugdwerk actieve burgers. In dat licht wordt het jeugdwerk een 'laboratoriumfunctie' aangemeten tot maatschappelijke vernieuwing (Wildemeersch & Reyskens, 2001). Het standpunt over deze meerwaarde wordt onder andere hard gemaakt door politici en bekende Vlamingen die in het boek over 100 jaar scouting weergeven hoe belangrijke burgerschapswaarden zoals de zin voor verantwoordelijkheid, het engagement en het leren omgaan met anderen hen geïnspireerd heeft.

De meerwaarde van jeugdwerk in kaart brengen via, zij die het beleefd hebben en beleven, sluit aan bij de visie van Coussée (2006) die aangeeft dat het belangrijk is om van binnenuit te bevragen wat jeugdwerk kan betekenen. Steeds meer onderzoeken geven gevolg aan dit aandachtspunt. Het recentelijk grootschalig jeugdbewegingsonderzoek waarbij groepen, leden en leiding bevroegd worden (De Pauw et al., 2010) is hier een mooi voorbeeld van. De resultaten blijken de bovenvermelde meerwaarde te ondersteunen; de jeugdbeweging maakt zijn profiel als 'derde' socialisator' waar. Leden en leiding geven aan dat er, al is dit impliciet, heel wat waarden en vaardigheden ingeoeft worden.

Dat de meerwaarde van de jeugdbeweging bevestigd wordt, lijkt het argument hard te maken dat iedereen hiervan mee moet (kunnen) genieten; het jeugdwerk werkt! Maar blijkbaar niet voor iedereen?

### **1.3 De toegankelijkheidsparadox binnen het jeugdwerk**

*“Dat de jeugdbewegingen hoofdzakelijk kinderen aantrekken uit autochtone middenklasse gezinnen is een vaak gehoorde opmerking. Deze opmerking is niet geheel onterecht: jeugdbewegingen bereiken geen doorsnede van de bevolking.”*

De Pauw et al., 2010, p. 3

Wanneer men het, vandaag de dag, over jeugdwerking heeft, dan wordt in negen van de tien gevallen de toegankelijkheidsdiscussie geopend. Dat er een ongelijke deelname is in het jeugdwerk en meer specifiek in de jeugdbeweging, werd veelvuldig aangetoond (onder andere Faché 1987; Smits, 2004; Vlaamse Overheid, 2006 ) en is ondanks de vele initiatieven die ondernomen werden, nog altijd een feit. Zo zijn er bepaalde doelgroepen, zoals kansarme kinderen, allochtonen, personen met een beperking en andere minderheidsgroepen die duidelijk ondervertegenwoordigd zijn binnen de werkvormen van het algemeen jeugdwerk (De Pauw et al., 2010). We zitten dus met een probleem, een toegankelijkheidsprobleem, zo lijkt.

De vraag die voornamelijk gesteld wordt is: “Hoe kunnen wij het jeugdwerk toegankelijker maken opdat iedereen van de meerwaarde kan profiteren die het te bieden heeft?”

Deze vraag is op zich niet onbelangrijk, het uitgangspunt valt echter te bekritisieren. Zo gaat men er van uit dat de reguliere jeugdbeweging - als prototype van zinvol jeugdwerkaanbod- datgene is waar kinderen naar toe geleid moeten worden: “Als het jeugdwerk dan toch zo’n magische kracht heeft, moeten we dat toegankelijker maken, zo luidt het. Het jeugdwerk is democratisering, maar moet gedemocratiseerd worden” (Coussée, 2006, p. 29). De reguliere jeugdbeweging, krijgt zo een methodische, aanbodsgestuurde identiteit aangemeten in iets wat als een toeleidingsobsessie benoemd kan worden (zie 1.1.3). Dit wordt gemerkt aan het feit dat men in cijfers uit gaat drukken hoe divers een jeugdbeweging is, zo bewijst bijvoorbeeld ook het recente jeugdbewegingsonderzoek van de Pauw et al. (2010). Williamson (2010) maakt zich dan ook terecht zorgen dat dit ‘kwantitatief perspectief’ ten koste gaat van de kwaliteit die geboden moet worden. ‘Het maakt niet uit wat je gedaan hebt maar wel wat je bereikt hebt’, lijkt de overhand te halen van een inclusief jeugdwerk, dat doordacht en goed gepland is, goede bronnen en goede steun heeft. Dit ‘ondoordacht’ toeleiden draagt paradoxaal genoeg net bij tot de ontoegankelijkheid.

Het 'uitverkoren' aanbod is immers afgestemd op 'de autochtone middenklasse' en scheidt door het bestaan ervan net grenzen, voor zij die zich hiertoe niet aangesproken of uitgesloten door voelen (Coussée, 2006, 2011; De Bie, 2006). Niettegenstaande er veel mooie initiatieven zijn om het aanbod toegankelijker te maken, waarvan er ongetwijfeld ook velen hun effect hebben, mag toegankelijkheid als product ons dus niet blind maken voor de beleving hiervan. Hoe voelen jongeren zich bijvoorbeeld binnen dit aanbod? 'Een jeugdwerk toegankelijk voor allen', impliceert dat men het bestaande aanbod durft 'deconstrueren' en opnieuw construeren en niet in het minst ook verder durft kijken dan dit aanbod. De vraag: "hoe kunnen we de jeugdigen naar het jeugdwerk toeleiden?" moet hierbij vervangen worden door de vraag "wat kan het jeugdwerk voor jongeren betekenen?" (Coussée, 2011).

"Jeugdwerk kan dan ook niet anders zijn dan een permanente zoektocht om aansluiting te vinden bij de leefwereld van kinderen en jongeren. Een doelgroepgericht jeugdwerklandschap is vanuit historisch perspectief niet 'oneigenlijk', integendeel. Dat betekent uiteraard niet dat jeugdwerk kinderen en jongeren moet opsluiten in die leefwereld. Het gaat erom kinderen te ondersteunen in hun oriëntatie ,op de hen omringende samenleving. Dat is anders dan kinderen toe leiden naar een standaardaanbod geïnspireerd door ideale ontwikkelingstrajecten. [...]Jeugdwerk moet starten waar kinderen en jongeren zijn, niet waar wij willen dat ze uitkomen" (p. 63).

Dit werk wil geen toeleidingsobsessie dienen in de methodische zin van 'meer kinderen met een beperking naar het regulier jeugdwerk toeleiden *in functie van* de diversiteit binnen het jeugdwerk'. Het wil daarentegen vertrekken vanuit de realiteit en deze van onder uit mee ondersteunen. Het richt zich naar jeugdbewegingen die openstaan voor kinderen met een beperking (en dat zijn er heel wat!) en de jeugdbewegingen die ook effectief kinderen met een beperking bereiken. Vanuit het recht dat kinderen hebben op een 'zinvolle vrijetijdsbesteding naar keuze' (Van Hove, 1999). Opdat zo'n jeugdwerkvorm ook voor hen een meerwaarde kan betekenen. Daarom moeten we in een volgend deel allereerst een blik werpen op wat inclusie dan precies is en hoe het gerealiseerd kan worden binnen de jeugdbeweging. Dat hierbij het bestaande aanbod deels op de helling gezet wordt zal blijken. Hoe vorming ondersteunend kan wezen, zodat de jeugdbeweging de helling niet afrolt, wordt daarna besproken en vormt het focuspunt voor de onderzoeksfase.

## 2 Inclusie

*Als avondactiviteit wordt een sluijspel gedaan. De kinderen moeten in het pikdonker zoveel mogelijk munten verzamelen zonder gezien te worden. Louis en Sep sluipen samen. Plots waarschuwt Sep, die oor heeft voor het minste geluid, voor geritsel in de struiken. Ze zijn op hun hoede.*



*En inderdaad, daar schijnt opeens een zaklamp in hun richting. Louis trekt Sep tegen de grond. Gelukkig zijn ze niet gezien! De zaklampen waren het idee van leidster Lies. Zo kan Mitte, de hardlooper van de groep, de rol van tikker op zich nemen en hoeft ze niet bang te zijn in het donker.*

*Bovendien kan Lies wel raden dat vele kinderen een stoere vermomming ophouden, maar stiekem ook opgelucht zijn met 'de lazerstraal'. Deze geeft het spel ook meteen een nieuwe dimensie; ze bevinden zich in de ruimte! Na 20 minuten is team 1 gewonnen! Wanneer leidster Lies vraagt waar ze die muntjes zo goed verstopt hielden van de tikkers, antwoordt Karen; 'die hebben Koen en ik in onze spaceshuttle verstopt!'<sup>2</sup>*

Na dit sluijspel, volgt nu voor de lezer een korte opdracht: Som bij ieder kind een kwaliteit op die kan afgeleid worden uit het spel.

Viel het hierbij op dat:

- Sep blind is?
- Mitte het syndroom van Down heeft?
- De spaceshuttle van Koen soms een rolstoel genoemd wordt?

## **2.1 Inclusie: filosofie en theoretisch kader**

Wanneer we de etymologische betekenis bekijken, dan komt inclusie op het volgende neer: “het deel van een geheel zijn, het ingesloten zijn, het erbij horen” (Van Hove, 1999, p. 16). Dit is een veel- en weinigzeggende omschrijving van wat inclusie beoogt. In een poging dit complexe gegeven geen oneer aan te doen, werd gezocht naar een omschrijving die de essentie weet te vatten.<sup>3</sup>

“Inclusie en een inclusieve opvoeding is een proces dat start bij het waarderen van diversiteit binnen een gemeenschap: alle burgers hebben een bijdrage te leveren. Men gaat in dit proces op zoek naar de positieve kanten en de talenten die bij iedereen –naast de beperkingen- aanwezig zijn. Inclusie is een permanent proces waarbij de dimensie ‘handicap’ steeds minder belangrijk wordt. Men ontdekt stap voor stap de persoon achter het buitenaf toegekende label handicap. Inclusie is een fundamenteel recht dat alles te maken heeft met belonging (het erbij horen) en connectedness (verbondenheid); het is dan ook een relationeel concept.” (Van Hove, 1999, p. 16)

Deze omschrijving geeft de complexiteit van inclusie weer: Inclusie heeft te maken met een manier van zijn en kijken, het is iets van waarden, relaties, processen,...

---

<sup>2</sup> Fictief verhaal ter illustratie geïnspireerd op waargebeurde feite

<sup>3</sup> Noot: als we over inclusie spreken in dit werk, hebben we het over de inclusie van kinderen met een beperking.

In dit hoofdstuk worden enkele begrippen uit de omschrijving van Van Hove (1999) verduidelijkt als mede aangevuld. Zij worden 'geclusterd' volgens welbepaalde basispijlers waar inclusie op steunt. De keuze voor deze pijlers is eerder een persoonlijke keuze dan dat zij allesomvattend kan zijn.

Het is de lezer waarschijnlijk al opgevallen dat dit fenomeen mij nauw aan het hart ligt, vandaar dat ik even schrijf vanuit het 'ik-perspectief'. Inclusie is immers ook iets wat doorleefd wordt, waarmee geëxperimenteerd wordt en waarbij telkens nieuwe manieren ontdekt worden, om het te begrijpen (zie ook Allan, 2005). Mijn ervaringen in het inclusief jeugdwerk van kleins af aan, samen met de ontmoetingen via mijn studies en via de inclusieve danslessen die ik geef, doen me inclusie begrijpen en vormen de drijfveer om dit begrip door te geven. Omgekeerd draagt voor mij, het schrijven van dit hoofdstuk bij tot, het dieper begrijpen van wat me ondertussen al evident lijkt.

### *2.1.1 Inclusie vanuit een realiteit: diversiteit en gelijkheid als feit*

"Inclusion is *not* a disability issue" (Giangreco, 1997, p. 194), het is een gelijkheids- en kwaliteitsissue dat alle mensen aanbelangt, daarbij respect hebbend voor wat mensen van elkaar doet verschillen en wat hen met elkaar bindt. Hieronder worden kort de termen diversiteit en gelijkheid geduid en hoe zij belangrijke uitgangspunten vormen wanneer we nadenken over inclusie.

#### Diversiteit:

*"Diversity is as inevitable and as restrictive as gravity. It is not to be deplored, nor to be exalted. It is simply there, to be used as a resource."*

Blommaert & Verschueren , 1998

Inclusie is gebaseerd op een realiteit waar niemand om heen kan: een realiteit dat deze maatschappij gekleurd is door diversiteit. 'Mensen maken direct bij de geboorte deel uit van een veelkleurige samenleving, waar allerlei mensen in grote verscheidenheid op hun manier in participeren' (Jongewaard, 2009, p. 40). Niettegenstaande diversiteit vaak herleid wordt tot gender en etniciteit is het een veel breder begrip (Van Avermaet, hoorcollege, diversiteit & leren, 30 april 2011). Diversiteit omvat alle kenmerken die maken dat we van elkaar verschillen (Centrum voor Gelijkheid van Kansen en voor Racismebestrijding, 2011). Zo verschillen mensen van elkaar in gender en etniciteit maar ook in overtuiging, opleiding, gezondheidstoestand, lichaamsbouw, fysieke toestand, psychische en mentale mogelijkheden, ... Binnen de inclusiegedachte wil men verschillen niet ontkennen of wegwerken maar deze erkennen en het rijke hiervan inzien. Kijken we even terug naar het voorbeeld; door een visuele beperking heeft Sep zijn andere zintuigen getraind.

Hij heeft een opmerkelijk gehoor dat boven dat van zijn speelgenootjes uitsteekt. Een oor voor geritsel en een oog voor de 'lazerstralen', maken van Sep en Louis het perfecte team!

Een andere manier om diversiteit te definiëren is door het te zien via een omgekeerde bril. Zo definieert Johnson (2011, p. 12): "The opposite of diversity is not sameness, blandness, or monotony, the way most people think it is. But those descriptions are close. Instead, the opposite of diversity is norm or baseline". Diversiteit wordt vaak afgelijnd aan de hand van een bepaalde standaard. Op zich is daar geen probleem mee, ware het niet dat deze norm bepaald wordt vanuit een dominante positie, met vaak een negatieve connotatie als gevolg wat betreft hetgene er van afwijkt. 'Difference' wordt hier zo een 'deficit', een kijk die de disability studies fundamenteel trachten om te keren (Linton, 1998; zie 2.1.3). Mensen die bestempeld worden als anders (lees: minder) dan 'de standaard belg', 'de standaard student', 'de standaard werknemer', etc. worden gemarginaliseerd, uitgesloten en krijgen minder kansen (Johnson, Bottorf & Browne, 2004). Weis (1995; zie ook Johnson et al. 2004; Wendell, 1996) noemt dit het proces van 'Othering'. Degene die van onze normen en waarden verschilt, wordt gelabeld als 'the other. Hoewel men zich er soms niet van bewust is, bekrachtigt of reproduceert dit label posities van dominantie en ondergeschiktheid (Fine, 1994). Nemen we het voorbeeld van de reguliere school. De onderliggende waarde die aan de basis hiervan ligt, zijn de 'cognitieve mogelijkheden'. Zij worden vertaald in verplicht te behalen eindtermen. Het gevolg daarvan is dat wie minder cognitieve mogelijkheden heeft, gelabeld wordt als 'other' en doorverwezen wordt naar 'speciale structuren'. De uitdrukking van Foucault; 'kennis is macht' is hier zowel letterlijk als figuurlijk op zijn plaats!

Inclusie start vanuit een respect hebben voor het natuurlijk feit van diversiteit, met de nadruk op verschillen in plaats van gebreken. Zoals Van Avermaet (hoorcollege diversiteit & leren, 30 april 2011) passend zegt: "Diversiteit is de norm, er leren mee omgaan de uitdaging."

### En gelijkheid

*"Zijn gelijkenis (bindt ons) en verschil (verrijkt ons) sowieso niet met elkaar verweven in de zin dat de grootste gelijkenis is dat we van elkaar verschillen?"*

Anoniem

Onze focus op inclusie begon met een welbepaalde invalshoek; deze die de rijkdom van diversiteit in termen van 'difference' in het daglicht plaatst. Dit licht mag echter de gelijkenissen niet in een schaduw zetten. Besef van wat ons bindt, is immers heel belangrijk op weg naar een geslaagde inclusie. Uit respect voor elkaars 'differences' werd het bindende, sinds de postmodernistische relativisme-invloeden, vooral vertaald in termen van gelijkwaardigheid.

Dit is correct, maar te beperkt, want het zou de gelijkenissen die vele mensen hebben, op de achterbank schuiven (Devlieger et al., 2003). Het gaat over gelijkenissen die mensen meer treffen dan ze denken. Zo zijn kinderen die naar de jeugdbeweging gaan, onafhankelijk van hun beperking, 'kinderen'. Ze zijn onafhankelijk van deze beperking 'jongens en meisjes die graag spelen'.

Door deze gelijkenissen te erkennen, creëren we iets bindends. Van hieruit gaan we de meerwaarde inzien van wat 'verschillen' kunnen bijdragen aan dit samen 'zijn'. En dit vergt soms net het zoeken naar wat we zien als beperkingen. Men moet zich hier bewust van zijn en hierover spreken. ' We kunnen volgens De Vlieger et.al (2003) niet 'niet classificeren'. 'Mindfulness' is hier volgens hem op zijn plaats. Langer en Chanowitz (1990 p. 68), leggen dit als volgt uit: "when mindfull, one actively constructs categories and draws conclusions. When mindless, one relies on already constructed categories". Enkel zo kan men elkaar écht ontmoeten en zien hoe we elkaar kunnen aanvullen. Volgens Derluyn (2009, hoorcollege, 2 april 2011) is dit een evolutie van een interculturalisering naar een transculturalisering. Vanuit de 'inter' (een verbondenheid) gaan we een 'trans' (een versmelting, iets nieuws) creëren, vanuit de gedachte dat het geheel meer is dan de som van de delen. Het gaat om "the co-existence of sameness and difference as parts of the same emerging picture" (Devlieger et al., 2003, p. 11).

#### Synergisme van gelijkheid en diversiteit: het individu

*"Who Am I? This is the starting point on our journey towards inclusion and diversity"*

SALTO-YOUTH, 2008, p. 13

Zoals Langer en Chanowitz (1990) benadrukken, moet je, om sameness en difference te kunnen integreren, je bewust zijn van hoe je jezelf én de ander bekijkt. Dit vergt allereerst het onder de loep nemen van de eigen identiteit, zo beamen ook SALTO-YOUTH in het Youth In Action<sup>4</sup> plan om inclusie en diversiteit te doen slagen (2008, p.10):

"we first need to have a look at identity, at who we are ourselves. It is only after we have developed an understanding of who we are and where we come from that we can analyse how our identity is at play in our relations with other people"(zie ook Ballard, 2003b; Slee, 2001 in; Allan 2005).

En laat identiteit nu net een concept wezen dat gedefinieerd wordt door de co-existentie van 'sameness and difference'.

---

<sup>4</sup> Het Europese Youth in Action (YiA) programma is een non-formeel educatief programma voor jonge mensen, voor internationale vrijetijdsbestedingsprojecten met een non-formeel leren component. (<http://ec.europa.eu/youth/>)

Eenzijds refereert de verklaring van identiteit naar het unieke karakter dat iemand identificeert (cfr. identiteitskaart). Anderzijds refereert identiteit naar gelijkenis, het feit van hetzelfde te zijn (cfr. identiek).<sup>5</sup>

Niettegenstaande men heel mooie initiatieven op macro- (beleid) en mesoniveau (organisaties) heeft, vergeet men vaak de belangrijkste schakel die aan het begin van de keten staat: 'het individu, élk individu'. Inclusie, als een ethisch project ('wat is goed, wat is moreel?') staat of valt met de houding die men tegenover inclusie aanneemt. Deze houding kan groeien, gevormd worden en veranderen (Allan, 2005). De strategie van Youth in Action om inclusie te laten bloeien, bestaat dan ook voornamelijk uit sensibiliseringsprojecten, waarbij men start met het aanspreken van het individu en zijn kijk erop. "We believe inclusion and diversity starts at individual level, by simply getting to know ourselves" (Youth in action, 2008, p. 14).

Deze paragraaf wordt afgesloten met een belangrijke noot. De manier waarop over verschil (difference) en gelijkheid gesproken wordt en weergegeven is in aparte paragrafen, zou kunnen bijdragen aan het fenomeen dat zij als categoriale entiteiten gezien worden. 'Getting to know ourselves' kan dan uitdraaien op volgende soort analyse: 'Ik ben verschillend van Y op dat vlak, maar Y en ik hebben dit en dit gemeen'. Dit sluit aan bij voorgenoemde Langer en Chanowitz (1990) die poneren dat classificatie niet uit ons denken gebannen kan worden. Kenmerk van een entiteit is echter dat deze vaststaat. Daarentegen is de identiteit (of beter identiteiten) een bewegend concept, alsook de verschillen en gelijknissen die deze identiteiten mee vormgeven. Zij zijn afhankelijk van contexten en relaties (Goode in Bogdan & Taylor, 1989). Davies (2009) geeft een voor inclusie vruchtbaardere manier van 'getting to know ourselves'. Geïnspireerd door het gedachtegoed van Deleuze, geeft Davies de 'vloeibaarheid' van categorieën weer. Zij ziet verschil als iets dat 'wordt' (becoming), doorheen een continu proces van verschillend [en gelijk] zijn. Deze reconceptualisatie van 'difference', drukt Deleuze uit met de term 'differentiation'.

"This conception of differentiation does not seek to fix subjects or objects in place, or tie them to static individual or binary identities, but opens up a space where creative energies are mobilized through ongoing relations within the spaces that are generated" (p. 20).

Aan het proces van becoming wordt vorm gegeven door de interconnectie tussen het zelf, de ruimtes waarin men zich begeeft en de mensen die men hierin ontmoet. Het voorbeeld van het sluijspel kan dit verduidelijken: zo worden alle kinderen in de donkere ruimte blind. Dit wordt bovendien niet gecategoriseerd als beperking. Het is iets wat het spel spannend maakt.

---

<sup>5</sup> Vrije vertaling van de definitie van 'identiteit' via Encarta.msn.com en Merriam-Webster.com

De rolstoel wordt niet gezien als eigen aan Koen, maar krijgt hier een gedeelde betekenis; Karen benoemt het als *hùn spaceshuttle*. Het inzicht dat Davies (2009) schetst, is te linken met een belangrijke waarde binnen de inclusiegedachte namelijk 'interdependentie' of het interafhankelijk zijn; de ander als aanvulling van het zelf. Dit wordt door Rinaldi (in Davies, 2009 p.28) als volgt omschreven: "When you consider others as part of your own identity, then their different - sometimes divergent- theories and opinions are seen as a resource. The awareness of the value of these differences and of having dialogue among them increases"(2006, p.6). Zoals Allan (slides hoorcollege, 10 maart 2009) het ook treffend verwoordt: "it is about inventing new selves through inclusion". Zo zijn we terug aanbeland bij de concepten van identiteit en individu als startpunt voor inclusie. Deze hebben echter in het licht van de filosofie van Deleuze een rijkere invulling gekregen die we willen meenemen doorheen de rest van dit werk.

### *2.1.2 Inclusie als fundamenteel recht*

Het basisfundament van inclusie, waar niemand omheen kan, is ongetwijfeld het recht dat alle mensen hebben om er bij te horen en actief te participeren in de samenleving (Van Hove, 1999). Dit recht lijkt vanzelfsprekend, maar komt pas recentelijk 'tot zijn recht', sinds het burgerschapsmodel, dat in de jaren '90 zijn ingang vond binnen de zorg voor personen met een beperking. Dit paradigma scheidt een nieuwe manier om naar mensen met een handicap te kijken. Men beschouwt personen met een beperking in de eerste plaats als burger, als mens, zoals jij en ik, met dezelfde rechten, plichten, wensen en behoeften (Wuyts, 1997). Deze manier van benaderen staat in schril contrast met de integratie- en normalisatiegedachte van de jaren '60 en '70, één van de meest invloedrijke en best doorgedrongen ontwikkelingen in de zorg voor personen met een beperking. Hierbij werden rechten<sup>6</sup> van mensen met een beperking vertaald als zijnde 'het recht een zo normaal mogelijk leven te leiden', dat zo goed mogelijk op het leven van 'normale' mensen lijkt. Gevolg van de normalisatiegedachte was de uitbouw van een parallel circuit, speciaal op maat van personen met een handicap (Wuyts, 1997, Van Hove, Van Loon & Vandeveldde 2010). Zo mochten kinderen met een handicap ook hun 'recht op onderwijs' geëffectueerd zien, maar dan in een 'buitengewone school'. Hadden zij net zoals 'normale kinderen' de 'vrijheid' om op kamp te gaan, maar dan op 'speciaal voor hen ingerichte kampen'. Konden zij als ze groot waren net als andere mensen gaan werken, maar dan in een 'aparte fabriek'.

---

<sup>6</sup> Opmerking: men gaat in de normalisatiegedachte echter niet expliciet uit van 'rechten'.

Bijna gelijktijdig met deze gedachte groeit ook de stroming van de integratie, waarbij voorzichtig gepoogd wordt personen met een handicap weer *in* de samenleving te integreren (Bracke, 2006). “ In plaats van de kapper of de dokter die naar de voorziening trekt, komen de bewoners naar de kapper of dokter in het dorp. De instellingen vind je niet langer diep in de bossen, maar ook midden in een stad. In het jeugdwerk ontstaan er integratieactiviteiten” (Hatse, 2007).

Niettegenstaande de integratiegedachte een mooi idee lijkt, zit er een fundamenteel tekort in de benadering.

De persoon met een beperking is wel welkom in het ‘gewone’ circuit, maar het vergt voor deze persoon vaak veel aanpassing om te kunnen functioneren binnen de vooropgestelde normen. Bij de eis tot aanpassen gaat ‘integratie’ niet uit van universele basisprincipes zoals gelijkwaardigheid, respect en keuzevrijheid als vastgelegd in het Universele Verdrag van de Rechten van de Mens (1948). Jongewaard (2009, pg. 10): “Integratie staat te veel voor ‘mee mogen doen’. Een ‘dank je wel’ om er te mogen zijn. Inclusie is een ander, realistischer begrip. Inclusie is ‘er bij horen’ vanuit onlosmakelijke vanzelfsprekendheid. [...] Er zijn en mee kunnen doen als men daarvoor kiest.”

Die vanzelfsprekendheid waarop inclusie zich baseert, wordt door het burgerschapsmodel (Van Gennep, 1997) benoemd als het recht dat iedereen heeft om zijn eigen leven vorm te geven en daar controle over te hebben. Daarom is het de taak van onze maatschappij om iedereen (mensen met of zonder beperking, mensen van verschillende culturen en nationaliteiten, godsdiensten enz.) als burger deel te laten uitmaken van die maatschappij en deze persoon in zijn recht op participatie keuzevrijheid, bescherming tegen discriminatie, ... te erkennen (U.V.R.M, december, 1948, art.27.1).

Deze erkenning wordt , naast het Universeel Verdrag van de Rechten van de Mens, ondersteund door enkele specifieke internationale verdragen en verklaringen, zoals de Standaardregels van de Verenigde Naties (1994), de Resolutie betreffende de Gelijke Kansen voor Mensen met een Handicap (1996), de Europese richtlijnen in verband met de Gelijke Behandeling van Personen met een Handicap in Tewerkstelling en Vrije Tijd (2000), het Verdrag inzake de Rechten van het Kind van de Verenigde Naties (1989) en het in 2009 door België ondertekend VN-Verdrag voor de Rechten van Personen met een Handicap (2006).

Dat deze rechten in verdragen gegoten worden, mag niet versluieren dat tussen de ratificering en de effectuering ervan vaak een grote kloof heerst. Bhabha (2009, p.425) heeft het in dat licht over de tegenstelling “making laws versus making difference”. Hoewel de internationale verklaringen hebben geleid tot nationale, Vlaamse en lokale decreten en afspraken, is er immers nog heel wat werk om deze in praktijk gerealiseerd te zien.

Dat kinderen met een beperking, die ook recht hebben op recreatiemogelijkheden naar keuze moeilijk toegang vinden tot 'reguliere' jeugdwerkingen is hier slechts één voorbeeld van.

### 2.1.3 Inclusie en handicap als sociale constructie. Focus vanuit de disability studies



De Disability Studies (DS) voeren socio-politiek-cultureel onderzoek naar de constructie van het fenomeen handicap. Hierbij gaan ze in tegen bepaalde traditionele uitgangspunten om naar een beperking te kijken. Deze leveren immers een te weinig ontwikkelde epistemologische basis voor een inclusieve maatschappij (Linton, 1998). Daarentegen belichten DS volgens Linton nieuwe en ruimere perspectieven om de functie en betekenis van disability in al zijn manifestaties te vatten. Binnen deze masterproef worden de belangrijkste DS-pijlers aangereikt, die de vorige en volgende paragrafen beter doen begrijpen.

Allereerst gaan zij in tegen de individualisatie en de problematisering van disability. Een beperking wordt al te vaak gezien als enkel een zaak (een probleem!) van het individu en de familie. DS zien echter de handicap niet langer eigen aan de persoon, het is daarentegen een sociale constructie (Linton, 2008; Connor, Gabel, Gallagher & Morton, 2008). De omgeving in al zijn facetten zorgt immers voor een ontoegankelijk samenleven, zowel op fysiek als op mentaal vlak (Linton, 1998). Devas (2003) bevestigt dit fenomeen vanuit een sociaal model. Dit model wordt door haar gezien als een counterbeweging ten opzichte van het meer medische model. Bij deze laatste stroming wordt de 'impairment' gezien als een fout in het lichamelijk functioneren, als iets dat in de persoon zelf ligt. Devas ziet daarentegen de relativiteit van de handicap en geeft hierbij een sprekend voorbeeld:

"if the disabled were in charge, and buildings only accommodated wheel-chair users, abled-bodied people would have to stoop under low ceilings, bumping their heads to the extent they might want to wear helmets.

---

<sup>7</sup> [www.gripvzw.be](http://www.gripvzw.be)



They might even be encouraged to have amputations so they can fit more comfortably into buildings, or as a way of dealing with the inevitable back injuries” (Finklestein in Devas, 2003, p. 232).

Het alom vertegenwoordigde concept van ‘zorg’ wordt in dit licht vervangen door dat van (actieve) ondersteuning. Het gaat hier niet om een ontkenning van het feit dat mensen soms nood hebben aan zorg. Het gaat daarentegen om een perspectiefwijziging ten opzichte van ‘zij die hulp behoeven’. Ze worden in de eerste plaats gezien als medemens, die in hun *mogelijkheden* moeten ondersteund worden (Van Hove, Mortier & De Schauwer, 2006). O’ Brien (1989) gebruikt hiervoor de term ‘empowerment’.

Gerelateerd aan deze switch van een medisch model naar het sociaal model, is ook de switch in termgebruik, immers “the fact that impairment has almost always been studied from a deficit model means that we are deficient in language to describe it any other way than as a problem” (Linton, 1998 p 528). Denken we bijvoorbeeld aan benamingen zoals ‘buiten-gewoon onderwijs’ of ‘speciale jeugdbeweging’, ‘mindervaliden’, ... die bij velen nog deel uitmaken van het vocabularium. De switch gaat er vooral om dat niet langer gesproken over de ‘gehandicapte’ waarbij men de beperking toe eigent aan de persoon, maar men het heeft over mensen met een handicap of beter, mensen met een beperking. Beperking is een ander woord voor verhindering; men is op een welbepaalde manier verhinderd, maar men kan (nog) wel andere dingen. Sep die een visuele beperking heeft, kan bijvoorbeeld beperkt zijn in de mogelijkheid tot lezen, maar mits redelijke aanpassingen van de omgeving wordt dit niet meer als beperking ervaren, bijvoorbeeld door brailleschrift beschikbaar te stellen. We gaan, zoals in paragraaf 2.1.1 al vermeld, spreken over mensen in termen van difference (verschillend zijn) en niet meer in termen van deficit (gebrekkig zijn). Zo wordt de aandacht meer op de mogelijkheden gevestigd, bijvoorbeeld Sep zijn sterk ontwikkelde gehoor.

Hoewel deze switch in termgebruik al enige negatieve connotaties wegwerkt, geeft Linton (2008, p. 531), als aanhanger van de Disability Studies, aan dat:

“we are [still] missing the constructs and theoretical material needed to articulate the ways impairment shapes disabled people’s version of the world.[...] It is particularly difficult to find language to describe my experience that is not relational, meaning descriptions that do not measure my movements in relation to non-disabled norms”.

DS willen hiermee een kritiek leveren, niet enkel op de manier waarop men over mensen met een beperking spreekt, maar op het feit dat men *over* en vooral *voor* mensen met een beperking spreekt.

Het feit dat in het merendeel van de studies handelend over 'beperkingen' gesproken wordt in de derde persoon meervoud; 'zij zijn zo', 'zij doen dat', 'zij hebben nood aan' is hier een perfect voorbeeld van. Deze objectivering draagt verder bij tot een denken in termen van wij en zij (Linton, 2008). Disability Studies willen daarentegen aandacht schenken aan de 'active voice' van mensen met een beperking (zie ook Connor et al., 2008, Bentley, 2008). Onderzoek wordt *met* in plaats van *over* hen gevoerd, met aandacht voor de unieke beleving van individuen.

Zoals in de paragraaf over gelijkheid en diversiteit vermeld, is het, wanneer men inclusie wil doen slagen, belangrijk dat men start bij de eigen identiteit. Hierbij moeten wij onszelf en hoe wij van hieruit kijken naar de ander, ook zien als mede vormgegeven door een groter geheel: de maatschappij. We moeten het referentiekader en van daaruit de barrières die deze maatschappij schept, kritisch onder de loep nemen en contrasteren met de perspectieven die mensen met een beperking ons zélf aanreiken (Johnson et al., 2004).

#### 2.1.4 Inclusie als relationeel concept

Dat we mensen met een beperking erkennen in hun meerwaarde als deel van een geheel, zijnde de samenleving (2.1.1), invulling geven aan hun recht op participatie aan en insluiting in dit geheel (2.2.2) waarbij ze een actieve rol kunnen opnemen (2.2.3), dat zorgt er ook voor dat er andere relaties aangegaan kunnen worden, zowel in professionele als niet-professionele context.

"Het zullen relaties zijn waarbij het er veel minder om gaat iemand te controleren of macht uit te oefenen over iemand" (Van Hove, 1999). Het gaat om 'accepting relationships' zoals Bogdan en Taylor (1989) het benoemen. In het onderzoek van Schalock (2008; zie ook Jongewaard, 2009) is bewezen dat zo'n relaties voor alle mensen, ongeacht of zij een beperking hebben of niet, bijdragen tot een kwaliteitsvol bestaan. O'Brien (1989) geeft vijf 'accomplishments' aan om kwaliteitsvolle relaties te optimaliseren. Zij reflecteren de waarden zoals in vorige paragrafen beschreven, die zich manifesteren in relaties tussen mensen. Ze worden door Van Puyenbroeck (2001, p. 70) als volgt vertaald:



Fig 1. Uitgangsprincipes voor kwaliteitsvolle relaties

Het zijn vaak deze relaties die het verschil maken tussen integratie en inclusie.

“Wilden deze collega’s [de integratiedenkers] de noodzaak benadrukken van het plaatsen van mensen in een omgeving met een levensstijl die nauw aanleunt bij deze van alle burgers, dan brengt inclusie de noodzaak van het emotioneel en sociaal verbonden raken als extra dimensie aan” (Van Hove, 1999, p.16).

### *2.1.5 Inclusie als proces*

We vervolledigen dit theoretisch en filosofisch kader met een laatste belangrijk aandachtspunt. Ter verduidelijking gebruiken we een eigen metafoor, die van het recept. Inclusie is geen methodiek of techniek maar een proces dat zich laat inspireren door de bovenvermelde pijlers, de basisingrediënten. Zij vormen de basis van het recept, dat verder niet in detail in een kookboek omschreven kan worden. Wanneer men zich halsstarrig zou vasthouden aan één recept, komt men hoe dan ook tot de conclusie dat ‘de eigen inclusietaart’ toch anders smaakt. Geïnspireerd door Allan (2005) wijzen we er op dat deze op verschillende manieren kan gebakken worden en vooral smaak krijgt door te experimenteren, door aan de slag te gaan. Via de ervaring leert men, met vallen en opstaan. Het gaat hier om de eigen ervaring, maar ook om de ervaring van anderen, de zogenaamde ‘good practices’, waar men zich kan door laten inspireren. Deze inspiratiebronnen, alsook de basispijlers dragen bij aan het feit dat het niet uitdraait op een veranderingsproces ‘in het wilde weg’. “Zo’n framework kan veiligheid en duidelijkheid bieden. Het helpt bovendien om de noodzakelijke evaluatie [zijn we wel met inclusie bezig? Of gaat het hier om integratie?] een basis te bieden” (Van Hove, 1999). Het is hierbij belangrijk te beseffen dat de taart nooit af is. Het gaat om een altijd evoluerend proces van ‘becoming’.

Dit altijd evoluerend proces is daarenboven context overschrijdend. Waar inclusie voornamelijk geassocieerd wordt met inclusief onderwijs, stopt het niet aan de schoolpoort. Inclusie moet aanwezig zijn in alle delen van het maatschappelijk leven, zowel op school als in de jeugdbeweging, de sportclub, op straat, op het werk,... (Vlaams Fonds voor Sociale Integratie van Personen met een handicap 2011, *El Gelijke Kansen in Vlaanderen*, 2004). De letterlijke vertaling van inclusie, zoals vermeld in de inleiding, herinnert ons hier aan: ‘het deel uitmaken van het geheel’, de gehele samenleving. Van Hove (1999) stelt dan ook dat parttime inclusie een *contradictio in terminis* is.

## 2.2 Inclusief jeugdwerk

*“De waardevolle filosofie rond het begrip inclusie, kan niet zonder de al even waardevolle praktijk, waarin dit begrip zich manifesteert en waardoor het ook vorm krijgt.”*

naar Allan, 2009

Naar analogie met de uitspraak van Van Hove (1999, p.121) over het inclusief onderwijs, kan inclusief jeugdwerk omschreven worden als het proces waarbij vormen van jeugdwerk, zoals de jeugdbeweging, zich zodanig openstellen dat kwaliteitsvolle vrijetijdsbesteding voor ALLE kinderen mogelijk wordt. Geïnspireerd op Coussée (2005) wordt volgende aanvulling gedaan: naast de bestaande vormen, waar iedereen welkom is, moet er ook ruimte gecreëerd worden om nieuwe vormen van jeugdwerk te ontwikkelen (zie 1.3). Dit vanuit de visie om niet aanbodsgestuurd maar vraaggericht te werken en zo samen met de kinderen een jeugdwerk op maat te maken, zodat elk kind zich in iets wat een vrijetijdsaanbod blijft heten, welkom kan voelen.

### 2.2.1 Inclusief jeugdwerk...een keuzemogelijkheid

Wanneer we het jeugdbewegingslandschap bekijken dan kan inclusief jeugdwerk gezien worden als een van de keuzemogelijkheden binnen volgende indeling die door De Visscher (2003) gemaakt wordt; het onderscheid tussen algemeen, doelgroepspecifiek en inclusief jeugdwerk. Hieronder wordt kort uitgelegd wat men onder de drie vormen kan begrijpen, wat hun meerwaarde is en hoe ze zich tot elkaar verhouden.

Als eerste is er het *algemene jeugdwerk*. Hoewel de term ‘algemeen’ wijst op de werking - de gehele en harmonische vorming van de persoonlijkheid van zijn leden - en daarbij geen selectie maakt aan wie hier wel of niet toe behoort, blijkt dat hierbij slechts een vrij homogene groep bereikt wordt, namelijk de autochtone middenklasse jeugd. De drempel naar dit jeugdwerk wordt vaak als te hoog ervaren voor bepaalde andere groepen zoals allochtone jongeren, kinderen uit een kansarm milieu en kinderen met een beperking (De Visscher, 2003; Coussée 2009).

Het *doelgroepspecifiek jeugdwerk* werd aanvankelijk als aanvulling ontwikkeld op het algemene jeugdwerk. Het stelt zich immers toegankelijker op door zich zo goed mogelijk af te stemmen op de specifieke situatie van die kinderen (Uit de marge, 2004). De Visscher (2003) geeft aan dat doelgroepspecifieke werkingen dan ook volgende voordelen hebben: zij hebben een jarenlange knowhow en voeling met de doelgroep en kunnen een veilige omgeving bieden waar kinderen zich thuis voelen en waar het vertrouwen gewonnen kan worden van zowel de leden als de ouders.

Ze voorzien bovendien in een aanbod dat echt op maat is. Daarentegen zijn er ook enkele nadelen: doelgroepsspecifieke jeugdbewegingen zijn eerder schaars aanwezig in het jeugdwerklandschap, waardoor het voor de ouders soms hard zoeken en ver rijden is. En wat met broer met beperking en zus zonder die in dezelfde jeugdbeweging willen zitten? Het is daarenboven een verderzetting van het parallelle circuit (andere school, andere ontspanning, andere werkomgeving,...), waarbij kinderen met en zonder handicap eerder naast elkaar dan met elkaar leren leven. Kinderen met een beperking blijven zo als 'vreemd' gezien worden.

*Inclusief jeugdwerk* is een nieuwe stroming die het laatste decennium sterk zijn opmars maakte. Deze vorm wil bruggen slaan tussen het doelgroepsspecifiek en algemeen jeugdwerk; zij wil dat kansengroepen, zoals kinderen met een beperking, zich ook optimaal welkom kunnen voelen binnen het regulier jeugdwerk. Dit impliceert dat bepaalde drempels verlaagd worden zodat ook deze kinderen op gelijkwaardige basis kunnen participeren, zonder hiervoor op de toppen van hun tenen te moeten lopen (De Visscher, 2003). Volgens Van Hove (1999) wordt een inclusieve setting gekenmerkt door de gelijkwaardige participatie van alle leden, waarbij men een filosofie van acceptatie en betrokkenheid hanteert. De toepassing van die filosofie zie je doordat persoonlijke diversiteit erkend en aanvaard wordt in alle mogelijke situaties en activiteiten. 'Activiteiten worden zo ingericht dat iedereen er aan kan deelnemen' aldus De Visscher (2003). Hij kent aan deze ware vorm van samenspelen voordelen toe voor beide 'groepen'. Het heeft ten eerste een positief effect op de ontwikkeling van kinderen met een handicap. We kunnen hier Schleien en Ray (1988) aan toevoegen die vaststellen dat het voor hen stimulerend en motiverend werkt en meer mogelijkheden voorziet voor sociale interactie. Daarnaast zorgt het er ook voor dat de 'gewone' kinderen zich beter thuis gaan voelen. Het extra uitleggen van een activiteit, het stimuleren van respect en begrip voor individuele verschillen, een flexibele sfeer...dragen hiertoe bij. Bovendien ontwikkelen kinderen zonder handicap een sterke waardering voor kinderen met een handicap. Op die manier kan het ertoe bijdragen dat sociale uitsluiting van mensen met een beperking verminderd wordt.

Als we het over de voordelen van inclusief jeugdwerk hebben is het ook belangrijk om de perspectieven van de kinderen en jongeren (zowel leden als leiders, zowel met als zonder beperking) te belichten. Hier is echter weinig grootschalig onderzoek naar gevoerd. Toch zijn er enkele betekenisvolle onderzoeken die voordelen van inclusie kunnen aantonen vanuit de beleving van de jongeren. Zo wijst het onderzoek van Debrandere (2009), bij leden van een inclusieve scouts, aan dat zij hierdoor uitgedaagd worden in hun denken. Het maakt dat ze reflecteren over thema's zoals diversiteit en rechten van mensen met een beperking. Daarnaast heeft het hen ook leren kijken voorbij de handicap.

Onderzoek van Dhuyvetter (2008) en Lattré (2004) wijzen op soortgelijke resultaten; zowel leden als leiding leren in de veilige omgeving van de jeugdbeweging het 'anders zijn' verkennen en naarmate ze er meer vertrouwd mee raken, groeit het respect en zorgt het voor verrijking voor alle drie de partijen. Hansen, Larson & Dworkin (2003 in: Dhuyvetter, 2008) stemmen hiermee in en zeggen dat het jeugdwerk een bijzondere context is waar relaties met en een beter begrip voor jongeren van een verschillende etnische of sociale afkomst kunnen ontwikkelen.

Uit het onderzoek van De Visscher (2003) blijkt ook dat enkele reguliere verenigingen niet zozeer hun werking hebben moeten aanpassen om kinderen met een beperking welkom te heten. Toch is het slagen van inclusie niet zonder meer. Doordat het nog in zijn kinderschoenen staat, is er soms een gebrek aan voldoende voeling en knowhow. Ook bij de ouders ontbreekt soms nog het vertrouwen dat hun kinderen er goed opgevangen worden. Het vergt een investeren in bepaalde factoren, waardoor inclusief jeugdwerk nog meer en beter kan groeien, hier wordt later op ingegaan.

*Inclusief jeugdwerk en doelgroepspecifieke werkingen* worden soms verkeerdelijk als rivalen gezien. Dit zou onrecht doen aan de ware betekenis van inclusie (De Visscher, 2003; Verschaeren,2001). Inclusief jeugdwerk bouwt immers mee aan de inclusiefilosofie dat elk kind recht heeft op een vrijetijdsbesteding naar keuze. De verschillende werkingen worden hierbij als evenwaardig beschouwd met mogelijkheden tot samenwerking en verrijking van elkaar (De Visscher, 2003).

*Inclusief jeugdwerk* wordt soms ook als een tegenpool van het *algemeen jeugdwerk* gezien. Dat sommige jeugdwerkinitiatieven geen inclusievlag boven hun lokaal hebben, betekent echter niet dat er geen kinderen met een beperking in hun werking zijn of dat zij hier niet voor openstaan. Een recentelijk onderzoek van de Werkgroep Inclusieve Jeugdbewegingen in Provincie Oost Vlaanderen (WIJPOV) (2012) bij algemene jeugdbewegingen<sup>8</sup> wees uit dat 85 % (143/168) van hen blijkt open te staan voor kinderen met een beperking. 46% (77/168) bereikt ook effectief kinderen met een beperking. Dit komt overeen met de resultaten van het grootschalig jeugdbewegingsonderzoek in Vlaanderen uit 2010 (Steunpunt Jeugd), dat aantoonde dat maar liefst 84 % van de bevraagde jeugdbewegingen<sup>9</sup> beweert actief alle jongeren aan te werven, ongeacht hun afkomst, beperkingen of mogelijkheden. Bijna 10% van de 14-16 jarige respondenten bleek hier een functiebeperking<sup>10</sup> te hebben.

---

<sup>8</sup> Chirojeugd Vlaanderen (67), KSJ-KSA-VKSJ(48), Scouts&Gidsen Vlaanderen(39), KLJ (13), Jeugd Rode Kruis (1)

<sup>9</sup> Chirojeugd Vlaanderen, Scouts&Gidsen Vlaanderen, KSJ-KSA-VKSJ, KLJ en FOS

<sup>10</sup> Functiebeperking bij bevraagde 15 jarigen, algemeen percentage: psychisch (3,8%), zintuiglijk (2,7%), verstandelijk (0,4%), lichamenlijk (2,9%)

Een kleinschalig onderzoek van Lattré (2004) bij jeugdbewegingen in de Brugse regio<sup>11</sup> wees uit dat 8 van de 15 jeugdbewegingen op dat moment of in het verleden reeds kinderen, jongeren of leiding met een handicap in hun werking hebben gehad.

Het gaat hier voornamelijk over een lichte mentale beperking, maar ook zware mentale beperking evenals lichamelijke en zintuigelijke beperkingen komen in enkele jeugdbewegingen voor. Zo zijn er nog enkele kleinschalige studies die wijzen op het bestaan van gemengde groepen, al heten ze zich daarom niet officieel inclusief.

Het label 'inclusieve jeugdbeweging', moet echter ook genuanceerd worden: het is niet omdat men met de jeugdbeweging één of meerdere kinderen met een beperking bereikt, dat men daarom ook inclusief werkt. Het is eerder een wens dan een feit, dat gemengde groepen daadwerkelijk aan inclusie doen in plaats van aan integratie (Lattré, 2004; Dhuyvetter, 2008; Roeyers, 2000; De Fever, 2000, 2001; zie ook 2.1.2 ).

### *2.2.2 Inclusie in de jeugdbeweging, de basispijlers in praktijk*

Dat het om volwaardige inclusie en niet om integratie gaat, betekent dat de waarden en het filosofisch kader zoals beschreven in 2.1, hun realisatie kennen.

We willen hier dus niet kookboekgewijs voorschrijven hoe de inclusieve jeugdbeweging er moet uitzien, hét recept van dé inclusieve jeugdbeweging bestaat niet. Met dit hoofdstuk willen we de link leggen naar de praktijk en enkele duidelijke handvaten aanreiken, omdat uit onderzoeken bij de jeugdbewegingen zelf blijkt dat hier nood aan is (zie Lattré, 2004; Dhuyvetter, 2008). Anderzijds om enkele misvattingen rond inclusief jeugdwerk de wereld uit te helpen.

We baseren ons hierbij op 'good practices'. Zoals inclusie het beoogt, is het belangrijk dat bij goede praktijkvoorbeelden actief stem gegeven wordt aan zij die in deze praktijk staan en deze mee vorm geven. Zowel via de leiders als de minder gehoorde stem van de kinderen, werd reeds in verschillende studies, voornamelijk binnen Vlaanderen, nagegaan wat inclusief jeugdwerk voor hen betekent. Uit het onderzoek van Hatse (2007) blijken enkele interessante resultaten die sterk gelinkt zijn aan het hierboven vermelde theoretisch en filosofisch kader. Deze zijn gefundeerd met resultaten uit grootschaligere internationale onderzoeken met betrekking tot onderwijs. In het onderwijs is immers al heel wat meer expertise opgebouwd rond het in praktijk brengen van inclusie. Daar waar het geoorloofd is, wordt dan ook de vergelijking gemaakt, met de bedoeling om van elkaars context te leren.

---

<sup>11</sup> KSA-KSJ-VKSJ, Chirojeugd Vlaanderen en VVKSM

De resultaten van Hatse zijn bovendien gelijklopend met ander kleinschalig onderzoek, waaronder Dhuyvetter(2008), Lattré (2004) en Debrandere(2009). In onderstaande uiteenzetting baseren wij ons voornamelijk op het onderzoek van Hatse, aangevuld met de andere onderzoeken.

### Visie

Een inclusieve visie is het startpunt, het kader en hét houvast tijdens een inclusieproces in het jeugdwerk. “Vanuit deze manier van kijken vertrekt het merendeel van de redeneringen, aanpassingen en handelingen die gesteld worden binnen de inclusieve projecten” (Hatse, 2007, p. 82). Ook Lattré (2004, naar De Fever, 2000, 2001) geeft aan dat een inclusieve filosofie nodig is die door de gehele leidersploeg gedeeld wordt. Deze filosofie impliceert volgens Hatse een aantal uitgangspunten die voornamelijk de hierboven vermelde waarden (2.1) reflecteren.

- Allereerst is het belangrijk dat elk kind beschouwd wordt als een volwaardig en gelijkwaardig lid van de gewone lokale jeugdbeweging (zie ook Lattré 2004; Van Hove, 1999). Dit betekent dat het kind meer dan gewoon ‘aanwezig’ is tijdens de activiteiten. Het participeert actief mee, waarbij zowel de fysieke als mentale toegankelijkheid gewaarborgd wordt. Dit betekent niet dat het kind exact dezelfde dingen hoeft te doen, maar dat het actief betrokken wordt, op zijn of haar niveau.
- Om een gevoel van belonging en verbondenheid te krijgen, is het belangrijk dat er relaties aangegaan worden. Zowel tussen de leiders en het kind als tussen de kinderen onderling. Het gaat hier om relaties gekenmerkt door een positieve attitude. Om dit te bewerkstelligen, is er meer nodig dan alleen kinderen ‘bij elkaar plaatsen’, zo wees onderzoek uit de onderwijspraktijk uit (McManus et al.2010). Het onderzoek van Debrandere (2009) bevestigt de stelling van Van Hove (2005) dat onder andere geslaagde communicatie belangrijk is om een goede relatie op te bouwen. Dit vergt soms een creatieve zoektocht naar nieuwe manieren van interactie en communicatie (Bayliss, 1995). Dat de andere leden het kind als ‘gewoon een kind als een ander’ kunnen zien, draagt bij tot het slagen van een vriendschap.
- Het kind als ‘gewoon een kind’ zien betekent dat men naast de handicap, de volledige persoon aanschouwt. Hierbij negeert men de handicap niet, maar wordt er op een respectvolle manier omgegaan met zijn grenzen, waarbij gezocht wordt naar gepaste ondersteuning opdat het kind ook gewoon kind kan zijn. Daarnaast heeft men oog voor diens mogelijkheden en talenten.



Onder andere Lattré (2004) en Dhuyvetter (2008) wijzen er op dat er onder onervaren leiders, die nog maar weinig in contact kwamen met de doelgroep, geen juiste visie circuleert over wat inclusie betekent. Leiders die pleiten inclusief te zijn, benoemen dit als 'open staan voor alle kinderen' maar kunnen daar verder geen inclusieve invulling aan geven: vaak gaat het om integratie en komt het er op neer dat er toch een selectie aan dit 'welkom zijn' voorafgaat.

De kinderen met een handicap worden hierbij ook vooral benaderd vanuit een deficietmodel, waarbij het niet-functioneren en de beperkingen van deze kinderen en jongeren centraal staan. 'Het gaat bij hen om de vraag hoe we deze kinderen en jongeren kunnen integreren in onze bestaande werking zonder daarvoor grootse aanpassingen te moeten doen. De meeste respondenten verwachten dan ook dat de aanpassingen vooral van de kant van de kinderen en jongeren met een handicap komen' (Lattré, 2004).

### Aanpassingen

De visie in praktijk brengen, betekent ook openstaan voor verandering. Dat alle kinderen actief kunnen participeren, vergt aandacht voor bepaalde zaken, waar men misschien voorheen niet bij stilstond: structuur aanbieden, activiteiten aanpassen, eventueel extra begeleiding... (Bracke, 2004; De Visscher, 2003). De aanpassingen gebeuren voornamelijk op twee niveaus. Bepaalde dingen kunnen algemeen toegepast worden en ook voor iedereen een voordeel opleveren. Voorbeelden hiervan zijn spel(uitleg) visualiseren, verschillende niveaus in een spel aanbrengen zodat iedereen zich aangesproken voelt, structuur aanbieden,.. Soms heeft een kind nood aan extra ondersteuning zoals individuele uitleg bij een spel, fysieke ondersteuning bieden, alsook individuele begeleiding tijdens (een deel van)het spel. Het gaat hier dus om een gepast ondersteunen, enkel waar en wanneer dit nodig blijkt te zijn. Het is op dat moment belangrijk dat de ondersteuner er is om te faciliteren, opdat het kind gewoon mee kan doen, in tegenstelling tot een eiland vormen rond 'zijn' kind. Dit eiland kan ook vermeden worden door de kracht die medeleden te bieden hebben, te erkennen. Ondersteuners mogen geen barrière vormen maar moeten de ruimte bieden zodat tussen de kinderen een wederzijdse ondersteunende relatie opgebouwd kan worden ( Debrandere, 2009; Van Hove, Mortier & De Schauwer, 2006)

Voorgaande aanpassingen zijn er vooral opdat de mentale toegankelijkheid vergroot wordt: er is sprake van écht lidmaatschap (Van Hove, 1999). Men moet echter ook de fysieke toegankelijkheid kunnen waarborgen. Dit kan ook enige aanpassingen vergen. Uit de onderzoeken (Hatse 2007, Lattré 2004, De Visscher, 2003) blijkt dat de meeste jeugdlokalen toegankelijk zijn voor rolstoelgebruikers. De speelterreinen zijn daarentegen vaak niet aangepast.

Hierbij wordt gedacht aan toegankelijke speeltuigen, een verharde weg in plaats van een kiezelpad, geen drassige velden,... Waar de overheid zich vooral wil focussen op de toegankelijkheid van de jeugdlokalen (beleidsbrief Jeugd 2011-2012, OD 7.1), verdient dit ook aandacht.

We hebben het hier vooral over de term 'aanpassing' gehad, maar in het licht van Davies haar werk (2009; Allan, 2005), kan dit ook als 'verandering', 'vernieuwing' en 'verrijking' benoemd worden.

Zo worden oude spelen in een nieuw jasje gestoken, wordt er een extra dimensie aan toegevoegd of worden nieuwe spelen, zoals een rolstoelrace uitgevonden. Ook wanneer men het 'potentiemodel' als uitgangspunt neemt, kunnen bepaalde kenmerken en talenten van kinderen een spel net leuker maken voor iedereen. Zo kan de fantasiewereld van een kind met ADHD van een gewoon tikspel een echt 'ridderlijk gevecht' maken.

#### Een enthousiast, ondersteund en gevormd team

Een bepaalde visie en het uitdragen van die visie, door aandacht te hebben voor aanpassingen, vergt een gemotiveerd team. "Elk lid van het team moet het beste met het kind voorhebben en alle neuzen moeten op vlak van visie in dezelfde richting wijzen" (Hatse, 2007, p. 55). Een positieve, gemotiveerde ingesteldheid is dus van groot belang. Dhuyvetter (2008) en Lattré (2004) wijzen er op dat leiders eerst in samenspraak overleggen alvorens de beslissing te nemen. De 'draagkracht' is in vele jeugdbewegingen immers de beslissende factor: 'kunnen wij dit?'. Het is inderdaad belangrijk dat er over 'wij' gesproken wordt. De genoemde ondersteuning en aanpassing moet niet enkel door een individu of door één ban (groep) gedragen worden. Er zijn enkele belangrijke ondersteunende partners die kunnen aansluiten bij het team.

- Als eerste wordt gedacht aan de ouders. Zij zijn een belangrijke informatiebron omdat zij het kind het best kennen. Via informele gesprekken, medische fiches, huisbezoeken kan heel wat kennis uitgewisseld worden (zie ook Giangreco, 1997; Van Hove, Mortier & De Schauwer, 2006).
- Het kind zelf kan ook aangeven hoe bepaalde zaken best gebeuren zoals zijn jas aantrekken, hoe men het kind best uit de rolstoel haalt,...
- De kennis en ondersteuning van medeleden mag niet over het hoofd gezien worden. Samen spelen kan een andere kijk en dimensie leveren op hoe met het kind om te gaan (zie ook Davies, 2009).

- Het doelgroepspecifiek jeugdwerk komt hier in aanmerking als inspiratiebron. Voorts kan er expertise ingeroepen worden van vormingsorganisaties zoals vzw Oranje en de Vlaamse Dienst Speelpleinwerking (VDS) die aangepast aan de vragen en noden van de jeugdbeweging, bepaalde sessies rond inclusie komen geven.<sup>12</sup>
- Zoals al eerder aangegeven werd, kunnen ook de gemeente of lokale en provinciale stuurgroepen een partner zijn bij het verwezenlijken van de fysieke toegankelijkheid of het financieel ondersteunen van extra vormingen. Zo reikt het provinciebestuur Oost-Vlaanderen subsidies uit voor vorming rond thema's met betrekking tot inclusie.<sup>13</sup>
- Wanneer de groepsleiding te weinig draagkracht bezit om een bepaald kind de gepaste ondersteuning te bieden, kan er ook een individuele begeleider gezocht worden voor dat specifieke kind (Dhuyvetter, 2008).

Hatse geeft aan dat er voldoende ondersteuning aanwezig moet zijn, opdat iedereen, zowel kinderen als leiders, optimaal kunnen functioneren en zich amuseren. Jeugdbeweging is nog altijd iets dat plezierig is. Een inclusieve jeugdbeweging verschilt hier niet van! Of en hoe vorming in het jeugdwerk een ondersteunende en motiverende rol op zich kan nemen, vormt focuspunt van dit onderzoek. In volgend hoofdstuk wordt het begrip vorming uitgediept en wordt ingegaan op zijn verband met inclusie.

### 3 Vorming in het jeugdwerk

#### 3.1 Jeugdwerk als vorming



14

<sup>12</sup> Zie [www.jeugdwerkvoorallen.be](http://www.jeugdwerkvoorallen.be)

<sup>13</sup> Ibid.

<sup>14</sup> Postkaart 'Groetjes vanop kamp'. [www.destandaard.be](http://www.destandaard.be)

Het werd al vermeld in hoofdstuk 1: Wie aan jeugdwerk deelneemt, wordt gevormd. Spelen, vergaderen, samenwerken om een spel te maken, een ongelukje op het speelplein,... Men steekt er onbewust veel van op, zonder dat die situaties expliciet educatief zijn.

Dit soort van leren wordt informeel leren genoemd. 'Het duidt op het leerproces dat voortvloeit uit de dagelijkse activiteiten die verband houden met werk, het gezin of de vrijetijdsbesteding. Dit leren wordt niet georganiseerd of gestructureerd in termen van doelstellingen, tijd of leerondersteuning. Informeel leren gaat in de meeste gevallen niet uit van een initiatief van de lerende maar wel als dusdanig van de aanbieder.'<sup>15</sup> Dit informeel leren, waarbij elke persoon kennis, vaardigheden en attitudes verwerft dankzij blootstelling aan de omgeving, moet gezien worden als een levenslang proces (La-Belle 1982; in Romi & Schmida,2009, pg. 258).

De jeugdbeweging wordt op beleidsniveau erkend als een informeel-leren netwerk. Zo vervolledigt het eerder vermelde Vlaamse Jeugdwerkbeleidsplan van 2001 (zie 1.2): "Jeugdwerk leert op een informele wijze spreken en luisteren, opkomen voor jezelf en anderen, leert samenwerken, leert creatief zijn, leert assertief zijn,... Het jeugdwerk emancipeert, punt" (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap 2001 p. 5).

Dat dit emanciperende niet zonder meer is, werd al aangegeven door Coussée (2006). Het jeugdwerk vormt 'ontplooiingskansen' maar ook grenzen. Dit laatste heeft er ironisch genoeg veel mee te maken dat vorming net aan de wieg van de jeugdbeweging stond. De jeugdbeweging werd immers het leven ingeroepen om studenten en later de arbeidersjeugd burgerschapswaarden bij te brengen opdat zij vlot konden integreren in de bestaande maatschappelijke instituties en verhoudingen. Het beeld van 'de jeugdbeweging voor de autochtone middenklasse' werd toen letterlijk en figuurlijk gevormd. Waar 'jeugdwerk' vandaag de dag een informeel karakter toebedeeld krijgt, en niet meer expliciet vormend wil zijn, leert de kroniek van 100 jaar jeugdbeweging dat er verder niet veel veranderd is aan de grenzen die dit vormende bestendigt (Coussée, 2006; zie 1.3).

### **3.2 Vorming in het jeugdwerk**

*Hoe bedenk je een knotsgek bosspel? Wat met die stille kapoen? Aan wat moet een geslaagd kamp voldoen? Hoe steek je een leuke belofte in elkaar voor je kabouters? Hoe ver gaat jouw verantwoordelijkheid? En wat met veiligheid? Hoe omgaan met de ouders van Pieter?*

*Hoe kan ik onze takraad leuker maken?  
Verder kan je nog iets verwachten over spel, uitwisseling, vaardigheden als leid(st)er, EHBO, tocht, technieken, takwerking, tradities, motivatie en engagement, ontspanning, veiligheid, wetten en regels, enzovoort. [...]*

---

<sup>15</sup> <http://www.cjism.vlaanderen.be/e-cultuur/beleidskader/bouwstenen/lexicon>

*De animatorcursus is 6 tot 8 dagen met scouts en gidsen zoals jij, op avontuur om je leidersvaardigheden en je kennis omtrent je tak aan te scherpen. Geen schoolse toestanden, maar zelf proberen en leren.*  
Scouts & Gidsen Vlaanderen<sup>16</sup>

### 3.2.1 Wat is vorming?

Wanneer we het in deze masterproef over vorming hebben, dan worden hierbij de definities en criteria geformuleerd door de Vlaamse Overheid of Vlaamse jeugd(beleids)initiatieven gevolgd. De keuze hiervoor ligt in het feit dat de onderzoeksgroep uit erkende cursussen afkomstig is op basis van deze definities. Ten tweede wil men, door de definities onder de loep te nemen, de mogelijkheid bieden om deze kritisch te bekijken binnen een ruimere (en internationale) kijk op vorming.

“Met *vorming* bedoelen we die bijeenkomsten - vaak noemen we ze cursussen, sessies of workshops- die expliciet de bedoeling hebben om iets bij te leren. Zo worden ze ook aangekondigd. De deelnemers komen er gericht naartoe om iets bij te leren. Een vormingssessie heeft steeds één of meerdere doelstellingen en een uitgewerkte methode om deze te bereiken.”<sup>17</sup>

In dit werk zal vooral nader ingegaan worden op kadervorming, als volgt gedefinieerd: “*Kadervorming* is de samenhangende opleiding en begeleiding van de verantwoordelijke en toekomstig verantwoordelijke personen die ermee belast zijn jeugdwerkinitiatieven te animeren en te begeleiden.”<sup>18</sup> Deze vorming heeft tot doel om het functioneren van de jeugdwerker sterker te maken. Een aantal kadervormingen leidt tot een attest (van animator tot hoofdinstructeur) dat wordt afgeleverd door de afdeling Jeugd van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Deze kadervormingen moeten aan bepaalde criteria voldoen (zie bijlage 1). In het Vlaamse vormingslandschap wordt onderscheid gemaakt tussen volgende kadervormingen, door de Vlaamse Overheid (2009) geformuleerd:

- *De vorming tot animator in het jeugdwerk.* Dit is een samenhangend geheel en heeft tot doel om begeleiders te vormen in het begeleiden en animeren van kinderen en jongeren in het jeugdwerk. (art. 1). In onze keuze om ons toe te spitsen op kadervorming, gaan wij vooral nader in op deze animatorvorming.

---

<sup>16</sup> <https://www.scoutsengidsenvlaanderen.be>

<sup>17</sup> <http://www.steunpuntjeugd.be/themas/vorming-in-de-jeugdsector>

<sup>18</sup> <http://www.steunpuntjeugd.be/themas/vorming-in-de-jeugdsector>

- *De vorming tot hoofdanimator in het jeugdwerk* is een samenhangend geheel dat tot doel heeft zich te vervolmaken in het begeleiden en animeren van kinderen en jongeren in het jeugdwerk of het opnemen van verantwoordelijkheden binnen een begeleidingsteam.(art. 2)
- *De vorming tot instructeur in het jeugdwerk* is een samenhangend geheel en heeft tot doel het opnemen van een verantwoordelijkheid in het vormingsproces van jeugdwerkverantwoordelijken. (art.3)
- *De vorming tot hoofdinstructeur in het jeugdwerk* is een samenhangend geheel en heeft tot doel het opnemen van een verantwoordelijkheid op bovenlokaal vlak of een eindverantwoordelijkheid in het vormingsproces van jeugdwerkverantwoordelijken. (art.4)

Binnen de kadervormingen wordt gewerkt aan inzichten, houdingen en vaardigheden met betrekking tot hun bovengenoemde cursusdoelen. Alle kadervormingen bestaan uit zowel een theoretisch gedeelte, namelijk de deelname aan de door afdeling Jeugd erkende vormingsprogramma's, als een praktisch gedeelte. Dit bestaat uit een stage in het jeugdwerk of - in het geval van de cursus tot hoofdinstructeur - een werkstuk.

### *3.2.2 Een (non-formele) vorm van leren*

Zowel workshops, sessies als laatstgenoemde kadervormingen stroken met het concept 'non-formeel leren'. *Non-formeel leren* is leren dat ingebed is in de geplande activiteiten die – in tegenstelling tot formeel leren - niet uitdrukkelijk als leren worden bestempeld (in termen van leerdoelstellingen, leertijd of leerondersteuning), maar die een belangrijk leerelement omvatten. Non-formeel leren is vanuit het standpunt van de lerende en de aanbieder een bewuste keuze<sup>19</sup>. Schmida & Romi (2009) definiëren het doel van non-formele educatie verder als 'to enhance social involvement of the benefit of the community, and to express the needs of individuals, especially those concerning leisure activities.' (pg.260).

In lijn met deze doelstelling kan vorming gezien worden als een grondvorm van agogisch handelen. De vormingswerker wordt dan gezien als 'hij die (ped)agogisch handelt.' Hamenachem & Romi (1997) en Schmida & Romi (2007) definiëren dit handelen als gebaseerd op een educatief-pedagogisch concept. Kern van dit (ped)agogisch handelen is volgens Bouverne-De Bie (2004) het mogelijk maken van het leren en het helpen bij het leren.

---

<sup>19</sup> <http://www.cjism.vlaanderen.be/e-cultuur/beleidskader/bouwstenen/lexicon>

Vorming, als agogische interventie, is er volgens haar op gericht een situatie tot stand te brengen via dewelke mensen meer mogelijkheden vinden, behouden en/of optimaliseren om met hun situatie om te gaan.

In een recente studie van Cesor en de vrije universiteit Brussel(VUB) (2007) werden de noodzakelijke competenties in kaart gebracht, die een animator, hoofdanimator en vormingswerker horen te verwerven via kadervorming. Deze competenties werden uitgedrukt in kennis, inzicht en vaardigheden.

De grens tussen non-formeel leren, gestuurd door het agogisch handelen, en het informeel leren (3.2) is flinterdun. De twee types educatie kunnen zelfs simultaan en harmonieus samengaan (La Belle, 1982). Beide kunnen elkaar ook in twee richtingen inspireren. Zo wordt een vergadering, waarin het discussiepunt diversiteit aan bod komt, beschouwd als informeel leren. Deze kan leiden tot een vraag naar vorming over 'het omgaan met diversiteit' (non-formeel leren). In een sessie over 'ADHD' leert de leider - op non-formele wijze - anders kijken naar kinderen met ADHD. Wanneer later dat jaar een kind met ADHD in de werking komt, interpreteert de leider het drukke gedrag van het kind niet als storend, maar als een uitlaatklep. Zo leert dit kind hem wat ontladend kan wezen en zoeken ze samen naar nieuwe manieren om met stresssituaties om te gaan (informeel leren).

Het informeel en non-formeel leren begeeft zich daarnaast op een dunne grens met het formeel leren wat betreft certificering. Zo wordt vanuit de beleidsdomeinen Cultuur, Jeugd, Sport en Media (CJSM)(2009)een beleidsaanbeveling gedaan om, in het kader van de Vlaamse Kwalificatiestructuur, de educatieve factor van het jeugdwerk te erkennen onder de vorm van Elders Verworven Competenties. In 3.2.3 wordt hier dieper op ingegaan.

### *3.2.3 Meerwaarde van (kader)vorming*

Gezien kadervorming deel uitmaakt van het jeugdwerk heeft de meerwaarde, aangegeven in 1.2 hier ook betrekking op (Goovaerts, 2011). Daarnaast biedt het vormingswerk ook nog die meerwaarde, gelegen in zijn specifieke karakter. Wat dit vormende dan precies inhoudt en of deze doelstellingen effectief bereikt worden, gaan we allereerst na. Daarna wordt bekeken wat de precieze meerwaarde is van het non-formele karakter van vorming. Als laatste worden de bevindingen in verband gebracht met het thema van dit onderzoek.

### Doelstelling van vorming

De Vlaamse Overheid (2009) bepaalt in haar criteria voor het toekennen van attesten aan jeugdwerkers dat de vorming tot 'animator in het jeugdwerk' als doel heeft om begeleiders te vormen in het begeleiden en animeren van jongeren in het jeugdwerk. (art. 1). Men wil hoofdzakelijk de leider klaarstomen op het leiderschap en wat hierbij komt kijken. Van de domeinen die tijdens de cursus behandeld moeten worden, is een overzicht in bijlage 1 te vinden. De invulling van de domeinen wordt per vormingsorganisatie bepaald. Wanneer de cursusinhouden vergeleken worden, zijn deze lokale invullingen echter grotendeels gelijklopend met elkaar. Zo focust men vooral op spelen (leren)maken, creativiteit, verantwoordelijkheid, leefwereld van de kinderen, Eerste Hulp Bij Ongevallen,..

Of de doelstellingen die men bij de cursus vooropstelt, bereikt worden en/of de cursus andere effecten teweegbrengt, daar is nog weinig research naar gevoerd. Uit een onderzoek van Platform Kadervorming<sup>20</sup>(2004) waarbij een aantal jeugdwerkorganisaties<sup>21</sup> hun kadervorming onder de loep namen, is wel unaniem volgende meerwaarde gebleken; de groepsverbondenheid, de ideeën en zelfontplooiing die cursisten opdoen en ervaren, zijn belangrijke waarden die blijven hangen. Samenvattend stelt het onderzoek vast dat (1) de kadervorming van de bevroegde initiatieven een sterk middel is om te werken aan de kwaliteit van concrete werkingen en (2) kadervorming veel teweegbrengt bij een uiteenlopende groep van jongeren en soms ook volwassenen. (3) Kadervorming onderbouwd en waardevol is en (4) stevig ingebed zit in een breed netwerk. Naast deze sterke punten geeft Platform Kadervorming aan dat volgende vragen nog nader onderzocht moeten worden: "of de inhoud van de cursus overgedragen wordt op de praktijk, op de groep en de andere leiding?" en "of er na de cursus honger is naar meer?". Ook in de Beleidsbrief Jeugd (2011) geeft minister Smet aan "dat er geleerd wordt, is zonder meer duidelijk, maar wat er geleerd wordt, is dat minder "(pg. 20). Dit zijn aandachtspunten die binnen het kader van dit onderzoek ook belangrijk zijn om onder de loep te nemen.

### Meerwaarde van het non-formeel leren concept.

'*Dat er geleerd wordt*', heeft veel te maken met de manier waarop cursisten iets bijgebracht wordt. De grote sterkte van vorming is zijn non-formele karakter, eerder beschreven in paragraaf 3.2.2.

---

<sup>20</sup> Platform Kadervorming is een onderdeel van Platform vorming. Dit is een initiatief van Steunpunt jeugd en heeft als doelstelling de kwaliteit van vorming en kadervorming in de jeugdsector te stimuleren en te verbeteren door ervaringsuitwisseling, visieontwikkeling, productontwikkeling)

<sup>21</sup> JRK, FOS, JGM, Top Vakantie, VDS, VVKSM, Jeugd & Stad, Jeugd & Gezondheid, Crejaksie, KSJ-KSA-VKSJ, VFJ, Chirojeugd Vlaanderen, Jeugddienst Don Bosco, Vivès en KAJ



Romi & Schmida (2009) en Chisholm & Hoskins(2005) vatten de meerwaarde samen van deze vorm van leren, het gaat onder andere om het volgende:

- het is een leren op vrijwillige basis; de cursist kiest ervoor om de vorming te volgen en om dingen te leren.
- in tegenstelling tot het eerder rigide karakter van formele educatie, wordt het educatief programma gekenmerkt door flexibiliteit, openheid tot verandering en improvisatie (Kahane, 1997). Het gaat om een 'situated learning' waarbij het programma aangepast kan worden aan de noden van de omgeving of die van de participanten.
- theorie en praktijk staan in directe verbinding met elkaar. Dewey (1963), die de hoekstenen uittekende van de filosofie over non-formele educatie, beschrijft deze meerwaarde in zijn 'theory of learning by experience'. Wanneer een (onderwijs) project ,relevant is voor en aansluit bij het individu zijn ervaring, dan levert het meteen ook een 'boost' voor verdere leerervaringen.
- Als vierde kan deze leerervaring op een voor de cursist 'veilige basis' gebeuren. Er kan geëxperimenteerd worden zonder de noodzakelijke bestraffing (bijvoorbeeld slechte punten) verbonden aan het formeel onderwijs (Romi & Schmida, 2009; Chisholm, Hoskins & Glahn, 2005).

Dat deze manier van leren van grote waarde is, wordt erkend op beleidsniveau. Minister Smet legt in zijn discussienota 'naar een geïntegreerd EVC<sup>22</sup>-beleid' (2011) de nadruk op de meerwaarde van competenties verworven in het sociaal-cultureel jeugd- en volwassenenwerk, waaronder de kadervormingen. Hij streeft voor de verdere optimalisering van portfolio- en competentie-instrumenten zoals Oscar<sup>23</sup>, om de kennis, inzichten, vaardigheden - onder andere verworven via animatorcursussen - in kaart te brengen, te meten en te certificeren. Hierbij zoekt men mogelijke aansluiting bij de sectoren werk en onderwijs (cf. OD 2.1 & 2.2). De competenties zouden bijvoorbeeld in de toekomst ingezet kunnen worden bij het solliciteren.

Ook op internationaal vlak tracht men de meerwaarde van non-formeel leren te erkennen, onder andere als aanvullend bij en complementair aan het formeel onderwijs (Chisholm, Hoskins & Glahn, 2005; Williamson, 2010; SALTO-YOUTH 2008). Zo werd op 15 november 2006 het Youth in Action programma goedgekeurd door het Europees parlement. Dit programma ondersteunt non-formele leeractiviteiten voor jongeren tussen 15 en 28 jaar.

---

<sup>22</sup> Eerder Verworven Competenties

<sup>23</sup> Oscar is een portfolio voor jongeren en volwassenen. Het werd ontwikkeld door de sector sociaal-cultureel werk om de hier omgedane competenties in kaart te brengen. Zie <http://www.oscaronline.be>

Interessant om op te merken is dat in dit plan non-formeel leren wordt benoemd als ‘an opportunity for inclusion’, in de dubbele betekenis: het wil via het principe van ‘lifelong learning’ een tegenwicht bieden aan de ongelijke leeransen binnen het formeel onderwijssysteem en het wil daarnaast op een non-formele wijze jongeren sensibiliseren voor inclusie<sup>24</sup>.

#### Vorming en de bredere sociale context

Verder wordt de meerwaarde van non-formeel leren vanuit verschillende disciplines en perspectieven belicht. Een van deze perspectieven is de sociologische benadering van Kahane (1997), die educatie benadert vanuit zijn bijdrage aan de bredere sociale context. Volgens hem draagt een non-formeel leren context bij tot de ontwikkeling van authentieke en betekenisvolle gedragspatronen. In deze context leert men volgens hem betekenis te geven aan zijn gedrag, men leert verwarring en twijfel te uiten en hier terwijl ook mee om te gaan. Bovendien ontwikkelt men binding met bepaalde waarden en wordt men gevoelig voor gerechtigheid en vertrouwen (Coleman, 1990). Niet onbelangrijk is dat Kahane de jeugdbewegingen erkent als ‘the most typical representative, or even inventor of the non-formal code [of behaviour]’ (Romi & Schmida, 2009, p. 265).

De meerwaarde, beter ‘effect’ genoemd, betuigd door Kahane, werd eerder in dit werk al aangegeven, onder andere in de vergelijking die Smet (2009) maakte van het jeugdwerk als ‘minisamenleving’ (zie 2.3). Hij vernoemt in dit verband “het vorm geven aan democratisch burgerschap, het bevorderen van levenslang en levensbreed leren, het constructief leren omgaan met diversiteit enz.” (SD1 p.15). Vorming als tweedelijnsjeugdwerk draagt dus ook dit effect van informeel leren in zich, de non-formeel leren component zet hier extra kracht bij. En hierin schuilt zowel de sterkte als het gevaar van vorming.

Wanneer we het over de sterkte hebben, dan verwijzen we naar Bouverne-De Bie (2004): “De betekenis van vorming ligt in de mogelijkheid die de overgedragen kennis biedt om de grenzen van het alledaagse te overstijgen, als het ware ‘uit’ de dagelijkse situatie te stappen en nieuwe zaken te leren” (Bouverne-De Bie, 2004, Brubacher, 1947). De auteur maakt ons echter ook bewust van het gevaar dat hier paradoxaal mee gepaard gaat. Vorming is immers een interpretatie, het is een lezing van de sociale werkelijkheid, eerder dan dat zij die werkelijkheid zelf beschrijft. We vermelden Vanderstraeten (2001, p.9) om deze paradox te verduidelijken. Hij heeft het over een ‘onderscheid’ naar de constructivistische kennistheorieën:

---

<sup>24</sup> <http://www.salto-youth.net/downloads/4-17-1294/InclusionStrategyYiA.pdf>

“Wat gekend wordt, wordt altijd onderscheiden (van het niet gekende). Wat gekend wordt, hangt af van het gehanteerde onderscheid. Dit onderscheid legt de mogelijkheden en de beperkingen van het kennen vast. Met een ander onderscheid (een andere grens of snede) wordt de realiteit anders gekend. De realiteit is in die zin het product[constructie] van het gehanteerde onderscheid”(zie ook Biesta, 2001, Masschelein, 2001).

Wanneer kinderen met een beperking niet besproken worden in het cursusaanbod, kan dit een bestendiging van de grens tussen ‘doelgroepspecifieke’ en ‘reguliere’ jeugdbewegingen betekenen. Wanneer de aandacht kan gevestigd worden op ‘Samen Spelen’, wordt hopelijk een nieuwe realiteit kenbaar.

### *3.2.4 Vorming als faciliterende factor voor het inclusieve discours*

Uit Vanderstraeten (2001) kunnen we afleiden hoe vorming mogelijks kan bijdragen tot het inclusieve discours binnen de jeugdbeweging. Allereerst gaat het er om dat men met dit thema kan kennis maken, door het aan te bieden. Dit kan een mogelijks antwoord bieden op de resultaten van meerdere kleinschalige onderzoeken (Lattré, 2004; Dhuyvetter, 2008; Debrandere, 2009; Van Saet, 2007; Verbeke, 2007), die drempels in kaart brachten voor het deelnemen aan inclusieve vrijetijdsbesteding. Hieruit blijken een groot tekort aan kennis: kennis rond beperkingen, rond aanbod, rond inclusief jeugdwerk en rond de drempels.

Of en hoe vorming er in slaagt om de leemte aan competenties op te vullen, is hier dan ook de vraag. Vanuit de visie om bottom-up te werken is het de keuze van de onderzoeker om dit antwoord te gaan zoeken in de praktijk. Hoewel hier nog slechts weinig onderzoek naar gevoerd is in het jeugdwerk, zijn er toch al enkele relevante bevindingen weer te geven. In wat volgt worden deze onderzoeken kort toegelicht.

In een onderzoek naar de faciliterende factoren van inclusie, concludeert Hatse (2007) dat vorming hiertoe behoort. In de eerste plaats omdat het een belangrijke invloed lijkt te hebben op de inclusieve visie, als noodzakelijk geacht voor het doen slagen van inclusie (zie 2.2). Ten tweede resulteert uit dit onderzoek dat vorming vaardigheden verschaft in verband met inclusie. Een van de aanbeveling van Hatse is dan ook om werk te maken van verdere vorming. Hoe deze vorming er dan concreet uit moet zien en om welke vaardigheden het verder precies gaat, zijn vragen die hier nog onbeantwoord blijven.

Wanneer we de resultaten van het recentelijk onderzoek door de Werkgroep Inclusieve Jeugdbewegingen (2012) (zie deel 2.2) erbij betrekken, wordt gemerkt dat hier ‘aandacht voor vorming’ op de (beleids)agenda hoort. In een enquête die werd afgenomen bij verscheidene jeugdbewegingen in Oost-Vlaanderen<sup>25</sup> werd kort gepeild naar vragen rond het werken met kinderen en/of leiding met een beperking. 29 procent blijkt concrete vragen te hebben. Er wordt geconcludeerd dat dit vooral vormingsvragen zijn.

Het gaat zowel over ‘de nood aan extra handvaten met betrekking tot omgaan met bepaalde beperkingen’ als over de vraag naar ‘extra vorming en een aangepaste basis cursus voor wie animator in het jeugdwerk wenst te worden.’ De werkgroep doet dan ook de aanbeveling tot het verder uitdiepen van het luik vorming.

Het beter uitbouwen van het vormingsaanbod en het onderzoek naar het aandeel van vorming, kan aansluiten bij de extra inspanningen die jeugdbewegingen doen om toegankelijker te worden, zoals resulteert uit het onderzoek van de werkgroep; men voorziet vooral in extra vormingen voor de leidingploeg. Deze inspanning om toegankelijker te worden steekt ver boven de andere uit, maar blijft toch zeer beperkt. Slechts 13 procent van de participerende jeugdbewegingen geeft immers aan een extra inspanning te leveren. Onderzoek van Lattré (2004) en Dhuyvetter(2008) bevestigen dit: iedereen is welkom, maar er worden weinig extra inspanningen gedaan om dit welkom zijn te faciliteren.

### **3.3 De context geschetst: animatorcursussen in Vlaanderen met aandacht voor inclusie**

In dit werk beperken wij ons tot één van de kadervormingen binnen het tweedelijnsjeugdwerk, namelijk de animatorcursus en wel deze erkend door de Vlaamse Overheid (2009). We slaan er de criteria (zie ook bijlage 1) nog eens op na om te verduidelijken hoe die cursussen er dan juist uitzien.

Doel van de animatorcursus is leiders te vormen in het begeleiden en animeren van kinderen en jongeren in het jeugdwerk (zie 3.2.1). Deze cursussen tellen minimum 60 uur vorming en worden meestal gegeven in internaatsverband, wat zoveel wil zeggen als: animatoren gaan een weekje op vormingscursus om hen te introduceren in de kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn om een goede(!) leider te zijn. We focussen ons op deze cursussen net omdat we willen weten of en hoe inclusiegerichte thema’s tot de basis, die een leider hoort te hebben behoren.

---

<sup>25</sup> Chiro (67), KSJ-KSA-VKSJ(48), Scouts(39), KLJ (13), Jeugd Rode Kruis (1)

Elk vormingsinitiatief is verplicht verbonden aan een door de Vlaamse regering erkende landelijke jeugdvereniging (art. 5.1). Dit kan gaan van een jeugdbeweging tot speelpleinwerking tot verenigingen die jeugdkampen organiseren,... Gezien het om een algemeen erkend attest gaat, moet de jeugdwerker niet die animatorcursus volgen, verbonden aan zijn vereniging. De praktijk leert dat dit wel vaak het geval is en dat dit ook vanuit de vereniging de voorkeur draagt.

Het cursusprogramma moet bepaalde domeinen bevatten maar is verder vrij voor de invulling hiervan. De inhoud wordt ofwel door de organisatie bepaald, ofwel door de vormingswerkers zelf.

De vormingswerker is vaak een vrijwilliger, die door jarenlange ervaring én met een instructeurattest op zak, bekwaam geacht wordt om de 'kneepjes-van-het-vak' door te geven.

Wat de invulling van de domeinen betreft, vestigen we in dit onderzoek dus de aandacht op thema's zoals 'diversiteit, omgaan met kinderen met een beperking, visie op kinderen met een beperking,..', die we clusteren onder de noemer 'aandacht voor kinderen met een beperking'. Het gaat hier zowel om de kennis, vaardigheden als attitudes die rond deze thema's verworven worden. Het is onmogelijk om hiervoor alle animatorcursussen van naderbij te bespreken. Bij het 'neuzen in het aanbod'<sup>26</sup> wordt wel een onderscheid merkbaar in de aandacht voor de thema's die structureel aan bod komen. Zo kan volgende algemene indeling gemaakt worden<sup>27</sup>:

- animatorcursussen waarbij aandacht voor kinderen met een beperking in één of twee sessies aan bod komt. In sommige gevallen gaat het om keuzesessies. Bij de Scouts die hun animatorcursus vraaggericht opstelt, worden deze thema's op aanvraag van de cursisten behandeld. Voorbeelden van cursussen zijn onder andere de Paascursus van KSA Noordzeegouw (zie bijlage 2) en de trainingdagen van de KLJ.<sup>28</sup> Er wordt hier in het bestek van dit onderzoek gekozen voor de term *niet-geïntegreerde cursussen*.
- animatorcursussen waarbij er aandacht voor kinderen met een beperking zowel in aparte sessies is, als geïntegreerd zit in andere sessies. De focus ligt hier, net zoals de andere animatorcursussen op spelen (maken), maar dan met het accent dat dit voor iedereen mogelijk moet zijn. Voor het opstellen van zo een cursus wordt meestal samengewerkt met experts.

---

<sup>26</sup> Van alle grote vormingsinstanties in Vlaanderen werd de website bekeken en voor verdere detaillering werden zij persoonlijk gecontacteerd.

<sup>27</sup> Deze indeling is een persoonlijke keuze en berust niet op een bestaande indeling. De initiatieven die als voorbeeld dienen, hebben hierbij hun goedkeuring verleend.

<sup>28</sup> Zie <http://www.klj.be>

Voorbeelden zijn de animatorcursus van Oranje (zie bijlage 3) en de cursus Bo'bl van Jeugddienst Don Bosco<sup>29</sup>. Deze cursussen worden hier aangeduid met de term *geïntegreerde cursussen*.

Er wordt gemerkt dat nagenoeg elke animatorcursus onder één van deze twee indelingen valt. In elk programma komen thema's als diversiteit, inclusie of kinderen met een beperking aan bod. Daarnaast zijn er een aantal organisaties die een extra vormingsweekend of dag organiseren specifiek rond inclusie-gerelateerde onderwerpen. Voorbeelden zijn de AKABE Convent van Scouts&Gidsen Vlaanderen<sup>30</sup> en Prikkel van Chirojeugd Vlaanderen<sup>31</sup>. Nog tal van andere initiatieven worden ondernomen, maar voor dit onderzoek werd de bewuste keuze gemaakt om te focussen op het aanbod in de animatorcursus.

Dat men aandacht aan kinderen met een beperking schenkt, wil daarom niet zeggen dat het om inclusie gaat. Hiervoor is het onder andere genoodzaakt om te kijken welke waarden de animatorcursus uitdraagt. Want zoals in het conceptueel kader veelvuldig benadrukt werd, heeft inclusie te maken met visie en waarden, die bovendien door de gehele - hier vormings - ploeg, uitgedragen worden. Maar hoe zit dat dan met die waarden in de praktijk van de vormingscursussen? Voor een antwoord op de vraag wordt het onderzoek van Platform Kadervorming (2004) er terug bij gehaald (zie 3.2.2). Hieraan werkten verschillende kadervormingsinitiatieven mee om een algemeen besluit te vormen rond 'welke waarden er achter hun kadervorming schuilen':

"Onze kadervorming is gebaseerd op onze ideologie, onze visie op het samenleven van mensen. [...] Gemeenschappelijk in al onze ideologieën is het engagement dat we bieden en vragen en het respect voor en het graag zien van de ander.

Van hieruit willen we ook onze bijdrage leveren aan de samenleving: door belang te hechten aan waarden als engagement, rechtvaardigheid en menselijkheid. Ook trachten we onze mensen te vormen in maatschappijbetrokkenheid, hechten we belang aan helpen en spelen we in op actuele tendensen." (p. 2)

We kunnen uit het onderzoek afleiden dat elke cursus een voor inclusie vruchtbare basisvisie biedt. Of deze visie ook effectief uitgedragen wordt en bijdraagt tot inclusie, is hier echter de vraag.

Hoewel er nog weinig geweten is over de aandacht voor inclusie (gerelateerde thema's) binnen de animatorcursussen, werd met dit conceptueel kader een eerste poging gedaan om een algemeen beeld te scheppen.

---

<sup>29</sup> Bijzonder Opleiding voor Bijzondere Leiding. Zie <http://www.jeugddienstdonbosco.be>

<sup>30</sup> Convent is het jaarlijkse vormingsweekend voornamelijk voor leiders van de doelgroep-specifieke tak Anders Kan Best van de scouts die zich richt tot kinderen met een beperking. Zie <http://www.scoutsengidsenvlaanderen.be>

<sup>31</sup> Prikkel zijn infoavonden handelend rond bepaalde thema's zoals kansarmoede en kinderen met een beperking, omgaan met ouders. Zie <http://chiro.be>

Zo kunnen we veronderstellen dat bij het gros van de vormingsinitiatieven enige 'aandacht voor kinderen met een beperking' in hun cursusschema ingebed zit. Het valt echter verder na te gaan of en hoe zij hiermee –inhoudelijk als structureel- op een effectieve manier bijdragen tot de 'hedendaagse tendens' van de toegankelijkheid binnen het jeugdwerk.

### III ONDERZOEKSOPZET EN METHODOLOGIE

#### 1 Probleemstelling

*“Men kan pas van inclusie spreken, als er van het begrip inclusie geen sprake meer is”*

vrije vertaling naar Giangrecco, 1997

Er is nog een lange weg te gaan voor het begrip inclusie zichzelf overbodig maakt. Toch is er al sterke vooruitgang geboekt en zijn er al mooie verhalen te vertellen... Dit vanuit een realiteit dat mensen nu eenmaal samen leven en vanuit een gelijke kansenbeleid het recht hebben op samen leven, samen werken, samen schoolgaan, samen spelen.

In deze thesis wordt gefocust op dit laatste domein. Waar inclusie 10 jaar geleden vooral geassocieerd werd met het onderwijs, wordt het op nationaal en internationaal vlak ook meer en meer een hot item in het jeugdwerk. Investerings in dit domein zijn op zijn minst een ‘maatschappelijk’ relevante zaak rekening houdend met twee zaken. Ten eerste het feit dat parttime inclusie een contradictio in terminis is en in alle domeinen van de maatschappij gereflecteerd moet worden (Van Hove, 2010). Ten tweede, dat het jeugdwerk vanuit beleidshoek de identiteit van ‘minisamenleving’ aangemeten krijgt, waar democratisch burgerschap vorm krijgt en men constructief leert omgaan met diversiteit (Smet, 2009).

De focus wordt meestal gelegd op de toegankelijkheid: hoe kunnen wij het jeugdwerk toegankelijker maken voor kansengroepen, waaronder kinderen met een beperking? Drempelverlagende initiatieven worden ondernomen zoals aanpassing van de lokalen, het lidgeld reduceren, naambekendheid bij nieuwe doelgroepen,...

Waar vooral de fysieke toegankelijkheid onder de loep genomen wordt, moet echter ook de mentale toegankelijkheid gewaarborgd worden: kinderen moeten er zich écht welkom voelen. En zoals minister Smet in zijn beleidsnota (2009) aangeeft: het jeugdwerk wil ontplooiingskansen bieden. Om tot ware ontplooiingskansen te komen, wordt het principe van inclusie verkozen ten opzichte van dat van integratie (Schalock, 2008). Waar dit laatste staat voor ‘mee mogen doen’ focust inclusie op ‘erbij horen’ vanuit een onlosmakelijke vanzelfsprekendheid. Vanuit er zijn en mee kunnen doen, als men daarvoor kiest (Jongewaard, 2009).

De praktijk leert echter dat het vooral om integratie gaat (Dhuyvetter, 2008; Latré 2004). Inclusie vergt dan ook bepaalde aanpassingen. Dit woord doet sommige jeugdwerkers huiveren.



Hoewel ze oprecht iedereen welkom heten, mag dit niet teveel extra aanpassingen vergen, moet het haalbaar zijn (onderzoeksrapport WIJPOV<sup>32</sup>, 2012). Met respect voor het invoeren van de draagkracht, blijkt echter uit 'good practices' in het onderwijs en in het jeugdwerk dat het vooral de mentale aanpassing is die 't 'm doet: men moet in de eerste plaats op een andere manier leren kijken naar het kind of de jongere. 'Die manier van kijken beïnvloedt op zijn beurt de handelingen en ideeën binnen de projecten: obstakels worden uitdagingen' aldus Hatse (2007, p. 86).

Deze mentaliteitsverandering, deze inclusieve houding, komt er niet zomaar en kunnen we ook niet zomaar verwachten van jonge vrijwilligers die voorheen nog nooit in contact gekomen zijn met kinderen met een beperking. Onderzoek uit de klaspraktijk leert trouwens dat contact op zich niet voldoende is om een positieve attitude op te bouwen (McManus et al.2010). De praktijk in het jeugdwerk bevestigt dit: deze attitude komt voornamelijk tot stand via ervaring opgedaan in een context die een inclusieve houding uitdraagt (Hatse, 2007).

Er zijn echter heel wat jeugdbewegingen die recentelijk de sprong in het onbekende gewaagd hebben of willen wagen en die geen inclusieve context hebben om zich op te baseren. Wat dan? Uit het onderzoek van WIJPOV (2012) geven vele van deze jeugdbewegingen de nood aan vorming aan. Hoewel uit het onderzoek van Hatse (2007) blijkt dat vorming bijdraagt tot een inclusieve visie en het als één van de faciliterende factoren benoemd wordt om inclusie te doen slagen, is er verder weinig onderzoek gevoerd naar de concrete impact en hoé vorming dit teweegbrengt.

En laat vorming nu net een hot item wezen die prioritaire aandacht verdient op de beleidsagenda Jeugd (2012).De meerwaarde en het potentieel van kadervorming, als non-formele vorm van leren, worden zowel op internationaal als nationaal vlak erkend. Het maakt dat men de competenties die hiermee verworven worden, in kaart wil brengen opdat zij ook in velden buiten het jeugdwerk inzetbaar zijn, zoals in de buitenschoolse kinderopvang. Dit vereist een actualisering van de competenties alsook het samenwerken met experts (2012, OD 1.1 & 2.2). Op die actualisering kunnen we het onderzoek van Platform Kadervorming(2004) betrekken waaruit blijkt dat vormingsinstanties (willen) inspelen op hedendaagse tendensen in de maatschappij.

Rekening houdend met het feit dat;

- het toegankelijk maken van het jeugdwerk een actuele 'tendens' genoemd kan worden.

---

<sup>32</sup> Werkgroep Inclusieve Jeugdbewegingen van de Provincie Oost-Vlaanderen

- er een tekort is aan kennis, vaardigheden en visie om deze tendens ten volle te realiseren, maar er ook een tekort is aan tijd of motivatie om hiervoor extra inspanningen te leveren
- kleinschalig onderzoek al uitwees dat vorming via de animatorcursus een faciliterende factor is voor het realiseren van inclusief jeugdwerk

Kunnen wij ons vanuit orthopedagogische en sociaal agogische expertise de vraag stellen of en hoe de animatorcursus, een meerwaarde kan betekenen voor het slagen van inclusie.

Heel wat animatorcursussen bieden enige aandacht voor thema's als diversiteit, kinderen met een beperking, inclusie... Toch blijkt uit het neuzen in het aanbod (zie 3.3) dat er zowel structureel als inhoudelijk grote verschillen lijken te zijn in de manier waarop dit aanbod komt. De centrale vraagstelling van dit onderzoek is dan ook: *Op welke manier heeft kadervorming voor jeugdwerkers, waarin aandacht besteed wordt aan inclusie, een impact op de uiteindelijke inclusieve werking van de jeugdbeweging?'*

Deze masterproef wil daarbij geen toeleidingsobsessie dienen in die zin van zoveel mogelijk jeugdbewegingen inclusief maken. We willen daarentegen vertrekken vanuit de realiteit dat heel wat kinderen voor een reguliere jeugdbeweging kiezen en dan ook het recht hebben zich bij hun keuze welkom te voelen. Naast de focus op de kinderen gaat in dit werk ook niet het minste belang uit naar de leiders, vanuit respect voor de uitdaging die zij willen aangaan en de verantwoordelijkheid die wij hebben om hen hierin effectief en efficiënt te ondersteunen.

## **2 Onderzoeksvragen**

Om aan de probleemstelling tegemoet te komen, wordt de aandacht gevestigd op zowel de impact als het belang van vorming. Heeft het feit dat in de animatorcursus 'kinderen met een beperking' aanbod komen, een impact op de kennis, vaardigheden en attitudes van leiders, noodzakelijk om inclusie (in plaats van integratie) te verwezenlijken? En op welke manier moet de cursus dan georganiseerd zijn, wil zij een effect hebben? We kijken hier zowel naar inhoud als naar structuur, omdat er op dit vlak twee grote strekkingen blijken te zijn in Vlaanderen. Wat is de impact van beide en zijn hier verschillen te merken? Dat iets een impact heeft, wil niet noodzakelijk zeggen dat het van belang is. We willen dus ook nagaan in hoeverre vorming als een noodzakelijke en belangrijke factor ervaren wordt, voor het realiseren van inclusie.

Samengevat kunnen de onderzoeksvragen als volgt weergegeven worden:

1. *heeft kadervorming die aandacht besteedt aan inclusie een IMPACT op de inclusieve werking van de jeugdbeweging?*
2. *OP WELKE MANIER, zowel inhoudelijk als structureel, heeft de kadervorming precies impact?*
3. *ervaren de jeugdwerkers de vorming als NOODZAKELIJKE en BELANGRIJKE ondersteuning of houvast?*

## **3 Dataverzameling**

### **3.1 Onderzoeksgroep**

In dit onderzoek wordt hoofdzakelijk gefocust op het perspectief en de beleving van de leiders. Meerbepaald (1) eerstejaars leiders die (2) in een inclusieve jeugdbeweging staan en (3) een vormingscursus hebben gevolgd waar aandacht was voor kinderen met een beperking. Omdat we perspectieven willen belichten vanuit beide 'soorten' cursus, werden uit het aanbod in Vlaanderen twee cursussen geselecteerd die representatief zijn voor de gemaakte indeling in achtereenvolgens niet-geïntegreerde (N) en geïntegreerde (I) cursussen in Vlaanderen. Hiervoor moesten de cursussen aan volgende criteria voldoen: een erkende animatorcursus, geattesteerd door de Vlaamse Overheid, met een gemiddelde tijdsduur van 60 uur, waarbij uit de cursusinhoud blijkt dat zij officieel één of meerdere sessies wijden aan inclusie. Voor de niet-geïntegreerde cursus wordt hier een tijdsduur van gemiddeld 2.30 uur aan gespendeerd. Voor de geïntegreerde cursus betreft dit minstens 5 uur. Voorts moest het mogelijk zijn om tijdens beide cursussen aan participerende observatie te kunnen doen.

De jongknappenpaascursus van KSA Noordzeegouw is een geattesteerde animatorcursus voor beginnende leiders, waarin 'aandacht voor inclusie' onder de vorm van een sessie (2u15min) aangeboden wordt. Er kon aan participerend observatie gedaan worden van 10-04-2011 tot 17-04-2011. De animatorcursus van vzw Oranje is een geattesteerde animatorcursus voor beginnende leiders en animatoren. Hier wordt 'aandacht voor inclusie' zowel in aparte sessies gegeven als geïncorporeerd in andere sessies. Hier was participerende observatie mogelijk van 5-03-2011 tot 11-03-2011.

Ter representatie van de soort cursus (N & I) werden zes deelnemers geselecteerd (N= 6, I=6) die een cursus gedaan hebben die onder één van de twee cursuscategorieën valt (zie deel II 3.3) en die in een inclusieve jeugdbeweging zitten. Onder inclusieve jeugdbeweging verstaan we hier een jeugdbeweging waarin minstens één kind met een beperking aanwezig is.

Er werd gekozen voor verschillende jeugdbewegingen om de diversiteit te laten spreken. Daarnaast leek het verruimend om eenzelfde jeugdbeweging vanuit meerdere perspectieven te bekijken. Er werd dan ook getracht per vereniging twee participanten te vinden ( $N=6=2+2+2$ ;  $I=6=2+2+2$ ). Om mogelijke invloed te vermijden werd bij de selectie van de cursisten aandacht geschonken aan homogeniteit van volgende kenmerken: leeftijd, studie en aantal jaren in het jeugdwerk.

Via de groepsleiding verbonden aan de inclusieve jeugdbewegingen, werd mits toestemming, de contactgegevens doorgegeven van de participanten die in aanmerking kwamen. Zij werden daarna persoonlijk gecontacteerd met de vraag of ze wilden meewerken aan dit onderzoek.

### **3.2 Onderzoeksstrategie: kwalitatief en exploratief onderzoek**

Kenmerkend voor *kwalitatief* onderzoek is het gebruik van verschillende databronnen en de nadruk op het 'begrijpen' of doorgronden van individuele mensen, groepen of situaties (Baarda, 2009). Met dit onderzoek wordt getracht 'de impact en meerwaarde van vorming rond inclusie' te begrijpen vanuit een diversiteit aan bronnen. In navolging van Dey (1993, pg. 28) gaat het er in dit soort onderzoek niet om de meerwaarde van vorming aan de hand van een cijfer uit te drukken. Dey wijst er op dat 'hoe dubbelzinniger en elastischer onze concepten zijn, des te minder is het mogelijk om onze gegevens op een zinnige manier te kwantificeren.' Daarentegen tracht dit onderzoek de betekenis van deze meerwaarde na te gaan, onder andere door mensen die dicht bij vorming staan hierover te laten spreken en door aan observatie te doen binnen dit domein. "The qualitative researcher seeks to be close to people, live with them, explore the nature of their interests, understand their relationships and look out at the world through their eyes" (Bogdan & Biklen, 1998 in Van Hove, 2003, p. 607).

Dit onderzoek is naast kwalitatief ook *explorerend* van aard. Het doel van een exploratief onderzoek is te komen tot inzichten op een domein waar tot nu toe weinig over geweten is (Mortelmans, 2007). Het perspectief van de cursisten wordt belicht, een interessant en weinig bevraagde invalshoek bij het verkennen van dit domein. Dit strookt met het kenmerk van exploratief onderzoek; om nieuwe inzichten proberen te verkrijgen om vragen te stellen en verschijnselen in een nieuw licht te beoordelen' (Robson, 2002, pg. 59). Hierbij komt enige flexibiliteit kijken. Dit soort onderzoek kan vergeleken worden met de activiteiten van een ontdekkingsreiziger. Het vergt de bereidheid om van richting te veranderen door eventuele nieuwe gegevens en inzichten (Adams en Schvaneveldt, 1991). Deze ontdekkingsreis wil de onderzoeker zeker aangaan!

Het is belangrijk zich ervan bewust te zijn dat de bevroegde inzichten slechts een selectie aan perspectieven geeft om naar de dingen te kijken. Zolang de onderzoeker en de lezer dit beseffen, kan het rijke en het aanvullende hiervan ingezien worden!

Dat dit onderzoek wil exploreren op een kwalitatieve manier, is meteen ook een argument voor de onderzoeksmethoden die hieronder beschreven zullen worden.

### **3.3 Onderzoeksmethode**

Het onderzoek vond plaats in drie fases waarbij in elk een andere methode werd gebruikt. De eerste twee fases zijn eerder verkennend. De laatste fase wordt als belangrijkste geacht voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Hieronder wordt elke fase toegelicht.

#### Fase 1

Gezien de onderzoeksvragen en-doelstellingen te maken hebben met datgene wat mensen doen, ligt het voor de hand dat men hier meer over te weten kan komen door ze te bekijken als ze bezig zijn (Saunders, Lewis & Thornhill, 2006/2008). Als eerste verkennende methode, werd aan participerende observatie gedaan. Men spreekt van participerende waarneming als men observeert in het veld en op die manier informatie verzamelt (observeren). Dit doet men terwijl men ter plaatse aanwezig is en deelneemt aan de alledaagse activiteiten (participeren) (Saunders, Lewis & Thornhill, 2006/2008). Zoals hierboven al vermeld, werd in beide cursussen participerend geobserveerd. Zowel in de KSA als in Oranje werd een volledige cursusweek mee gevolgd als vormingswerker. Hierbij werd voornamelijk de rol van 'de participant als waarnemer' opgenomen, waarbij het participerende op de voorgrond trad. Naar definitie van Ackroyd en Hughes (1992) moeten de deelnemers hierbij op de hoogte zijn van de rol als observator. Dit is een ethisch meer correcte manier (Saunders, Lewis & Thornhill, 2006/2008). Deze eis wordt deels vervuld. Aan de functie van de onderzoeker als vormingswerker is inherent een rol als observator verbonden; men kijkt hoe de jongeren de cursusinhoud verwerken, zowel tijdens de sessies als daarbuiten. Om hun gedrag niet nader te beïnvloeden, werd de cursisten niet vermeld dat dit observeren in functie van verder onderzoek was. Een ander voordeel aan deze rol is dat de belangrijkste informanten waarschijnlijk een perspectief kiezen van analytisch nadenken over de processen waarbij ze betrokken zijn (Robson, 2002, pg. 317). Cursisten gaan nadenken over de vormingsinhoud en wat dit voor hen kan betekenen. Doel van dit 'participerend waarnemen' was dan ook om een eerste inzicht te krijgen in hoe de cursisten met vorming in het algemeen en vorming rond inclusie omgaan en hoe zij dit bewust integreren binnen hun eigen handelen.

De cursisten werden immers gevormd in verschillende onderwerpen en thema's waarna zij praktijkwerk moesten verrichten; spelen ontwikkelen, onderwerpen bediscussiëren, met elkaar in groep staan en met elkaar omgaan. Het verzamelde materiaal kan beschouwd worden als ervaringsgegevens. Dit zijn gegevens over de gewaarwordingen en gevoelens die de onderzoeker ervaren heeft tijdens het proces (Saunders, Lewis & Thornhill, 2006/2008). Zij werden bijgehouden onder de vorm van aantekeningen. Daarnaast werden gegevens verzameld over de factoren die van belang zijn voor de onderzoekssituatie zoals organisatorische structuren en de cursusinhoud. Deze laatste werden onder de loep genomen in een tweede onderzoeksmethode; een documentanalyse.

### Fase 2

In een tweede fase van het onderzoek werd van beide cursussen de inhoud aan een documentanalyse onderworpen. Een documentanalyse kan zowel kwantitatief als kwalitatief zijn en kan gebruikt worden om resultaten te trianguleren die op andere gegevens zijn gebaseerd (Saunders, Lewis & Thornhill, 2006/2008), zoals de primaire gegevens verzameld via de participerende observatie en de gegevens verzameld in een volgende fase van het onderzoek. Elke cursusinhoud is gevat in een cursusmap, die onder andere de structuur, visie, doelstellingen en methodieken weergeeft. Doel van de analyse is gegevens te achterhalen met specifieke aandacht voor de sessies rond inclusie. Dit wordt gekoppeld aan het observatiemateriaal; welke impact beoogt men te hebben met de vorming en wordt deze door de cursisten als dusdanig ervaren en/of vinden er andere effecten plaats?

### Fase 3

De derde en belangrijkste fase van het onderzoek vond acht maanden na de cursus plaats. Hierbij werd een selectie aan cursisten (zie deel III 3.1) samengebracht in focusgroepen. Een focusgroep is een groepsinterview dat duidelijk op één bepaald onderwerp is gericht, waarbij een interactieve discussie tussen de participanten nodig is (Carson et al., 2001). Er werd een bewuste keuze gemaakt voor de methodiek van focusgroepen, vanuit het kwalitatieve en exploratieve opzet van het onderzoek. Focusgroepen zijn immers waardevol om een levendig, actueel en rijk beeld te krijgen van de motieven, interesses, overtuigingen, ervaringen, vragen en ideeën van de deelnemers aan een groep, wat minder goed mogelijk zou zijn wanneer andere technieken zouden worden gebruikt (Merton, Fiske en Kendall, 1990). Doel van dit soort groepsinterview is om de deelnemers te laten nadenken en discussiëren over wat het belang en de impact van vorming rond inclusie voor hen is. Hierbij wordt zowel de cursus als hun ervaring na de cursus onder de loep genomen.

Ter voorbereiding van de focusgroep, werd aan elke deelnemer gevraagd een korte vragenlijst in te vullen. Deze diende enerzijds ter registratie van de deelnemers. Anderzijds trachtte het de participanten al tot denken aan te zetten. Zo kon al gepeild worden naar hun individuele mening over het onderwerp en kon dit dienen om in de focusgroep op terug te komen. De vragenlijst is te vinden in bijlage (5) alsook een overzicht van de participanten (4).

Er werd in de focusgroep met semi-gestructureerde vragen gewerkt om ruimte voor discussie en inbreng van de individuen te creëren. In semi-gestructureerde (groeps)interviews heeft de onderzoeker een lijst met thema's en vragen die behandeld moeten worden. Deze kunnen van interview tot interview variëren, wegens de verkennende component (Saunders, Lewis & Thornhill, 2006/2008). Dit exploratieve komt nog meer tot zijn recht wanneer de vragen in groepsverband gesteld worden. Volgens Baarda (2009) worden deelnemers aan zo een groepsgesprek immers aan het denken gezet over aspecten waar ze niet bij hadden stilgestaan als ze een individueel gesprek hadden gevoerd. De cursus is al een tijd geleden en daarenboven kan het gebeuren dat men de impact op het eigen handelen niet zelfstandig opmerkt. Hier kan de groepsdiscussie als een 'trigger' functioneren voor de inbreng van het individu. Bij de selectie van de deelnemers werd gekozen voor 6 participanten per groep. Gemiddeld genomen schommelt het aantal deelnemers voor focusgroepen met volwassenen tussen de 6 en de 12 (Kennedy, Kools en Krueger, 2001). Omdat het beter is om met kleinere groepen te werken wanneer de deelnemers een uitgebreide ervaring hebben met het thema, werd voor 6 participanten gekozen. (Merton, Fiske en Kendall, 1990).

Het focusgroeponderzoek bestond uit twee fases. Voor de eerste fase werd een horizontale doorsnede van de participanten gemaakt; de deelnemers van eenzelfde cursus werden bij elkaar geplaatst ter verdieping van de eigen vormingscursus. Op deze manier vonden dus twee aparte focusgroepen (cursus N en cursus I) plaats. In een tweede fase werden zij herverdeeld via een verticale doorsnede waarbij de verschillen in cursus de ideeën kunnen beïnvloeden. Deze manier bood de mogelijkheid om de onderzoeksvragen op verschillende niveaus te benaderen (Saunders, Lewis & Thornhill, 2006/2008).

In de *horizontale fase* werden de participanten virtueel samengebracht door gebruik te maken van een hedendaags populair medium bij deze doelgroep, namelijk een chatforum. In totaal werden dus twee chatdiscussies gehouden; één voor de cursisten van de geïntegreerde cursus (groep I) en één voor de niet-geïntegreerde cursus (groep N). Via een internetdoodle werd naar een datum gezocht waarbij iedereen kon aanwezig zijn om twee uur lang op een forum te chatten met elkaar. De onderzoeker was hier moderator. Mann en Stewart (2000) brachten verschillende meningen in kaart rond het gebruik van zo een medium.

Sommige onderzoekers menen dat het online interviewen van deelnemers via chatten waarschijnlijk niet die mate van interactiviteit kan bereiken, anderzijds wordt ook gesuggereerd dat dit medium zich ertoe verleent eerlijker en opener te antwoorden. Na de voor- en nadelen afgewogen te hebben, gaf de deelnemersvriendelijkheid de doorslag. Zo hoefden de participanten slechts een éénmalige verplaatsing uit te voeren, namelijk voor de gemengde focusgroep.

De tweede fase van het focusgroeponderzoek betrof de *verticale doorsnede* van de participanten namelijk het samenvoegen van de beide soorten cursus. In elke focusgroep werd gevraagd wie bereid was om in een verdiepende fase live in gesprek te gaan met leden van de andere groep. Bij de uiteindelijke samenstelling van deze groep werd de groepsgrootte, het evenwicht van beide cursussoorten en de diversiteit aan jeugdbewegingen bewaakt. Uit cursus N en cursus I deden respectievelijk drie en vier leden mee aan de discussie.

#### Model gebruikt tijdens de focusgroepen

Omdat het een complexe zaak is om de impact van een training (vorming) na te gaan (Bates, 2004), lieten wij ons inspireren door het trainingsevaluatiemodel van Kirkpatrick (1998). Dit is een evaluatiemodel dat in sociaal-wetenschappelijk onderzoek aan belang wint. Het levert een referentiekader om op verschillende niveaus naar effecten van een bepaalde cursus of vormingssessie te kijken, hierbij aandacht hebbend voor de transfer van het geleerde (Bates, 2004, Verhaeghe, 2011):

In een eerste niveau wordt door Kirkpatrick naar de reacties van de deelnemers gepeild na de training. Het gaat om een algemene indruk, de relevantie en de toepassingsmogelijkheden. Al te vaak blijft de evaluatie van ondersteuning beperkt tot dit niveau, terwijl de impact op de organisatie niet wordt nagegaan (Mathison, 1992; Rossi et al. in Verhaeghe, 2011). Vervolgens wordt de impact op het leren van de deelnemers bekeken; is er een toename aan kennis en bekwaamheden en een verandering in attitudes als gevolg van de ondersteuning? Ten derde is er aandacht voor de transfer van wat er geleerd werd naar het praktijkveld. Tenslotte worden in dit model eventuele effecten nagegaan in het resultaatsniveau. Daarbij wordt gekeken naar effecten van de training op het bereiken van de doelen van de organisatie en op de organisatie zelf.

Dit model van Kirkpatrick kan toegepast worden om de impact van vormingscursussen bij inclusie in de jeugdbeweging te evalueren. In volgende tabel wordt dit nader toegelicht:



<b>Evaluatieniveau Kirkpatrick</b>	<b>Toepassing op animatorcursussen</b>
<b>Reactie:</b>	
Tevredenheid van de deelnemers	Tevredenheid van cursisten over vorming rond inclusie
<b>Leren:</b>	
Toename en/of verandering in kennis, vaardigheden en attitudes	Verandering in kennis, vaardigheden en attitudes nodig voor succesvolle inclusie
<b>Gedrag:</b>	
Transfer geleerde inzichten naar organisatie	kennis, vaardigheden en attitudes toegepast binnen de jeugdbeweging?
<b>Resultaten:</b>	
Effecten op de organisatie	Invloed op: zichzelf, de jeugdbeweging,...

*Tabel 1: Invloed van vorming op 'inclusie in de jeugdbeweging' volgens model Kirkpatrick*

Tijdens de halfopen groepsinterviews werd dit model als referentiekader gebruikt. Van daaruit werd elk niveau vanuit de inbreng van de participanten zelf verdiept. Het model is dus verder niet bindend. Daarnaast werd ruimte gelaten voor relevante nieuwe thema's, resulterend uit de dynamiek van het groepsgesprek.

## **4 Analyse van de data**

### **4.1 Werkwijze**

De onderzoeksdoelstellingen, de gebruikte instrumenten voor dataverzameling en de grootte van de onderzoeksgroep bepaalden de keuze voor data-analytische technieken. In dit onderzoek staan de ervaringen en belevingen van de participanten zelf centraal. Dit vormt dan ook het uitgangspunt van de analyses. Het doel bij het nagaan van de cursisten hun ervaring is om zowel de op voorhand bepaalde thema's te bevragen als ruimte te laten voor nieuwe inzichten en theorieën. Bij het coderen van de gegevens werd dan ook voor een tussenvorm gekozen, waarbij zowel deductief als inductief te werk werd gegaan (Netwerk Kwalitatief Onderzoek, 2002): aan de start van het onderzoek bepaalden de 4 niveaus van Kirkpatrick de thema's, gebaseerd op de deductive framework approach van Pope, Ziebland & Mays (2000).

Deze thema's werden na de eerste analyse aangevuld met thema's die inductiegewijs uit die analyse naar voren kwamen (cf. gefundeerde theorie van Strauss en Corbin, 1998).

Na de twee chatdiscussies vond via een 'open codering' (Smaling, 1997) een eerste analyse van de resultaten plaats. Beide groepen, alsook de documenten en observatiegegevens, werden hier op overeenkomsten en verschillen vergeleken. Dit enerzijds om kruispunten te ontdekken en data sterker te maken. Anderzijds om in een verdere fase de verschillende data met elkaar te confronteren. De verkregen categorieën maakten het hier al mogelijk om 'gericht te coderen' waarbij gekeken werd naar verbanden tussen de thema's.

In de verdiepfase werden de resultaten aan een gemengde groep gepresenteerd. De analysegegevens werden samen met hen overlopen. De lezer kan er dus van uitgaan dat er over de resultaten een algemene consensus is, behalve daar waar aangegeven. Voorts werden in deze fase bepaalde punten verder uitgediept en werden (voornamelijk vanuit de groep) enkele nieuwe thema's aangesneden. Waar op dit niveau aanvulling gebeurde, wordt dit in de resultaten aangegeven. Na deze laatste onderzoeksfase werd het mogelijk om 'selectief te coderen' en de categorieën onder te brengen in de hoofdcategorieën (Smaling, 2002).

## **4.2 Betrouwbaarheid en validiteit**

Dit wetenschappelijk onderzoek werd op een weldoordachte manier opgezet, met aandacht voor twee methodologische criteria: betrouwbaarheid en validiteit.

### Validiteit

Validiteit betreft de afwezigheid van systematische vertekeningen van het object van onderzoek (CPS, 2010). In de literatuur wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen interne en externe validiteit. *Interne validiteit* betreft de mate waarin de resultaten een authentieke weergave zijn van de sociale werkelijkheid (Janssens, 1985). Om de interne validiteit van dit onderzoek te verhogen hebben we gebruik gemaakt van een gestandaardiseerd meetmodel, namelijk het model van Kirkpatrick. Tevens werd aan triangulatie van het onderzoeksmateriaal gedaan; de resultaten van de semi-gestructureerde groepsinterviews werden vergeleken met de resultaten verkregen via de vragenlijsten, de participerende observaties en de documentanalyses. Dat de onderzoeker vertrouwd is met het onderwerp, kan zowel als voordeel en als nadeel beschouwd worden. Het voordeel betreft dat door de ervaring en het inzicht van de onderzoeker verdiepend op bepaalde onderwerpen ingegaan kan worden. Nadeel kan zijn dat dit de onderzoeker verhindert een neutraal standpunt in te nemen. Een 'value-free science' bestaat echter niet.

Zo vermelden Denzin en Lincoln (2003) dat elke onderzoeker een knutselaar is die zowel door de eigen persoon als door de onderzoekspopulatie beïnvloed wordt. Om deze invloed te beperken, werd tijdens een verdiepende focusgroep een member check uitgevoerd (Jochems en Joosten, z.j.). Hierbij werden de data en interpretaties voorgelegd aan de participanten om vast te stellen of de reconstructie van de werkelijkheid, zoals de onderzoeker voor ogen heeft, herkenbaar is. Om de invloed van de onderzoeker op de participanten te beperken en zo sociale wenselijkheid tegen te gaan, werden deelnemers geselecteerd die géén rechtstreekse sessies hadden gehad van de onderzoeker. Ook de keuze om in anonimiteit de chatdiscussie uit te voeren (focusgroep fase 1) draagt bij tot het inperken van de sociale wenselijkheid.

*Externe validiteit* betreft de generaliseerbaarheid van het onderzoek. Hierbij dient opgemerkt te worden dat dit gevoerde onderzoek kleinschalig en kwalitatief van aard is en al bij aanvang niet de intentie had de onderzoeksresultaten te veralgemenen naar de volledige populatie van cursisten.

### Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid wijst op de mate waarin methoden voor het verzamelen van gegevens consistente resultaten zullen geven, gelijksoortige waarnemingen zullen worden gedaan of conclusies worden getrokken door andere onderzoekers en of er op transparante wijze zin wordt gegeven aan de ruwe gegevens (Saunders et al., 2008). De betrouwbaarheid van dit onderzoek werd verhoogd door de groepsinterviews semi-gestructureerd te laten verlopen, volgens het Kirckpatrick model. Hierbij werden de antwoorden geregistreerd op een herbekijkbaar forum (focusgroepfase 1) en via geluids- en video apparatuur opgenomen (focusgroepfase 2). Ter controle van de interpretaties was een mede-onderzoeker aanwezig tijdens de verdiepende fase. Ook worden tijdens de weergave van de resultaten, citaten en interpretatie van de onderzoeker strikt gescheiden gehouden.

# IV RESULTATEN

## 1 Inleiding

Dit hoofdstuk presenteert de belangrijkste resultaten die tijdens het kwalitatief, exploratief onderzoek zijn verzameld. De focus ligt op de resultaten verkregen via de focusgroepen. Deze masterproef wil immers de ervaring van de leiders in beeld brengen, vertrekkende vanuit het standpunt van de leiders zelf. Op deze resultaten werden de gegevens uit de participerende observaties evenals de documentanalyse betrokken. Uit deze veelheid aan gegevens werden de belangrijkste resultaten weergegeven die een antwoord kunnen bieden aan de onderzoeksvragen en deelvragen. Als eerste wordt de impact van de vorming besproken aan de hand van de vier vooropgestelde evaluatieniveaus volgens Kirkpatrick. In een volgend stuk wordt weergegeven welke andere beïnvloedende factoren uit het onderzoek bleken en hoe vorming zich hiertoe verhoudt. Als laatste wordt het belang van vorming onder de loep genomen, vanuit het standpunt van de participanten.

Er werd gekozen om te werken met letterlijke citaten. De participant aan wie het citaat behoort, wordt anoniem weergegeven met een cijfer gevolgd door de letter N of I. N verwijst naar niet-geïntegreerde cursus. I staat voor geïntegreerde cursus. In bijlage 4 zijn de noodzakelijke gegevens van de participanten te vinden.

## 2 De impact van de cursus volgens de 4 levels van Kirkpatrick

### 2.1 Niveau 1: reactie: tevredenheid?

In een eerste fase van het gesprek wordt de reactie van de cursisten nagegaan. Wat vonden ze in het algemeen van de cursus? Wat verwachtten ze van de cursus en werd deze verwachting ingevuld? Wat vonden ze van de sessies die specifiek over inclusie handelden? De reactie kan deels voorspellend wezen voor de impact van de sessies.

#### De cursus in het algemeen

Op de vraag wat ze van de cursus vonden, was het eerste antwoord van iedereen unaniem; leerrijk! Ze hebben de cursus dan ook bewust gekozen om bij te leren. Op één iemand na hadden de cursisten geen specifieke verwachtingen over wat ze gingen bijleren. Iedereen beaamde dat de manier van leren het zo aangenaam en leerrijk tegelijk maakte.

Allereerst werd de niet-schoolse manier van leren door alle participanten vernoemd.

*Met leuke manier zie ik het dat het niet is zoals op school. Het is ontspannend met discussievorm met spel en voorbeelden. (participant 1i)*

*Eigenlijk leer je het niet echt zoals je dingen op school leert, maar je krijgt er een sessie over en dan onthoud je dat. (participant 2n)*

*Dat het op spelende manier wordt aangebracht, zelf ondervindend en niet zeer afgerammelt. (participant 4i)*

*Goeie afwisseling van theorie en leuke activiteiten! (participant 5n)*

Dat dit leren plaatsvond in groep, waarbij mensen van verschillende bonden of jeugdbewegingen elkaar ontmoetten, werd meerdere malen aangehaald als leuke én leerrijke factor. Leaders van verschillende groepen kunnen hun ervaringen en tips uitwisselen. Bovendien leer je ook veel over jezelf; via feedback van de groep en door elkaars perspectieven te vergelijken.

*Interessant. Je leert hoe andere bonden met bepaalde zaken totaal anders omgaan. Je leert gewoon enorm veel van elkaar. (participant 6n)*

*Je leert ook veel bij van anderen die de cursus volgen, leert dingen op een andere manier zien enzo. (participant 3n)*

*Ook de groepssfeer is enorm, het is een week die je altijd blijft! (participant 4i)*

Naast het groepsgebeuren, worden ook andere informele momenten aangehaald: de inkleding van de cursus(lokalen), de structuur die men hanteert, de afspraken die gemaakt worden... Hier steekt men iets van op. Vanuit de participerende observatie van de onderzoeker, kan bevestigd worden dat dit een doel is van de cursus. De instructeurs willen een inspiratiebron en voorbeeld wezen van wat leiderschap hoort te zijn.

#### De sessies rond inclusie.

Wanneer gevraagd wordt wat ze van de sessies rond inclusie vonden is een eerste verschil tussen de groepen merkbaar. De antwoorden van groep I zijn unaniem gelijklopend met hun mening over de cursus in het algemeen. Ze vonden het allen leerrijk en een fijne afwisseling tussen theorie en praktijk.

*Ik vond het leuk dat het bij ons niet theoretisch was. We speelden eerst een spel waar de leiders autisten nadeden en dan achteraf pas terug in een groep gingen zitten; zo van 'ik heb nu dat gedaan en hoe ga je daar nu mee om?' Ook hebben we zelf dingen mogen ervaren. Dat maakt het niet enkel leerrijk maar ook geestig. We moeten niet drie uur op een stoel zitten en luisteren. (participant 3i)*

Bij de N-groep blijkt ook het feit 'dat er geen 3 uur op een stoel gezeten wordt' bepalend om tevreden te zijn over de sessie(s). Het zijn vooral ook die momenten van de sessie die ze onthouden hebben, zo geven 3 cursisten aan. De opmerking moet hier gemaakt worden dat zij minder sessies gehad hebben om naar te verwijzen.

*'t Fijne was, bij ons was het vooral theoretisch maar omdat zij [de sessiegeefster] zelf een autist nadeed dan maakte ze het niet zomaar theoretisch, niet iemand die gewoon kwam vertellen over autisme, 't was meer dan dat. (participant 1n)*

*'k Weet daar niet meer veel van maar ik weet wel nog dat we een lange tijd met blinddoek moesten lopen om te weten hoe dat voelt omdat je dan eerder voelt van wat je wil wat mensen tegen je zeggen of niet zeggen. En ja die andere sessie weet ik niet meer zo goed. (participant 5n)*

Uit enkele reacties van groep N rond de tevredenheid blijkt dat er te weinig aandacht aan inclusie besteed wordt om er voldoening uit te halen.

*Wij hebben eigenlijk maar 2 uur sessie gehad over diversiteit op de volledige week cursus, wat behoorlijk weinig is eigenlijk, en dit was dan meer gespecificeerd op kinderen van andere origine. (participant 3n)*

*Ergens vind ik het wel jammer dat ik de andere sessies niet gezien heb, wij moesten kiezen tussen de sessies: Autisme, ADHD, verstandelijke- en fysieke beperkingen en pestgedrag maar ik had graag van alles een graantje meegepikt. (participant 2n)*

Dit wordt ook al opgemerkt tijdens de participerende observatie bij de niet-geïntegreerde cursus. Men wijdt er één sessie van 2u15 aan. Er moet op die tijd enorm veel gezien worden, waardoor men er in sommige cursusgroepen<sup>33</sup> door raast ofwel een keuzemogelijkheid (op vraag van de cursisten waar zij het willen over hebben in verband met beperkingen)aanbiedt. De documentanalyse bevestigt dit: er wordt in de KSA-cursussen gemiddeld twee uur en een half gespendeerd aan wat het domein Jeugd en Samenleving wordt genoemd. Hierbinnen moeten twee sessies vallen: KSA inclusief, waarbij de focus op de verschillende 'doelgroepen' gelegd wordt en een sessie gewijd aan 'diversiteit in KSA'.

## **2.2 Niveau 2: kennis, vaardigheden, attitudes**

In een tweede fase wordt naar de kennis, vaardigheden en attitudes gepeild. Er wordt eerst kort ingegaan op de gehele cursus: wat van de cursus vonden ze leerrijk? Opmerkelijk is dat groep I hier inclusie gerelateerde onderwerpen vermeldt. Groep N haalt daarentegen vooral spel gerelateerde onderwerpen aan zoals 'hoe een spel te bouwen', 'hoe een boeiend Verhalend Kader te maken'. Eén iemand vermeldt de sessie rond diversiteit. Tijdens de verdiepingsfase wordt door participant 4i de interessante opmerking gemaakt dat het bij hen 'ook om spelgerelateerde sessies gaat maar dan met inclusie erbij'. De andere participanten van groep I stemmen hier mee in.

Daarna wordt specifiek doorgevraagd naar de sessies rond inclusie, kinderen met een beperking, diversiteit.

Er wordt zowel gevraagd wat ze zich nog herinneren en wat ze hiervan het meest leerrijke vonden.

---

<sup>33</sup> in de cursus zijn de cursisten opgedeeld in kleine cursusgroepen met ongeveer 13 personen per groep en twee vaste instructeurs.

Het is interessant te vermelden dat sommige participanten bij deze bevraging al spontaan de koppeling cursus-praktijk maken, die pas later uiteengezet wordt in niveau drie. Dit levert een eerste aanwijzing van een impact van de geziene materie op hun gedrag. De keuze om toch een onderscheid te maken tussen beide niveaus is voornamelijk omdat we op dit niveau willen te weten komen wat van een cursus vooral indruk maakte en onthouden werd. Niet al het geleerde is immers meteen toepasbaar. In het algemeen komen niet alle leiders na de cursus (meteen) in contact met kinderen met een beperking.

In wat volgt worden de kennis, vaardigheden en attitudes weergegeven, hoe zij door de participanten aan bod werden gebracht.

#### Zich inleven in de beperking. Het kind begrijpen

Het meest leerrijke, daar was groep I het unaniem over eens: het leren begrijpen van de leefwereld van het kind door de beperkingen zelf te beleven. Ook de participanten van groep N die hierrond iets gezien hebben (3 participanten, waarvan 1 iemand in de extra vorming buiten de paascursus), vernoemen dit als leerrijk.

*Ik heb geleerd om hun handicap te begrijpen. Dat was 't interessantst. voelen hoe het was om blind te zijn, of in een rolstoel te zitten ... Dan snap je hen opeens veel beter, want dat is wel echt iets anders dan het gewoon te zien ofzo. (participant 5i)*

*Het meest leerrijke vond ik dat we zelf ervoeren hoe het was om beperking te hebben, omdat je zo beter weet hoe een persoon met een beperking zich voelt, wat hij kan en niet kan. (participant 3i)*

*Voor mij vooral die sessies waar we die koptelefoon of die bril moesten aandoen, ja dat bedoel ik dus. [participant 6i, antwoord op respondent 3i]*

*Door die sessie autisme leerde ik beter begrijpen in welke "wereld" zij leven en hoe daarop in te spelen. (participant 1n)*

De observaties van de I-cursus illustreren mooi hoe dit ervaringsgericht leren aansprak en effectief dingen bijbracht: Na de sessie mochten de cursisten, indien ze dit wilden, de beperking nog behouden. Tijdens het vrij moment liepen er opmerkelijk veel cursisten rond met een blinddoek of hoofdtelefoon. De drie rolstoelen waren ook in omloop. Af en toe werd gewisseld van beperking. Aan tafel was het, al dan niet met gebarentaal, druk reflecteren over de ervaringen van die namiddag. Zowel plezierige momenten werden aangehaald als de moeilijkheden die men had ontdekt: 'ik wist bij god niet hoe van mijn rolstoel op dat toilet te geraken zonder hulp'. 'Amaai, ik frustreerde me zo dat niemand me begreep, liplezen da 's nog moeilijk trouwens!'. 'Zo zot hoeveel je opeens hoort als je niets kan zien!'. (participerende observatie, cursus I)

Ook tijdens de N-cursus wordt bij één van de vier groepen op deze manier te werk gegaan. De reacties achteraf zijn soortgelijk. Er wordt druk over nagepraat en ervaringen worden uitgewisseld.

Tijdens de eindevaluatie geven 10 van de 16 participanten aan dat dit één van de meest interessante sessies was. Hierbij wordt voornamelijk naar het ervaringsaspect verwezen. (participerende observatie, cursus N)

Niet enkel de ervaring zelf, maar de reflectie hierover maakt dat het zo leerrijk en bruikbaar is. Dit wordt niet enkel tijdens beide observaties ondervonden, maar blijkt ook uit de antwoorden van de participanten.

*Ja achteraf wordt dan gevraagd hoe da precies voelde en dan ga je der nog meer bij stilstaan en leer je ook hoe je dan later als leider hierop zou kunnen inspelen. (participant 4i)*

De meerderheid van groep N geeft aan dat ze zo een inleefmoment niet gehad hebben op cursus, maar dat dit hen wel interessant lijkt.

*Neen dit was er bij ons niet, ik vond dit toen zelf moeilijk om er een beeld van te hebben, want tegenwoordig wordt er maar al te snel op een actief kindje ADHD geplakt. (participant 6n)*

*Als ik dat zo hoor dan denk ik toch wel: jammer, dat had ik ook willen zien. Want nu sukkel ik daar soms mee, dat ik de reactie van een kind niet snap en dan had zo'n sessie misschien wel beter geholpen. (participant 4n, verdiepingsfase)*

*Hmm het zelf ervaren is natuurlijk nog altijd beter dan dat iemand anders het toont dus misschien dat dit wel beter was geweest, bvb met die koptelefoon en die blinddoek. (participant 1n, verdiepingsfase)*

### Je leert anders kijken

Dat ze het kind en zijn gedrag beter begrijpen maakt dat de cursisten ook anders leren kijken naar deze kinderen. Bij de meeste is dit doordat ze zich leerden inleven in de beperking, daarnaast was het volgens sommige participanten een belangrijke expliciete boodschap die de cursus hen bijbracht.

*Dat je soms anders moet kijken naar bepaalde handicaps, doordat je het zelf een keer geprobeerd hebt en doordat je er meer over weet. (participant 3i)*

*Als je erover leert dan weet je al direct, dan is dat gelijk een wereld die een beetje open gaat. Eerst weet je er niets over en is dat zo'n beetje een zwart gat en vanaf je erover leert dan weet je al hoe ze denken, hoe je moet reageren en dan begrijp je ze ook automatisch en leer je ook anders kijken. Voor de cursus ga je misschien zeggen 'welke achterlijke mongool' of zo van die grove dingen, 'k zeg maar iets he, maar als je er dan mee in contact gekomen bent en het begrijpt, dan heb je er meer voeling mee, dat je minder vlug een oordeel hebt. (participant 2n)*

*Bij ons werd dat goed benadrukt in de cursus, dat je niet zomaar op elk actief kind dat label ADHD gaat opkleven. (participant 1n)*

Dat het voornamelijk de cursus is die bijdraagt tot dit 'anders kijken' wordt bevestigd door de discussie die volgt op dit citaat:

*Maar ik denk ook wel dat het [die andere kijk] er van afhangt of je er mee opgegroeid bent in de jeugdbeweging. Dan denk ik dat het gemakkelijker is als je dan doorgroeit naar leiding, dan weet je al van 'das zo'n kind.' Maar als je zoals ik, dat altijd gewoon bent met normale kinderen heb je daar nog geen voeling mee. (participant 4i, verdiepingsfase)*



De drie participanten die opgegroeid zijn in een inclusieve jeugdbeweging antwoorden hierop dat het samen spelen als kind, toch wel anders is dan de verantwoordelijkheid die je moet opnemen als leider. Als kind leer je er ergens wel mee omgaan, je hebt respect. Als leider ga je daar verder in en moet je ze kunnen begrijpen om er gepast op te reageren of het te kunnen kaderen voor andere kinderen als dit nodig is.

In de verdiepingsfase wordt ingegaan op wat dan precies bedoeld wordt met dat anders kijken. Participanten geven verschillende antwoorden. De meest voorkomende zijn de volgende: een positievere houding tegenover het kind, je hebt meer respect. 'je beseft dat ze er niet aan kunnen doen' is ook een veelgehoord antwoord. Tijdens de I-cursus werd volgens de participanten sterk benadrukt 'dat het gewoon kinderen zijn'. Deze cursus draagt daarenboven bij tot een realistisch beeld van de beperking en je begrijpt bepaald gedrag binnen de context en vanuit de leefwereld. Ook werd er bij sommigen in de sessie of cursus de nadruk op gelegd dat je als leider je eigen aandeel onder de loep moet nemen; 'hoe vorm ik een beeld over dit kind en kan het zijn dat mijn gedrag er voor iets tussen zit dat dit kind zo reageert?'

*Ik heb daar wel positiever door leren kijken. Niet dat ik er een afkeer van had maar ik begreep het soms gewoon niet van: 'alé waarom reageert hij nu zo, waarom doet hij dat? En dan leer je daar over en dan begrijp je dat en zie je het kind ook meteen anders. (participant 4i)*

*Je gaat er nog meer bij stil staan. Je weet nu wat het inhoudt om "anders" te zijn. Je kiest er niet zelf voor. Deze zin is vooral bij mij bijgebleven en eenmaal je dit door hebt bekijk je alles vanuit een ander standpunt. Je hebt er meer respect voor. (participant 1n)*

*Je krijgt ook wel een realistischer beeld van de handicap. Het kan bijvoorbeeld ook wel dat kindjes van hun handicap profiteren. Ik had bijvoorbeeld een discussie met een kind die echt niet wilde luisteren en ze zei: 'wie is hier de gehandicapte?!' Op zo'n moment beseft je wel van: 'nu gaat ze wel te ver'. (participant 3i)*

*Ik denk dat ik toen hoorde dat het kind niet anders is, maar dat wij ze bekijken als anders (want voor hen zijn wij anders). Wij zien de normalen als 'normaal', maar de kinderen met een beperking zien iemand anders met dezelfde beperking voor hen als 'normaal'. (participant 6n)*

Aansluitend bij dit 'anders leren kijken' is het besef dat élk kind anders is. Vele cursisten geven dit aan en brengen dit in verband met de cursus. Toch is dit verband niet eenzijdig te bekijken en is hier een interessant verschil te merken tussen beide groepen.

Door het samenleggen van de antwoorden, de documentanalyses en de participerende observaties, kwamen we tot volgende vaststelling: In de ene cursus (I) werd het sterk benadrukt dat ondanks eenzelfde beperking, elk kind anders is. Bij de cursus N werd voornamelijk een uniform beeld gecreëerd van dé autist, dé ADHDer, hét kind met beperking... Net doordat dit uniforme beeld niet leek te stroken met de praktijk die de cursisten daarna ervoeren, vormden sommigen hun argument 'dat elk kind toch wel anders is'.

*Het hangt van kind tot kind af. Je moet gewoon je kind kennen. Wij weten nu perfect van die jongen heeft autisme en dat en dat kan je bij hem doen.*

*Hij heeft autisme en dat mag je normaal niet doen bij autisten en dat kan bij hem wel, maar iets anders kan dan bijvoorbeeld net weer niet. Niet elk kind met autisme heeft al die symptomen en al diezelfde dingen. Dat werd in de cursus al wel gezegd, maar dat zie je pas echt ook als je een autist in je werking hebt. (participant 3i)*

*In de sessie zie je ook de uitersten, zoals rokken of hoe heette dat en zo,.. dan dacht ik ook van: iedereen doet da, maar het kindje met autisme bij ons die is compleet normaal, alé ja niet compleet normaal maar je weet wel. (participant 2n)*

Daarenboven wijst de cursusmap van twee N-cursussen uit dat bij de doelgroepspecifieke info die men uiteenzet, enkel de negatieve kenmerken van de kinderen met een beperking meegegeven worden. Dit zijn immers 'de dingen waarop ze moeten letten'. (documentanalyse)

### Omgaan met

In alle cursussen zagen de participanten tips hoe ze konden omgaan met kinderen met een beperking. Het gaat hier zowel om *algemene tips* als *doelgroepspecifieke tips* (gebonden aan een welbepaalde beperking). Uit de antwoorden is af te leiden dat de manier waarop zij de tips verworven hebben belangrijk is voor het onthouden ervan. Zo blijkt de ervaringscomponent het te halen boven het gewoon meegeven van tips. Volgende discussie uit de verdiepingsfase geeft treffend weer wat uit beide aparte focusgroepen ook al duidelijk was:

*Je onthoudt dat [doelgroepspecifieke tips]toch niet allemaal en plus als een situatie zich voordoet ga je in je hoofd niet al die stappen overlopen. Je gaat altijd een beetje handelen vanuit je intuïtie met die tips als achtergrond. (participant2n)*  
*Als je het beleefd hebt, dan ga je het ook meer onthouden, dan dat je het gewoon als theorie ziet (participant 4i). Ja 't is ook daarom dat je op cursus gaat hé, anders kunnen ze gewoon een mail sturen met een hele bijlage. Wij hebben ook zo'n map gekregen he, achteraf,voor als je nog iets wil inkijken, maar dat lijkt zo meer à la examen (participant 1n). Ja, in de eerste plaats moet er de inleving zijn, daarna kan je wel nog tips geven, vanuit die inleving (participant 6i).*

In de resultaten uit zowel fase 1 als 2 is daarenboven duidelijk merkbaar dat er in de cursussen een *andere klemtoon* werd gelegd, wat betreft 'de omgang met kinderen die specifieke aandacht vergen'. Zowel de participerende observatie als de documentanalyse bevestigen dit: Waar het bij sommige sessies van cursus I expliciet de doelstelling is om de cursisten duidelijk te maken dat elk kind anders is (zie de paragraaf hierboven) en er geen standaard aanpak is, is het bij cursus N voornamelijk de doelstelling om de cursisten bij te brengen wat de verschillende beperkingen inhouden en concrete tips te geven hoe er mee om te gaan. Het gevaar van de doelgroepspecifieke tips is echter dat deze stigmatiserend kunnen werken, zo bewijst onder andere volgend antwoord op de vraag of de cursus een realistisch beeld geeft van de kinderen in hun jeugdbeweging.

*Mja we kregen zo een speciaal beeld. Toen wij zo binnenkwamen in de sessie kwam zij[de sessiegeefster] er zo alles over vertellen zoals wetenschappelijke feiten en*

*doktersuitslagen en concentratietests en zo en dan heb je volledig het gevoel van: wow die kinderen zijn zo anders. Maar als je dat eigenlijk, als je dat ziet, ADHD is gewoon een kind met veel energie en dat dan compleet het tegenovergestelde van wat je op de cursus ziet: ze moeten relatieve nemen, ze mogen niet te lang binnen zitten op een kussen,...(participant 1n, verdiepingsfase)*

Ook andere participanten die een soortgelijke sessie hadden, geven aan dat het beeld en die tips niet voor elk kind kloppen, al hadden ze dit pas later door via de praktijk. Hier op volgend beamen alle participanten dat de doelgroepspecifieke tips niet allesoverheersend mogen zijn.

*Ik vind het nuttig maar je mag je der niet op blindstaren. Je moet sowieso ook het kind kennen en weten wat het kind zelf nodig heeft. (participant 5n)  
Je moet algemene basis hebben maar je moet het kunnen juist toepassen op elk kind. (participant 3i)*

Twee participanten gaven in de verdiepingsfase aan vooral de basistips nog te weten die voor meerdere kinderen gelden in tegenstelling tot de doelgroepspecifieke tips, die minder bijbleven. Het gaat hier vooral over 'je spel aanpassen aan de mogelijkheden van het kind' en 'letten op je speluitleg'. Dit zijn twee vaardigheden die in fase 1 ook genoemd werden als zeer leerrijk.

*De spelen aanpassen aan handicaps vond ik super leerrijk. Ook dat je niet teveel moet aanpassen, omdat die mensen soms meer kunnen dan je denkt. (participant 3i) Ja want soms kan je door een heel kleine aanpassing het heel leuk maken voor iedereen. (participant 2i)  
Dat spel aanpassen heb ik geleerd en dan zo dat je in een cirkel moet staan tijdens de speluitleg. Dat je ze niet mag viseren en subtiel moet helpen. doordat iedereen dan je uitleg ziet, ook de kindjes die je niet goed kunnen horen, kunnen dan liplezen. (participant 1i)*

Hoewel de participanten uit groep N ook speluitleg gezien hebben, geven zij aan geen info gehad te hebben over *spelen aanpassen aan kinderen met een beperking* (op één cursist na, die dit zag in een extra vorming). De participerende observatie bevestigt dit: op cursus N kwam dit niet aan bod. Wel was er een sessie VariCombi, waarbij variaties gemaakt werden op bestaande spelen, door ze aan te passen aan terrein, leeftijd en voorwerpen. Een cursist van groep N gaf aan dat zij ook spelen heeft leren aanpassen, maar dan enkel wat betreft de component leeftijd.

De participerende observatie bij groep I, alsook de documentanalyse van deze cursus leren dat beide vaardigheden hier geïntegreerd zitten in algemene spelsessies. Zo is 'spelen aanpassen aan de handicap' deel van de algemene sessie 'Spelen aanpassen' waarbij de cursist ervaringsgericht variaties leert maken op een standaardspel door dit aan te passen aan weersomstandigheid, terrein, leeftijd alsook handicap. Dat je bepaalde 'inclusieve accenten' kunt leggen in je speluitleg -zoals korte en duidelijke zinnen, met visuele ondersteuning, waarbij je let op je opstelling van de groep- was onderdeel van de algemene sessie 'GAME'.

Het is belangrijk om te vermelden dat alle participanten ook inzien dat aanpassingen niet altijd hoeven. Groep N heeft het hier voornamelijk over mentale beperkingen, groep I vermeldt ook kinderen met een fysieke beperking.

Ze proberen de kinderen zoveel mogelijk mee te laten doen met de rest, daar leggen volgens de participanten alle cursussen de nadruk op. De documentanalyse bevestigt dit.

Het *omgaan met storend gedrag* wordt ook enkele keren aangehaald. Dit is een vaardigheid die niet in elke cursus behandeld wordt. Bij de vraag wat zij graag nog aan bod hadden zien komen, wordt dit door enkele cursisten van de N-groep vermeld. Een cursist geeft tijdens de verdiepingsfase aan dat dit dingen zijn die je moet leren, dat je dat niet zomaar kan weten als je pas leiding bent.

*Maar dat is ook het moeilijkste. Een perfect braaf kind entertainen is niet de moeilijkste opdracht maar een zware adhd'er stil laten zitten dat moet je leren hoe daarmee om te gaan. Bovendien dat zijn niet alleen die kinderen é iedereen heeft wel es zijn lastig moment. (participant 1n)*

#### methodiek

Het onderzoek wees uit dat er zowel kennis, vaardigheden als attitudes verworven worden in de cursus. Wat de resultaten daarnaast aantonen is dat *de manier waarop* die kennis, vaardigheden en attitudes aangeleerd worden, de mate van tevredenheid (zie 2.1) alsook de impact bepaalt.

Zoals we al vermeld hebben: wat *ervaringsgericht* aan bod kwam, dingen die ze zelf hebben mogen ervaren of zich hebben kunnen inleven, blijkt bij de cursisten de grootste impact gehad te hebben op hun visie en handelen. Wanneer bijvoorbeeld gevraagd wordt of vormingen zoals de sessie visie (die aan bod komt tijdens de I cursus) of een sessie rond diversiteit' bijdraagt tot een bepaalde manier van kijken, geven alle participanten die dit gehad hebben aan zich hier weinig over te herinneren.

*Pff da herinner ik me nie zo goed meer hoe da was. Da heeft mij misschien onbewust wel beïnvloed, alé ik hoop toch dat ik daar iets van meeneem. [...] Door da je da zelf hebt ervaren heb ik toch wel anders leren kijken, vooral da (participant 1n)*

Dit wordt door meerderen bevestigd. Ook de participerende observatie geeft aan dat de sessie rond visie een redelijk theoretische sessie was, met ruimte voor groepsdiscussie rond thema's als (kijken naar) inclusie en diversiteit.

Dat er *ruimte is voor vragen en ervaringen* uit hun eigen jeugdbeweging, wordt door alle participanten wel als belangrijk geacht. Iedereen had het gevoel dat hun cursus hier genoeg aandacht aan besteedde.

*Ze stimuleren dat ook: ze vroegen altijd: als je vragen hebt moet je iemand aanspreken om dat te vragen, dat echt wel goed, want dan kan je zeggen waar jij problemen mee hebt. (participant 1n)*

Wat de tips en vaardigheden zoals spelen aanpassen, storend gedrag, speluitleg,.. betreft hebben zij er ook meer aan dat dit *ingeoefend* wordt binnen de sessies dan dat dit gewoon uitgelegd wordt. Dit geeft hen al wat vertrouwen en toont aan dat het kan en 'dat het eigenlijk niet altijd zo moeilijk is' (participant 5i). Ook het toepassen van de tips op de (eigen) jeugdbeweging blijkt een belangrijk feit. Ook al zijn er op dat moment geen kinderen met die beperking, je moet het je kunnen voorstellen, zo lijkt het minder een ver-van-mijn-bedshow. Hier wijden sommige cursussen meer aandacht aan, dan andere, zo wijst de documentanalyse uit.

*Bij ons ging het eigenlijk echt over de beperking zelf en niet over de beperking in je jeugdbeweging. Je kon je wel in de jeugdbeweging plaatsen, door je mentaal voor te stellen hoe dit kind zou meespelen in de activiteiten, maar we deden geen praktijkoefening ofzo over de problemen die eraan gekoppeld waren. Je leert het minder toepassen. (participant 2n)*

Het gewoon meegeven van de informatie rond beperkingen en hoe er mee om te gaan blijkt ook teveel te zijn om te onthouden.

*Ja dat was zoveel informatie: adhd, autisme, mentale beperking,.. je slaat dat op den duur door mekaar. Das jammer dat ik dat niet onthouden heb, maar daarvoor kan ik dan in mijn cursusmap kijken. (participant 4n)*

Wanneer we er in de documentanalyse *de cursusmappen* op naslaan, blijkt de informatie hier veel uitgebreider dan dat deze in de sessie aan bod kwam. Zo wijden alle cursusmappen expliciet een deeltje aan 'visie' of 'diversiteit' terwijl dit in de sessie zelf minder benadrukt wordt. Toch geven alle participanten, op 4n na, aan dat ze deze cursusmap niet vaak gebruiken. Als ze die raadplegen is het vooral voor spelletjes.

Een van de discussiepunten die door groep N aangehaald werd, is dat er nood is aan *expertise*. De vorming moet gegeven worden door 'iemand die er iets van afweet'. Ze hopen via deze weg gerichte informatie te krijgen en dan kan vanuit expertise geantwoord worden op hun vragen.

Ook hopen ze dat dit een ingang biedt om eventueel in de toekomst te kunnen samenwerken met bijvoorbeeld die ervaringsdeskundige.

*Ik zou niet teveel verschillende beperkingen nemen op de cursussen, maar wel door experts. (participant 4n)*

*Misschien interessant om iemand uit ervaring te laten spreken op een paascursus. Want niet alle bonden zetten misschien zo snel de stap naar deze samenwerking. (participant 6n)*

Wat expertise verder betreft, is er een duidelijk verschil merkbaar tussen de cursussen tijdens de participerende observaties in beide. In de geïntegreerde cursus hebben de vormingswerkers allemaal ervaring binnen het inclusief jeugdwerk alsook doet twee derde van hen een studie of beroep in de sociale sector. In de niet-geïntegreerde cursus oefent het merendeel ook een sociale studie of beroep uit, maar niemand van hen heeft al te maken gehad met inclusief jeugdwerk.

### **2.3 Niveau 3: toepassing in de jeugdbeweging**

In een volgende fase van de discussie werd de algemene vraag gesteld of de participanten het geleerde ook effectief toegepast hebben.

De praktijk wordt hier als belangrijke leerschool naar voor geschoven, deze mag immers niet vergeten worden. Toch zijn ze er van overtuigd dat de cursus een belangrijke basis biedt voor de praktijk. Via de discussies rond dit gedragslevel blijkt de duidelijke impact van de vormingen. Enerzijds impliciet; op een subtiele manier wordt het geleerde geïntegreerd in hun handelen. Daarnaast leidt bepaalde kennis, vaardigheid of attitude verworven op cursus, expliciet tot een bepaalde manier van begrijpen, kijken en handelen. Dit geleerde blijkt bovendien vaak toepasbaar voor alle kinderen, beperking of niet.

#### De cursus en de praktijk, beide leermeesters

De praktijk wordt aangeduid als onmisbaar om bepaalde zaken te leren. Toch ontstaat binnen de discussie in groep N het inzicht dat de cursus nodig is om een basis te bieden.

*Eigenlijk heb ik niet zoveel gehaald uit die cursus i.v.m. mentale handicappen, maar nu dat ik leiding geef, leer ik er veel meer over door er echt mee om te gaan! (participant 5n). Ja ik vind dat ook. Uiteindelijk is het leiding geven nog steeds de grootste leerschool (participant 1n). Das inderdaad waar (participant 3n). Maar het is enorm goed dat je al een aantal dingen mee krijgt, zodat je niet van nul moet beginnen je staat er zo wel even bij stil en je weet al op dit of dat moet ik heel goed letten (participant 6n). Ja dat is ook waar, iets wat ik bijvoorbeeld goed heb onthouden is om altijd eerst goed uit te leggen wat we gaan doen en dan te vragen of het goed is aan bijvoorbeeld kindjes met autisme of een andere mentale handicap (participant 5n). Ja, want ervoor strafte ik altijd dat gastje met ADHD en dat ging hetzelfde gebleven hebben, je leert wel uit de praktijk, maar toch heeft die cursus die praktijk anders leren zien (participant 4n).*

In de andere groep werd dit onderwerp ook spontaan aangehaald:

*Maar eerlijk gezegd vind ik dat een cursus nodig is, maar je leert meer door praktijk (participant 1i) juist, maar door die cursus, kan je het beter toepassen, je denkt dan eens terug daaraan je moet toch eerst cursus hebben voor je het kan toepassen (participant 4i).*

#### Een beïnvloed buikgevoel

Dat de vorming van enige impact is in de jeugdbewegingscontext, vinden alle participanten. Toch wordt door iemand de terechte vraag gesteld of het de cursus is die van impact is, of dat het eerder instinctief is hoe ze reageren. Er wordt een boeiende discussie geopend en ze komen samen tot volgende conclusie: het gaat voornamelijk om een subtiele impact, één waarvan je je niet altijd bewust bent. Een participant verwoordt het als een beïnvloed buikgevoel. Doordat ze zich hebben leren inleven, krijgen ze voeling met bepaalde kinderen, met bepaalde situaties.

De drie participanten die in een inclusieve jeugdbeweging opgroeiden vullen aan dat dit het buikgevoel ook beïnvloed heeft.

*Ik denk dat de impact subtiel is, als ik met kinderen om ga denk ik niet echt aan m'n theorie maar ik gebruik hem wel zonder dat ik er bij na denk of ik volg gewoon m'n buikgevoel, maar ik denk dat de veranderingen er wel zijn (participant 1i).*

*Je begrijpt het inderdaad beter omdat we ons hebben kunnen inleven in hun situatie (participant 2i). Inderdaad (participanten 3i en 4i). Ja, 't is eerder een beïnvloed buikgevoel (participant5i).*

*Je zou denken, ik reageer instinctief, maar de cursus heeft de manier waarop je reageert ook beïnvloed. Alleen gaat dat nu vanzelf en denk je niet van 'hoe hebben we dat op cursus opgelost?'(participant 4i) Achteraf merk je dan wel 'hé dat heb ik op cursus gezien!' (participant 6i)*

*Je leert bij, maar je hebt toch niet het gevoel dat je veel leert. Later op activiteiten zelf, komt dat allemaal terug van pas.(participant 5n, verdiepingsfase) De cursus geeft je informatie, verwerk je op een niet schoolse manier en leer je inderdaad pas als je éénmaal echt leiding geeft. (participant 6n, verdiepingsfase)*

*Als wij op 't speelplein kern moeten geven met een persoon die nog geen cursus heeft gevolgd merk je wel een verschil van denken of aanpakken. (participant 4i)*

### Een duidelijke impact

Naast de subtiele beïnvloeding herinneren de cursisten zich voorbeelden van hoe de vorming op hen een duidelijke impact heeft. Wat tijdens de cursus de grootste impact had (zie niveau 2), blijkt ook de meeste invloed te hebben op de praktijk: de cursisten vermelden hoofdzakelijk dat ze de kinderen beter begrijpen en hierop hun denken, hun reacties en hun handelen afstemmen. Het volgend citaat geeft dit treffend weer:

*Wij hadden een kindje dat niet zo goed zag. Ze zag wel ,maar niet zo ver. Dus ik ging uitleg geven over het terrein en liet haar aan veel voelen. Zonder die sessie zou je daar ook aan denken, maar ik denk gewoon dat het makkelijker is om erin te komen aangezien we ook zelf even blind, doof, rolstoel, minderbenig ... zijn geweest. We hebben even mogen voelen hoe het is. Dus ik denk dat ik zo meer geduld heb gekregen om ermee om te gaan, veronderstellend dat het niet allemaal van zelf gaat. Dat het kind zelf ook tijd nodig heeft om zich aan te passen, en dat we niet aan onszelf moeten denken. Ervoor dacht ik hoe los ik het*

*op, maar daarna dacht ik hoe zou het kind het willen, beetje inleven, hoe zou het zich nu voelen, en er op ingaan. (participant 4i)*

Dit derde niveau kenmerkt zich door ongeveer dezelfde groepsverschillen als opgemerkt tijdens niveau 2. Doordat groep N zich minder tot niet heeft leren inleven in de beperking, passen ze dit dan ook minder toe in de praktijk. Ook andere zaken zoals spelen aanpassen hebben zij niet gezien en passen zij dan ook niet toe.

In de verdiepingsfase levert een discussie hieromtrent een interessante bevinding op. Zo blijkt dat de cursisten die nooit zo'n spel hebben leren aanpassen ook niet beseffen dat dit kan. Een tekort aan zo'n handvaten, blijkt een drempel om bepaalde kinderen te aanvaarden. Het gaat hier vooral om kinderen met een fysieke beperking.

*Volgens mij is onze visie op mentale beperking wel ongeveer dezelfde, maar met fysieke beperking ziet volgens mij Oranje dat meer zitten.*

*Want iemand met een mentale beperking kan alles van fysieke activiteiten nog altijd doen maar bijvoorbeeld als je zeester speelt op de grond, hoe doe je dat dan? 'k veronderstel dat als je in een rolstoel zit, je benen verlamd zijn dus dan gaat dat toch niet? Als ik bij mezelf alle spelletjes da wij veel spelen overloop dan zijn er al een stuk of tien dat ik kan uitsluiten dat zij niet kunnen, bijvoorbeeld touwtrekken (participant 2n). Dat kan perfect! (participant 5i en 6i in koor). Je zet de remmen aan, ge zet da kind in de rolstoel, je laat het het touw vastnemen en je trekt (participant 3i). Alé en vleeshoop bijvoorbeeld dan kan je toch geen rolstoel laten springen op een kind? (participant 5n). Ja dan leg je dat kind met of zonder rolstoel vanonder bijvoorbeeld (participant 5i). Of zo super veel dat wij doen 'die is de felix!' Dat gaat toch niet? (participant 5n) Maar dat hebben wij ook nog gedaan, en trouwens soms kan dat best wel hoor om die even aan de kant te laten kijken hoe anderen verpletterd worden, die vinden dat hilarisch om naar te kijken! (participant 6i)*

Dat men meer mogelijkheden leert zien, bepaalt ook dat hun visie zou kunnen veranderen en omgekeerd. Zo wordt aan het eind van dit discussiepunt gevraagd of de drempel om zich bijvoorbeeld ook open te stellen voor kinderen met een fysieke beperking nu verlaagd wordt als ze zo'n dingen horen. Hierop beamen de participanten dat het zeker iets verandert. Wat vooral blijkt is dat zij hun beeld van de beperking aanvankelijk als een bedreiging ervoeren voor hun manier van spelen en als iets dat buiten hun kunnen ligt. Ruige spelletjes typeren de KSA en dat leek voorheen onverenigbaar met een fragiel iemand in een rolstoel. De participanten geven aan dat het beeld dat je meekrijgt de mogelijkheden bepaalt. Anderzijds bepalen de mogelijkheden hoe je kijkt naar deze kinderen.

Dat je daarbij als leider moet beseffen dat de dingen an sich niet onmogelijk zijn, maar dat je mogelijkheden leert zien, wordt door een participant als een belangrijk inzicht gezien. Dat heeft de vorming haar bijbracht.



*Ik denk eigenlijk dat beiden [degene die de spelletjes wel en niet mogelijk zien]gelijk hebben. Ik heb zelf ook 10 jaar in de scouts gezeten en ik heb daar wel dingen gezien dat ik toen zou gezegd hebben van 'ja zo die spelen als typisch scouts, zou da wel mogelijk geweest zijn met rolstoel'? Maar ja 't hangt inderdaad heel veel af van je leiding, dat je leert zien hoe dingen mogelijk zijn. (participant 5i)*

*'k Denk dat op onze cursus ook wordt duidelijk gemaakt van dat zijn geen glazen poppetjes die breken. die kunnen inderdaad es uit de rolstoel vallen en een schaafwond oplopen maar gewone kinderen vallen ook hé. (participant 3i)*

*Ja inderdaad. Als ik denk aan iemand die in een rolstoel zit denk ik aan een groot lomp ding en dat die persoon die daarin zit dat die niets mag overkomen. Volgens mij moest er iemand uit de rolstoel vallen zou ik al heel beginnen denken dat er iets erg gebeurd is. Dat is het vooral. En als je dan zo'n dingen hoort ok ja, dan kan je er meer inkomen. (participant 2n)*

### Voor alle kinderen

De participanten geven aan sommige geleerde dingen ook toe te passen voor alle kinderen. De participerende observatie bij groep I wijst ook uit dat dit regelmatig benadrukt wordt in de sessies; bijvoorbeeld een duidelijke structuur hanteren, visualisatie bij een speluitleg, kort en duidelijk dingen uitleggen.

Men maakt de cursist bewust dat het dingen zijn waar alle kinderen baat bij hebben. Uit de antwoorden komt duidelijk naar voor dat ze hier op letten, voornamelijk om de kinderen met een beperking niet te viseren en doordat dit makkelijke en effectieve strategieën blijken te zijn.

*Ik let nu wel goed op mijn speluitleg, alles zo groots mogelijk proberen uit te leggen, en duidelijk laten zien wat er gebeurt en als het nog nodig is, leg je het nog eens apart voor de IB [individuele begeleiding] uit (participant 4i). Inderdaad, sowieso voor alle kindjes het heel duidelijk maken. (participant 6i)*

Wat op de N-cursus wordt gezien is niet enkel toepasbaar voor de kinderen, zodat zij er baat bij hebben, ook de leiders ervaren dit als een voordeel. Het geeft hen immers handvaten om met bepaald gedrag om te gaan die vele kinderen stellen. Volgend citaat geeft dit duidelijk weer en werd tijdens de discussie aangevuld met nog andere voorbeelden.

*Die uitleg was trouwens handig voor al onze kinderen he want alé ja in ons ogen zijn dat allemaal kleine autistjes [gelach van de groep]. Dat is misschien grof gezegd maar het zijn eigenlijk allemaal nog kleine kinderen en soms gaan ze zich es plots anders gedragen, dat ligt een beetje in dezelfde lijn, los van die beperking. Alé ja die zijn rond de 9 jaar, ge moet ze allemaal structuur bieden en die snappen vaak allemaal ne bepaalden uitleg nie hé (participant 2n).*

*Ik vind dat hij[participant 2n]zeker gelijk heeft dat je op de cursus ziet hoe je moet omgaan met kinderen met een beperking en als andere kinderen dan ook een keer ambetant gedrag vertonen dan kan je daar ook op inpikken omdat je een bepaalde manier van omgaan met kinderen gezien hebt en of ze nu een beperking hebben of niet, hun gedrag is nog een deel hetzelfde. Het zijn allemaal kinderen en ze hebben allemaal*

*dezelfde leeftijd en je kunt het een beetje op iedereen toepassen, dat is ook handig dat je dat dan kent! (participant 5i)*

Wat ook opmerkelijk is tijdens de verdiepingsdiscussie, is dat meerdere participanten voorbeelden geven van hoe ze in hun aanpak niet noodzakelijk een onderscheid maken, of hun aanpak aanpassen, omdat dit ook vaak niet hoeft in de jeugdbeweging.

*Bij ons als er één iemand lastig doet of hyperactief doet en niet weet wat gedaan dan zeg ik gewoon van: 'kom mee naar buiten'. En of dat nu ADHD is of niet, ik doe dat met iedereen en dat werkt wel. Volgens mij komen ze naar de KSA omdat ze de zaterdag veel energie hebben en dat ze dan een keer kunnen spelen met vrienden en 't is dan ook de bedoeling dat zie die energie een beetje kwijt zijn. (participant 4n)*

## **2.4 Niveau 4: effecten**

Dat men op de cursus kennis, vaardigheden en attitudes heeft ontwikkeld en deze daarna heeft toegepast binnen de jeugdbeweging, is ondertussen al afgetoetst.

Maar heeft de impact op niveau 2 en niveau 3 eventueel ook een ruimer effect? In de laatste fase van het gesprek wordt de cursisten gevraagd of de vorming (en de toepassing hiervan) een impact heeft op zichzelf, op (hun relatie met) de kinderen en op hun jeugdbeweging. Dat Kirkpatrick aangaf dat het geen simpele zaak is om op dit abstracte niveau effecten na te gaan, wordt ook hier bewezen. Toch geven de participanten er spontaan enkele aan.

Ook zijn er effecten, die ze niet meteen als dusdanig herkennen, af te leiden uit het gesprek. Het grootste effect dat ze zelf aangeven is dat op het zelfvertrouwen. Dit blijkt al uit de van elkaar onafhankelijke antwoorden op de vragenlijst. Verder duiden enkele participanten aan dat het kind er wel bij vaart, alsook dat het een effect heeft op de andere kinderen. Ten derde wordt het effect op de andere leiders in de jeugdbeweging aangehaald. Als laatste wordt beschreven hoe het geleerde verder kan reiken dan enkel het domein jeugdwerk.

### Effect op de leiders zelf

In de discussie wordt nogmaals unaniem bevestigd wat al op de individuele vragenlijsten aangegeven werd; de vorming geeft de cursisten meer zelfvertrouwen. Het maakt hen daarenboven zekerder om de stap naar inclusie te wagen, als dit nog niet gebeurd is. Ook voelen zij zich zekerder naar de ouders toe, ze kunnen immers aantonen dat ze er iets van weten.

*Ik voelde me wat zekerder over hoe ik bepaalde situaties moest aanpakken. (participant 5i, vragenlijst)*

*Sinds die cursus denk ik soms wel van: dat gaat wel lukken. Terwijl ik daarvoor volgens mij bij zo'n dingen in paniek zou schieten, want alé dat blijft toch wel iets nie gewoon é. Maar nu weet je der tenminste al iets van (participant 4n).*

*Ik voelde mij na die extra vorming toch wel zekerder om inclusief te worden. (participant 5n) Ja, je weet al een beetje aan wat je je kan verwachten dus ja, misschien dat je dan wel rapper ja durf zeggen dan wie da [vorming] nie gezien heeft, 't is minder schrikwekkend (participant 1n).*

Een participant gaf ook volgend effect aan. Twee andere participanten beaamden dit te herkennen.

*Ik heb 't gevoel en ik merk dat ik veel veranderd ben, ik ben rustig geworden, minder volhouden aan te strakke schema's en dat komt deels door m'n cursussen en kampen, : 'k denk dat het deels komt om dat je veel geleerd hebt en zo meer genoeg kan nemen, je weet meer (participant 1i). Je begrijpt meer (participant 4i vult aan)*

### De kinderen

Drie cursisten vermeldden dat ze merken dat de kinderen zich beter begrepen voelen.

*Je begrijpt de kinderen beter omdat je je hebt leren inleven in bepaalde dingen en door de inleving, zullen de kinderen zich ook beter begrepen voelen. (participant 5i)*

Uit de verdiepfase blijkt ook dat de andere kinderen er baat bij hebben dat de leiders kennis hebben over het kind.

*Voor de normale kindjes is dat ook dat zij er beter mee leren omgaan. Ze vragen ook vaak van: kan je meer uitleg geven over de handicap en mogen we helpen. Dat is ook handig voor hen dat ze een beter inzicht hebben, want ze willen er altijd mee samen spelen. (participant 4i)*

Een participant reageert hierop dat bij haar de leden soms het kind met een beperking uitlachen. Als leider is het noodzakelijk dat je de handicap weet te sensibiliseren naar je leden toe. Dat blijkt niet zo simpel als je zelf niets van de beperking kent.

Op cursus leer je volgens de participanten van cursus I hoe je de 'fun' voor alle kinderen kan garanderen.

*Op cursus is het vooral dat je alles moet aanpassen voor alle twee. Dat je niet enkel moet zorgen dat je kindje met ADHD mee kan doen maar dat je een tof spel hebt dat iedereen sjiek vindt ook als je dat aanpast (participant 3i). Ja 'k vin da de kinderen daar zeker nooit over klagen da een spel saai is ofzo. Da willen we ook nie hé (participant 6i).*

### De jeugdbeweging

De participanten vinden het moeilijk om het effect op de jeugdbeweging concreet te maken. Toch is enige impact af te leiden uit hun antwoorden.

Zo geeft iemand aan dat wat op de cursus geleerd wordt ook voor medeleiders bruikbaar is. Daarnaast antwoorden meerderen van groep I dat het de leiders doet groeien en dat dit zijn effect heeft op de gehele jeugdbeweging.

*Wij werken rond inclusie, dus deze [extra]vorming was zeker goed, zowel voor de leiding om te groeien, maar ook voor onze spelen die we uitwerken. Ook op kamp zal dat goed van pas komen. (participant 3n)*

*Je ziet wel dat dat iets doet met je jeugdbeweging, je voelt je sterker en je gaat er met je team volledig voor, dat leeft echt bij ons. (participant 5i)*

### Andere levensdomeinen

Op de vragenlijst werd door twee participanten al aangegeven dat zij vinden dat het ook op andere levensdomeinen een effect had. In de discussie wordt dit aangehaald en andere participanten beamen dit. Het blijkt bruikbaar voor studies in de sociale of onderwijssector, maar ook in het alledaagse leven, omdat mensen met een beperking nu eenmaal overal zijn.

*Tuurlijk kan je dit ook voor andere dingen gebruiken. Dat kan ook gewoon op straat zijn, je komt overal wel mensen met beperkingen tegen. Alles wat we gezien hebben op cursus, zoals EHBO kan je ook in het dagelijkse leven toepassen. (4i) ja dat is zeker waar. (2i) Ik ga ook akkoord met [participant 4i]. Ja 't is dat je leert over andere mensen, je in plaats stellen van anderen, leert hoe je mensen kan animeren, stil krijgen... dat kan je altijd gebruiken! (participant 1i).*

## **3 De impact van andere factoren op inclusie**

Als we het hebben over de effecten van vorming op inclusie, dan worden er ook andere factoren op tafel gelegd. Vorming heeft zijn invloed maar inclusie hangt van meer dan dat alleen af.

De participanten vernoemen factoren die inclusie bemoeilijken maar ook factoren die inclusie faciliteren. Opmerkelijk is dat de cursisten spontaan terug vorming aanwijzen om sommige factoren op te vangen, een tegenwicht te bieden of om bepaalde faciliterende factoren kracht bij te zetten. Omdat dit onderzoek zich focust op de factor vorming, worden de andere factoren slechts kort toegelicht. De link met vorming wordt aangegeven waar de participanten dit vermeld hebben.

### **3.1 Jezelf**

Tijdens de verdiepingsfase wordt onderling bediscussieerd dat inclusie start bij jezelf; je moet er voor open staan. Toch kan vorming hier katalysator zijn om deze openheid te bewerkstelligen, zo meent de meerderheid. Vier antwoorden duiden aan dat het vaak gaat om een schrik uit onwetendheid, die overwonnen moet worden. Deze onwetendheid wordt door deze cursisten geconcretiseerd als 'het niet weten hoe om te gaan met...'

*Je eigen ingesteldheid denk ik ook wel, sta je er zelf niet voor open, dan zal het mislukken. (participant 3n)*

*Je moet er voor open staan en dat ligt vooral aan jezelf maar die vorming kan er wel voor zorgen, dat je er mee om kan, waardoor de openheid nog groter wordt. (participant 4i)*

Tijdens de evaluatie van de sessie inclusie, gegeven door de onderzoeker als participierend observator, werd volgende citaat van een deelnemer genoteerd:

*'Ik had nooit gedacht dat ik zo'n gesprek nog ging hebben over kinderen met een handicap in mijn KSA, 'k zag dat gelijk alleen die dingetjes [doelgroepspecifieke jeugdbewegingen] doen. En 'k moet zeggen, k stond der ook niet voor open, maar ja 'k zou der al 'n keer durven over nadenken nu.'* (participerende observatie cursus N)

Een interessante opmerking die door een participant gemaakt wordt, is hier op zijn plaats:

*Ja de cursus wordt gekozen op basis van je interesse, toch? Sta je er niet voor open, dan kies je niet 'zo'n soort cursus' (participant 1n die verwijst naar de cursus van Oranje).*

### **3.2 De leidersploeg**

Je mag als individu dan al open staan voor inclusie, je maakt nog altijd deel uit van een ploeg. Inclusie is iets dat je met je team draagt, waar allen moeten achterstaan. Je moet je als leidinggroep ook flexibel kunnen opstellen, vermeldt een participant.

*Het gaat er over dat je samen gaat nadenken: 'is dit mogelijk binnen onze jeugdbeweging' en hier echt bij stil staan met de bond zelf, voor je de stap kan wagen. (participant 6n)*

Een cursist reageert hierop dat zij besloten hadden de stap te wagen en daarop volgend extra vorming hadden aangevraagd voor het gehele team. Dit heeft volgens haar de draagkracht versterkt.

*Om die eerste stappen te zetten [om inclusief te worden] voel je je door de vorming zekerder denk ik toch wel, als ik kijk naar mijn ervaring. En ik denk te spreken voor de meerderheid in onze jeugdbeweging, dat dit voor hen ook zo is. Het heeft ons als ploeg doen groeien, wé konden het aan. (participant 3n)*

Een groot deel van de participanten gaf aan dat andere leiders een belangrijke inspiratie- en informatiebron zijn. Je kan veel leren van medemonitoren of leiders van een andere jeugdbeweging, over hoe zij omgaan met kinderen met een beperking en met inclusie in het algemeen.

*Wat handig was voor mij, is gewoon kijken naar de reactie van het kind op de omgang met bepaalde andere manieren van leiding geven die ik had gezien bij de andere leidingen, en zo mijn eigen manier vormen. (participant 5n)  
Het helpt soms om aan te kloppen bij jeugdbewegingen met veel ervaring. Zo van, 'hoe doen zij dat?' (participant 4i)*

### **3.3 Organisatorische en structurele faciliteiten**

Tijdens de verdiepingsfase gaat het onder de participanten opeens over het volgende:

*Er zijn veel KSA's die dat ook afblokken zo van 'liever niet omdat het te lastig is, omdat ze niet genoeg leiding hebben. (participant 5n)*

Uit de antwoorden blijkt dat geen enkele participant hier in zijn jeugdbeweging momenteel problemen mee heeft. Ze vinden het enerzijds 'grof' maar aan de andere kant te begrijpen dat inclusie om die reden soms afgeblokt wordt.

In de focusgroep bij groep N wordt ook de toegankelijkheid van de gebouwen in vraag gesteld, wanneer een participant aangeeft dat bij hen een kindje zit die rolstoelafhankelijk is. Dit blijkt bij vier van de zes participanten toch wel een 'issue' te zijn, als ze nadenken over inclusie van een kind in een rolstoel.

*Zitten jullie dan ook niet met een structureel probleem? of zijn de gebouwen en dergelijke al aangepast aan rolstoelgebruikers? (participant 3n)*

### 3.4 De ouders

Zonder dat dit bevestigd werd, kwamen de ouders ter sprake bij groep N en later ook tijdens de verdiepfase. Allemaal zien zij in hen een belangrijke bron van informatie.

*Elk kind moet je op een andere manier benaderen, heel goed is het daarom om de ouders te raadplegen. (participant 3n)*

*Je kan bijvoorbeeld aan de ouders vragen: wij hebben hier niet zoveel ervaring mee, kan je hierrond wat meer uitleg geven? (participant 5n)*

Ouders worden als belangrijke aanvulling van (extra) vormingen gezien, om meer te weten te komen over dat specifieke kind.

*Maar soms kan het al genoeg zijn om eens met de ouders te praten over de beperking. dan moet zo'n hele[extra] sessie niet. (participant 2n) Dat is waar, maar een kind is niet steeds zoals thuis en heeft dan soms een andere benadering nodig dan hoe de ouders dit doen. (participant 4n)*

*[antwoord op participant 2n] Inderdaad waar maar het is toch handig om ook een extra cursus te volgen. de ouders appreciëren dit ook heel erg en omdat een kind niet hetzelfde is, kan je bijkomende info vragen aan de ouders. (participant 3n)*

*Ik denk dat de cursus een basis is, je een beetje voorbereiden op die kinderen. Om je een beter beeld te vormen. uiteindelijk is ieder kind met een beperking nog anders en de ouders kunnen dan nog aanvullen. (participant 1n)*

In de verdiepfase wordt aangevuld dat de informatie van de ouders niet voldoende is. Zij overdrijven vaak en bovendien is de jeugdbewegingscontext anders dan de context thuis.

Het laatste citaat van participant 3n geeft ook de veel geuite mening weer dat het belangrijk is dat de ouders hen appreciëren en vertrouwen. Dat de leiders kunnen aantonen dat ze cursus en bijkomende vormingen hiervoor volgen, draagt hier volgens allen toe bij.

*Ja als je dat kunt zeggen dat je een extra cursus hebt gevolgd wekt dat hoogstwaarschijnlijk meer vertrouwen bij de ouders. (participant 5n)*

*Ze verwachten volgens mij ook wel dat je bepaalde info al weet. (participant 4n)*

*Als je geen cursus gevolgd hebt, kan je je ook niet verantwoorden tegenover de ouders. (participant 6i)*

Tijdens de verdiepingsfase wordt duidelijk dat ouders van de kinderen zonder beperking ook een factor kunnen zijn die inclusie al dan niet ondersteunen.

*Ik denk dat het er ook van afhangt hoe je ouders zijn, of zij daar tegen zijn of niet. (participant 5i)*

*De ouders zeggen bij Oranje dat misschien aan de kindjes van: 'er zullen daar ook andere kindjes zitten, die een beperking hebben' maar onze kinderen zijn daar niet op voorbereid. (participant 5n)*

### **3.5 De omgeving en ruimer gezien de maatschappij**

In de aparte focusgroepen wordt door beide aangegeven dat er een overheersende mentaliteit in de maatschappij heerst, waar je als individu of jeugdbeweging, moet tegen opboksen. Twee derde van de cursisten heeft het gevoel zich al eens te moeten verantwoorden of verdedigen hebben, waarom ze voor kinderen met een beperking in de jeugdbeweging kiezen. Het gaat om de standaardbeelden die de omgeving, zijnde klasgenoten, naburige jeugdbewegingen,.. over inclusieve jeugdbewegingen hebben.

*Elke keer aan 't begin van t schooljaar, als ik zeg dat mijn hobby Oranje is, moet ik weer duidelijk maken dat inclusieve jeugdbewegingen niét saai zijn en niét enkel knutselactiviteiten houden. (participant 3i)*

*Je moet ook de 'standaard' verhalen leren af te weren. bijvoorbeeld: 'wordt inclusief en ze zullen hier met een bus tegelijk staan'. Want dat wekte bij onze jeugdbeweging toch schrik op om inclusief te worden. (participant 3n)*

In niveau 4, waarbij naar de effecten gepeild werd, gaven de participanten aan dat vorming hen helpt om deze schrikwekkende beelden af te weren en om je zekerder te maken de stap in het –dan al niet meer zo onbekende- te wagen.

## **4 Het belang van vorming: de rol die vorming toebedeeld krijgt volgens de participanten.**

We trachten bij de cursisten na te gaan hoe belangrijk zij de vorming rond inclusie vinden, door te peilen naar welke rol deze volgens hen toebedeeld moet krijgen.

Is het iets dat standaard aanwezig moet zijn in elke cursus, of eerder onder de vorm van keuzesessies, zoals bij sommigen het geval is? In focusgroep N wordt daarenboven de rol van extra vorming aangehaald als ondersteuning naast de basisvorming rond inclusie op de cursus. Voorts blijkt uit de verdiepingsdiscussie dat er een verband is tussen de rol die vorming rond inclusie toebedeeld krijgt en de cultuur die er heerst in de jeugdbeweging.

## 4.1 Een bepaalde basis standaard aanwezig

Alle participanten waren het hierover eens; het thema inclusie moet standaard deel uitmaken van elke animatorcursus. Deze mening is vooral gebaseerd op hun eigen ervaring. Bij groep I is dit vooral omdat zij beseffen hoe het een impact op hen had en hoe andere jeugdbewegingen, zelfs al zijn die niet inclusief, hier van mee kunnen profiteren. Het is informatie die je voor meerdere kinderen kan gebruiken én die je voorbereidt op bepaalde situaties, dat beaamt ook groep N. Ze zien hierin ook een kans om inclusie te doen slagen. Je wordt er opener door.

*Ik vind dat het in elke cursus aanwezig moet zijn. Je weet nooit wie er in je jeugdbeweging komt, want 'k zou het grof vinden als iemand met bv licht autisme in je jeugdbeweging komt, en je die dan zou weigeren (participant 3i). Ja, dan weet je ook hoe die te betrekken in het spel, want ja dat vergt soms wel nen andere insteek. (participant 6i) Ja dat heb ik nu beseft, hoe het kan helpen en daarom moet het in elke cursus zitten want doordat de leiding van die KSA nooit een goede opleiding gehad heeft, verwijzen ze die dan soms door naar Oranje (participant 1i). Ja dan staat de leiding er volgens mij meer voor open en weten ze hoe er mee om te gaan (participant 4i). En ook al staan ze er niet voor open, dan weten ze toch hoe ze ermee moeten omgaan en dat deze situaties ook kunnen voorkomen bij hun jeugdbeweging.. (participant 5i). Of ze nu luisteren of niet, ze hebben er toch al een idee over (participant 6i.)*

*In het algemeen zou iedereen iets moeten zien over kindjes met een beperking. Want steeds meer speelpleinen maken zich inclusief. (participant 3n)  
Er hoort toch een kleine hoeveelheid info al in de cursus, dat je toch een 'basis' hebt om naar terug te grijpen als je te maken hebt met zo een kindje. Extra vormingen voor meer info kan je achteraf volgen (participant 4n)*

Zoals uit de laatste citaten blijkt, geeft groep N ook in hun focusgroep aan dat sessies rond inclusie standaard moeten aanwezig zijn.

In hun discussie hierrond zit toch enige paradox verrat: enerzijds wil de N-groep meer en betere vorming, want de sessies die ze kregen waren te kort en te beperkt (zie niveau 1). Bovendien waren in sommige cursussen de sessies een keuzesessie, terwijl allen vinden dat het standaard aanwezig zou moeten zijn.

Anderzijds wordt hun argument gevolgd door de mening dat er niet teveel aandacht aan besteed kan en moet worden. De verklaringen hiervoor zijn duidelijk uit hun antwoord af te leiden:

*Er mag meer aandacht aan besteed worden, maar ik vind persoonlijk niet dat de helft van de cursus daar naartoe moet gaan want voorlopig zijn kinderen met een beperking eerder nog een uitzondering in de jeugdbeweging. (participant 6n)  
Wij hebben ook een basiscursus en er zijn zoveel dingen die je meer moet weten dat je er niet nog meer aandacht aan kan geven. Je moet zeker een korte sessie geven dat iedereen moet hebben en eventueel een keuzesessie maar kan altijd nog een extra cursus er bij volgen he als je echt wil.(participant 5n)*



*Je kon kiezen tussen autisme en adhd, drugs en nog iets en wij kozen voor dat eerste. Dan hebben we daar een uur iets over gezien en dat is natuurlijk te weinig maarja 't is keuzes maken hé. (participant 1n)*

## **4.2 Vorming en de jeugdbewegingscultuur**

De resultaten wijzen aan dat vorming rond inclusie niet overheersend mag zijn. De sessies moeten in verhouding zijn met de realiteit. Er zijn nog altijd niet zoveel tot geen kindjes met een beperking in KSA, dus moeten daar niet veel sessies aan gewijd worden, ten koste van andere sessies. Hierbij maken ze een duidelijk onderscheid tussen Oranje en KSA. Ook Oranje erkent dit onderscheid.

*Eigenlijk had iedereen dat moeten zien omdat volgens mij in elke KSA of wat dan ook wel iemand met autisme zit, maar aan de andere kant als je dat iedereen moet laten zien moet je andere dingen laten wegvallen en een keuze maken tussen dingen die ook wel belangrijk zijn en omdat wij KSA zijn en niet oranje... Alé wij hebben ook de K in KSA gezien en het katholiek en de geschiedenis in KSA zo en dat vond ik niet interessant, maar dat moet er wel zijn. (participant 2n)*

*Ja ik vind dat je er sowieso moet op voorbereid zijn, niet in de mate van oranje, maar zeker een algemene sessie, dat iedereen dat gehad moet hebben, zeker niet dat het een keuzesessie is! (participant 2i)*

Wat participant 2n aangeeft, wordt door de andere KSA'ers bevestigd. De jeugdbeweging heeft een bepaalde cultuur en identiteit. Deze willen zij graag behouden. Het is interessant om te horen dat zij de cursus als bijdrage aan die identiteit, die trots, zien. Bepaalde sessies moeten dan ook gegeven worden. Het maakt dat zij KSA zijn. Ook Oranje erkent hun identiteit in de cursus:

*Je volgt ook die cursus vooral daarom [om te leren omgaan met kinderen met een beperking]. Omdat, de meesten kennen oranje en je volgt oranje cursus, want beperking en oranje staan sowieso met elkaar verbonden. (participant 1i)*

Dat de sessies over inclusie in sommige cursussen als extra gezien wordt, versterkt volgens hen het beeld dat het *iets extra* is in hun jeugdbeweging. Het is extra bovenop de aandacht voor de gewone kinderen en de 'fun' als hoofddoel van de KSA.

Hoewel ze het een nadeel vonden dat ze daardoor informatie gemist hebben, lijkt de status van iets extra hen minder bedreigend dan wat in hun ogen het alternatief lijkt. In de focusgroepen (zowel N als I) leeft immers het idee dat aandacht voor vorming rond inclusie vertaald moet worden in meerdere sessies. Dit lijkt volgens drie vierde van groep N onverenigbaar met tijd die gependend moet worden aan 'de KSA-sessies'.

*Ik had wel een beetje het gevoel dat het extra was. Maar ja ergens is dat te begrijpen wij zijn een KSA, een jeugdbeweging voor kinderen maar niet echt speciaal voor kinderen met een beperking. 't Is wel belangrijk dat ze dat geven omdat er tegenwoordig in elke KSA een kind met autisme zit, maar ook niet te hard want we mogen ook onze aandacht*

*niet af laten leiden van gewone kinderen die naar de KSA komen puur om zich te amuseren. (participant 2n)*

*Dat hoort bij jeugdbeweging, inclusie en beperkingen maar toch is het een beetje speciaal want als je een groep van 20 kinderen hebt en er zit er 1 in, dat is ook speciaal maar 'k vind wel dat het er bij hoort maar andere dingen zoals geschiedenis, dat is ook belangrijk. (participant 5n)*

*Ik denk ook dat als het dan eens een keuzeactiviteit is dat het minder belangrijk, als je het echt moet gezien hebben dan maken ze er wel een activiteit van. (participant 1n)*

Een ander voorbeeld van hoe iets (onbewust) naar de cursisten toe als 'anders dan KSA' gestigmatiseerd kan worden, vinden we tijdens de documentanalyse in een map van één van de N-cursussen. Volgende inleiding is te lezen bij het document 'Wat is 'anders' in KSA?':

*"KSA staat voor ontspanning, plezier, het samen zijn, ...Maar binnen KSA worden we soms geconfronteerd met kinderen/jongeren en situaties die iets anders zijn. Bijvoorbeeld kinderen of jongeren met problemen thuis, een fysieke beperking, autisme, ADHD, ..."*

Deze tekst lijkt [waarschijnlijk grotendeels onbewust] plezier en ontspanning, waar KSA voor staat, te plaatsen tegenover 'situaties die anders zijn' waaronder kinderen met een beperking.

Een laatste bevinding is hier op zijn plaats. Wanneer we in de documentanalyse het schema van de cursussen bekijken zien we dat sessies rond kinderen met een beperking vaak voorafgegaan of gevolgd worden door sessies over 'gezag' of 'storend gedrag'. Deze link kan net door de juiste invulling van de sessies, ontkracht worden, maar evenzeer ook bekrachtigd worden en bepaalde stigmatiserende beelden als 'het lastige kind met ADHD' of 'kinderen met downsyndroom zijn koppig en moet je gezag op uitoefenen' in de hand werken.

### **4.3 Extra vorming**

Er werd door groep N het voorstel van extra vormingen aangehaald. Zij zien dit vooral ter specificering, naast de basis aan inclusie die op de cursus moet gezien worden.

In 2 sessies kan immers niet op alle beperkingen zo specifiek ingegaan worden. Wanneer men dan wel dieper ingaat op één beperking, is er te weinig ruimte om meerdere beperkingen aan bod te laten komen.

*Ja want die sessies op cursus waren te beperkt. Ze gingen maar over enkele gevallen terwijl er zo veel soorten beperkingen zijn. (participant 1n)*

Ook vinden zij dit nuttiger omdat elk kind anders is. Participanten van groep I stemmen hiermee in tijdens de verdiepingsdiscussie. De extra vorming zien zij dan als 'vorming op bestelling' om concreet te leren omgaan met de kindjes die in hun jeugdbeweging zitten en de noden of problemen die zich daar stellen.

## V DISCUSSIE

### 1. Koppeling resultaten aan het conceptueel kader

Met dit onderzoek werd getracht na te gaan *op welke manier vorming, waarin aandacht besteed wordt aan inclusie, kan bijdragen tot de uiteindelijke inclusieve werking van de jeugdbeweging*. Voor het antwoord op deze centrale vraagstelling worden de verkregen resultaten vergeleken met het conceptueel kader en met bevindingen uit andere onderzoeken. We doen dit aan de hand van de onderzoeksvragen; als eerste wordt gekeken of vorming als een belangrijke ondersteuning ervaren wordt voor het realiseren van inclusie. Dit wordt gevolgd door de geduide impact van vorming op inclusie. Als laatste wordt besproken hoé de vorming er dan moet uitzien opdat er van die impact sprake kan zijn.

#### 1.1 Vorming als faciliterende factor voor inclusie

Een belangrijke reden tot opzet van dit onderzoek, is dat vanuit pedagogische expertise gezocht wordt naar *hoe leiders ondersteund kunnen worden bij inclusieprojecten. Kan vorming hier toe bijdragen?* In het onderzoek geven de participanten duidelijk aan dat ze zich zelfzekerder voelen door de vorming. Het geeft hen allereerst een idee waaraan ze zich kunnen verwachten in de praktijk. Daarnaast hebben ze meer zelfvertrouwen over hun aanpak in die praktijk, dankzij de kennis, vaardigheden en attitudes die ze meekregen. Uit de resultaten kan gesteld worden dat het inzetten van het geleerde in praktijk, een positieve en ondersteunende bijdrage leverde voor de leiders.

Naast de ondersteunende bijdrage, wilde dit onderzoek concreet de impact van kadervorming nagaan. *Dat vorming rond inclusie een impact heeft*, blijkt duidelijk uit de resultaten. Deze manifesteert zich op verschillende niveaus. Schematisch kan dit als volgt voorgesteld worden:

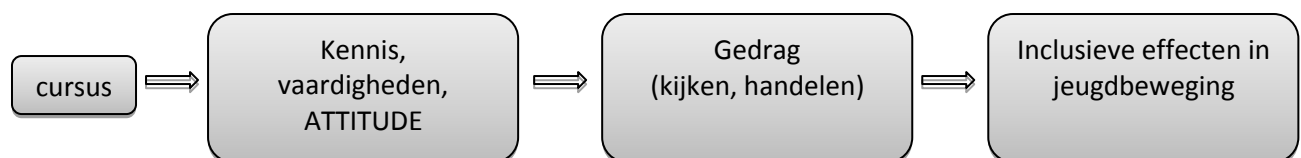


Fig 2. Impact van vorming rond inclusie op verschillende niveaus

Wat kennis en attitude betreft, draagt vorming er toe bij dat leiders kinderen met een beperking in eerste instantie beter leren begrijpen.

Hierdoor gaan ze anders kijken naar de kinderen; men heeft oog voor het kind zijn mogelijkheden, men heeft respect, men is kritisch tegenover zichzelf en ziet de omgevingsinvloeden,... een (meer) inclusieve visie is het resultaat. Vorming bezit in de tweede plaats ook het potentieel om heel wat basistips en vaardigheden aan te reiken om te leren omgaan met kinderen met een beperking. Op een volgend niveau hebben de verworven visie en vaardigheden een duidelijke inclusieve impact op de jeugdbewegingspraktijk, zo toont ons het onderzoek: er is een actieve betrokkenheid van alle leden, diversiteit eerder dan uniformiteit vormt het vertrekpunt alsook mogelijkheden in plaats van beperkingen. Ook blijkt dat men heeft leren reflecteren op bepaalde fysieke en mentale drempels die zich in de praktijk voordoen. Creatief denken is hierbij niet veraf en blijkt gestimuleerd via de sessies. Verder heeft vorming het niet onbelangrijke effect dat leiders de kennis hebben om te sensibiliseren naar andere leden toe. Inclusie slaat er immers op dat allen begrijpen waar het om gaat, zeker ook de medeleden van kinderen met een beperking. Deze en nog andere 'effecten', lopen in lijn met zowel het theoretisch kader rond inclusie als de factoren aangegeven in ander jeugdwerkonderzoek naar wat noodzakelijk is om van inclusie te spreken in de praktijk (Hatse 2007; Dhuyvetter, 2008; Lattré 2004). We kunnen hieruit concluderen dat zowel voor de leiders als voor de kinderen, vorming bijdraagt tot het waarborgen van de fysieke en de mentale toegankelijkheid.

Naast de directe impact, werd via dit onderzoek bevonden dat vorming ook een faciliterende invloed heeft op andere factoren voor het slagen van inclusie. Om inclusie een kans te geven is bijvoorbeeld een persoonlijke houding van belang; sta je open voor inclusie of niet? Dit onderzoek toont aan dat, waar leiders aanvankelijk weigerachtig of negatief staan tegenover inclusie, vorming een houding van 'openheid' kan bewerkstelligen. Voor inclusie is verder een gemotiveerd team noodzakelijk (zie ook Hatse, 2007). Wanneer alle leden van het team vorming volgen, blijkt dit de groep te doen groeien in motivatie en zelfvertrouwen. Een belangrijke bevinding van dit onderzoek is dat de ouders een niet te missen partner zijn binnen inclusieprojecten. Vorming draagt er enerzijds toe bij dat leiders aan de ouders hun verantwoordelijkheid kunnen tonen; 'wij weten er iets van'. Anderzijds leert de kennis, opgedaan op de cursus, dat men zich niet mag blindstaren op de ouders als informatiebron: zij durven overdrijven en bovendien is de context thuis anders dan deze van de jeugdbeweging. Als laatste geeft twee derde van de participanten aan dat zij zich in hun inclusieproject vaak moeten verdedigen tegen de standaardbeelden die in de maatschappij heersen zoals 'inclusieve jeugdbewegingen doen enkel aan knutselen', of 'als je inclusief wordt, is er een toestroom van jewelste'. Waar dit schrikwekkend kan zijn om de overstap naar inclusie te maken, leert de cursus hen deze beelden te nuanceren.

Deze laatste beïnvloedende factor wijst op een paradox relevant voor het hardmaken van het onderzoeksopzet: enerzijds wordt vanop maatschappelijk en beleidsniveau verwacht dat de jeugdbeweging drempelverlagend werkt. Anderzijds ervaart de jeugdbeweging dat de heersende mentaliteit in de samenleving deze drempel net aandikt. Dit bevestigt de nood aan ondersteuning. De resultaten uit dit onderzoek leveren bewijs dat vorming hier op een effectieve manier kan toe bijdragen. Daar waar het beperkt aan bod kwam in de cursus, geven de meeste cursisten tevens aan dat ze nood hebben aan meer vorming rond kinderen met een beperking. Deze resultaten worden bevestigd door het onderzoeksrapport van de Werkgroep Inclusieve Jeugdbewegingen Oost-Vlaanderen (2012) waaruit vele vragen tot extra vorming blijken.

Bovenstaande effecten van kadervorming zijn echter niet zonder meer. Dit onderzoek duidt aan dat *de manier waarop de vorming rond kinderen met een beperking in de cursus gegeven wordt*, van wezenlijk belang is. Zo werd een onderscheid merkbaar tussen vorming die bijdraagt aan inclusie en vorming die voornamelijk integratie tot effect heeft. ‘De manier waarop’ betreft drie zaken: zo wijzen de resultaten niet enkel op een structureel als inhoudelijk verschil, maar uit dit onderzoek blijkt ook dat de methodiek van impact is. Dit onderscheid lijkt grotendeels gelijk te lopen met de gemaakte tweedeling in geïntegreerde en niet-geïntegreerde cursussen. In deze discussie worden de belangrijkste bevindingen verder samengevat en zal duidelijk worden waaraan vorming aandacht moet besteden wil zij inclusie in de jeugdbeweging faciliteren. Onderstaande paragrafen kunnen dan ook als aanbevelingen voor de praktijk beschouwd worden.

## **1.2 Beeld-vorming**

Dit onderzoek bevestigt dat inclusief jeugdwerk staat of valt met een bepaalde manier van kijken (Hatse, 2007). De analyse van de resultaten levert bovendien belangrijke informatie over de relatie van deze kijk met vorming.

Een van de voornaamste bevindingen is dat vorming veel te maken heeft met de cultuur en identiteit van de jeugdbeweging. De animatorcursus bereidt voor op het leiding geven en scheidt dan ook een bepaald beeld van ‘hoe een leider hoort te zijn’ en ‘hoe een jeugdbeweging er hoort uit te zien’. De cursus reflecteert als het ware de identiteit van de jeugdbeweging: ‘dit is Oranje’, ‘dit is KSA’. De manier waarop de sessies rond kinderen met een beperking zich *structureel* ten opzichte van andere sessies verhouden, draagt sterk bij tot het beeld over die eigenheid.

Zo wordt in de cursus van oranje hoofdzakelijk tijd gespendeerd aan sessies over beperking, ‘want ja in Oranje zitten dan ook veel kinderen met een beperking’.

In de KSA cursus wordt dit soms als iets extra of als een keuzesessie gezien ‘maar ja het is dan ook iets extra’. Hierbij werd zelfs door een participant de opmerking gemaakt dat als het belangrijk genoeg was voor de jeugdbeweging, ze er wel een algemene in plaats van keuzesessie van gemaakt hadden.

Omgekeerd wordt ook vanuit het jeugdbewegingsveld verwacht dat vorming de eigenheid van de jeugdbeweging in de verf zet. Bepaalde sessies moeten daarom aanwezig zijn, zoals sessies over de geschiedenis, of zoals ‘K(atholieke) in KSA’.

Naast structurele verschillen levert de *inhoud* van de sessies ook een bijdrage tot een bepaalde beeldvorming. Uit het onderzoek blijkt duidelijk dat wat in de sessies aan bod komt, impact heeft op hoe men naar kinderen met een beperking binnen hun jeugdbeweging kijkt. Het heeft verder ook een impact op hoe men de mogelijkheden, van zichzelf en zijn jeugdbeweging, leert zien. Beide visies blijken bovendien wederzijds afhankelijk: de beeldvorming over het kind bepaalt welke mogelijkheden je binnen je jeugdbeweging ziet. Omgekeerd zorgt het aanreiken van mogelijkheden voor het bijstellen van de visie op dit kind. Zo werd in dit en voorgaand onderzoek vastgesteld dat vele jeugdbewegingen weigerachtig staan tegenover specifiek kinderen in een rolstoel (Lattré 2004). Dit kan in het onderzoek verklaard worden door een tekort aan kennis over (1) hoe dit kind is, namelijk niet zo breekbaar als het clichébeeld doet uitschijnen en (2) de eigen mogelijkheden: dat je als leider best enige aanpassingen kunt maken waarop het kind volwaardig kan participeren én het spel leuk blijft.

Ook hoe deze inhoud gegeven wordt, blijkt van noemenswaardige impact op de beeldvorming. We spreken hier over de *methodische* component. ‘Speelt de sessie in op de eigen ervaring en beleving’ of ‘schept de manier waarop de inhoud gegeven wordt de indruk dat het om een ‘ver-van-mijn-bedshow’ gaat?’ zijn hier belangrijke aandachtspunten.

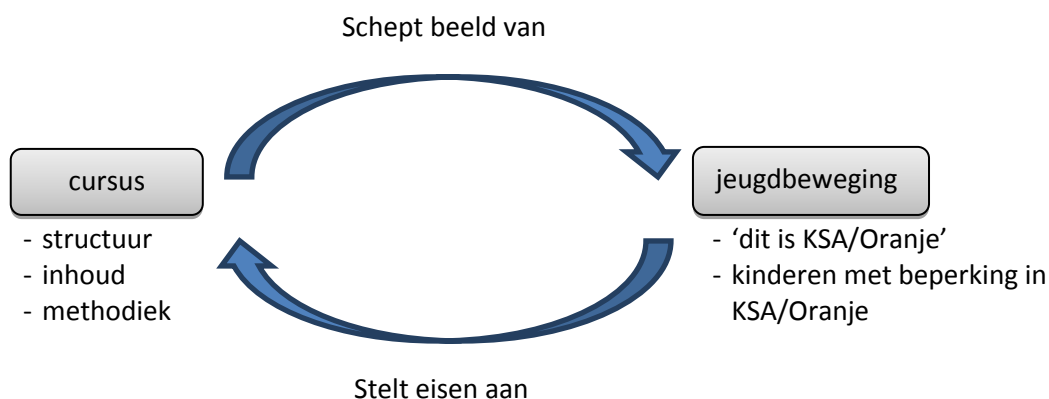


Fig. 3. Viciuze cirkel jeugdbewegingscultuur.

We kunnen concluderen dat de kadervorming en de identiteit van de jeugdbeweging elkaar in stand houden. 'What you see is what you *can* get.' Waar het beeld over het kind conflicteert met het beeld van de jeugdbeweging, daar stopt volgens de leiders vaak de mogelijkheid tot inclusie. Zo wordt een vicieuze cirkel geschapen. Deze is gebaseerd op beeldvorming van de realiteit eerder dan dat zij de realiteit zelf weerspiegelt, zo waarschuwen ook Bouverne-De Bie (2004) en Vanderstraeten (2001). De onderzoeksresultaten van Lattré (2004) sluiten hierbij aan; leiders verwachten van vormingsinstanties niet dat zij aandacht wijden aan inclusie, gezien hun soort jeugdbeweging nu eenmaal niet gelinkt wordt met zo een doelgroep. Paradoxaal genoeg, biedt voorgenoemde waarschuwing net ook het antwoord om de vicieuze cirkel te doorbreken:

### **1.3 Mogelijkheden (inhoudelijk en structureel)**

Geïnspireerd door Vanderstraeten (2001) werd in het conceptueel kader eerder hypothetisch gesteld dat vorming een belangrijk tegenwicht kan bieden aan het toepasselijk gezegde 'onbekend is onbemind'. Kennis levert nieuwe mogelijkheden, waardoor het bestaand beeld van de werkelijkheid overstegen kan worden. Dit is tevens een belangrijke doelstelling verbonden aan het sociaal-agogische karakter van non-formele vorming (Bouverne-De Bie, 2004). De veronderstelling wordt door het onderzoek duidelijk bevestigd. Zo blijkt bijvoorbeeld dat het begrip 'aanpassen' aanvankelijk afschrikt. Dat dit te maken heeft met een gebrek aan kennis over *aanpassingsmogelijkheden* en *verrijkingen*, is duidelijk. De grens om inclusief te worden of om kinderen met een 'zware handicap' welkom te heten, ligt voor leiders vaak daar, waar teveel extra inspanningen geleverd zouden moeten worden of daar waar 'gewoon spelen' niet meer mogelijk zou zijn. Dit onderzoek wijst uit dat, wanneer de kennis aangereikt wordt, men in de praktijk inziet dat het veel minder aanpassingen vergt dan aanvankelijk verwacht. Het gaat om een gewone jeugdbeweging en om gewone spelen.

Voor jeugdbewegingen zoals KSA, zonder inclusieve voorgeschiedenis, is het daarbij belangrijk dat wat via vorming aangereikt wordt, met respect is voor hun bestaande cultuur en geschiedenis, zo bewijst het onderzoek. De kroniek van 100 jaar jeugdbeweging leert ons bovendien dat deze identiteit en cultuur sterk verankerd zijn (Coussée, 2006). In tegenstelling tot de ontoegankelijkheid die hier vaak mee gepaard gaat, biedt deze verankering ook net mogelijkheden. Zoals Davies (2009) aantoont is een veilige uitvalsbasis nodig om te experimenteren met 'onbekende' concepten zoals inclusie. De jeugdbeweging alsook de animatorcursus komt onzes inziens in aanmerking voor deze onlosmakelijke combinatie van 'striated' (rigide, veilig) en 'smooth' (vloeiend, experimenteel) spaces.

Het CSP-model ( Comfort-Stretch-Panic) van Rohnke<sup>34</sup> sluit hierbij aan: wanneer iets te vreemd is óf te bekend, leidt het niet tot leren. Niet enkel op vlak van verstand, maar ook wat het emotionele betreft. Dit model en soortgelijk inzicht door o.a. de psycholoog Csikszentmihalyi (zie ook Steunpunt Jeugd, 2009) is van belang voor het uitdenken van vorming.

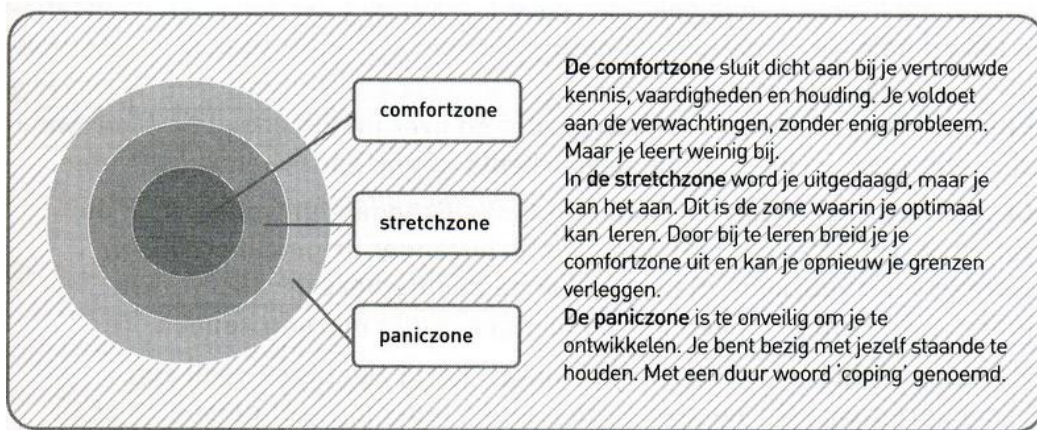


Fig.4 Comfort-Stretch-Panic model van Rohnke. In: Steunpunt Jeugd, 2009, pg. 15.

We moeten daarom beide concepten, jeugdbeweging en inclusie, op een te verwerken manier integreren, met een realistische focus op de mogelijkheden. De structurele component is hier van belang. De resultaten uit groep I reiken immers deze mogelijke weg aan: de aandacht voor inclusie kan in bestaande sessies geïntegreerd worden. Zo kan bij de sessie over spelelementen het element 'terrein' belicht worden op zijn toegankelijkheid. In de sessie Varicombi, over variaties op en combinaties van spelen, kan aan bod komen hoe men een variatie kan maken zodat ook een jongen met visuele beperking kan meespelen. Een ander voorbeeld is hoe een nieuw spel als 'roltrekrace' kan ontstaan via de combinatie van touwtrekken en een rolstoel.

Gezien op een animatorcursus creativiteit en originaliteit benadrukt worden, is het belangrijk om van de mogelijkheden van leider en jeugdbeweging te vertrekken. Echter niet in het minst ook van deze die het kind te bieden heeft. De cursist moet kinderen hun mogelijkheden leren zien als aangrijpingspunt tot nieuwe ideeën en oplossingen. Dit in tegenstelling tot het deficietmodel, van waaruit vaak vertrokken wordt wanneer men het in sessies heeft over kinderen met een beperking (zie ook Lattré, 2004). Kinderen met een beperking, ongeacht de zwaarte van de handicap, mogen niet onderschat worden.

---

<sup>34</sup> Rohnke is een Amerikaanse teambuilder en trainer in experiential/adventure education (zie Steunpunt Jeugd, 2009, pg. 15).



De leiders beamen dat activiteiten voldoende uitdagend en indrukwekkend moeten zijn, zodat het plezier centraal blijft staan voor élk kind. Via de cursus willen zij dan ook concrete handvaten krijgen hoe zij dit kunnen verwezenlijken.

Dat elk kind er wel bij móét varen is inherent aan inclusie. Dat elk kind er wel bij kàn varen, moet duidelijk gemaakt worden via vorming. Zo kan men de nadruk leggen op een aantal basisvaardigheden waarover een leider hoort te beschikken, die mogelijkheden bieden voor àlle kinderen en waardoor extra aanpassing soms niet eens nodig is. Bijvoorbeeld een korte en gevisualiseerde speluitleg, bij een quiz diversifiëren in moeilijkheidsgraad, op kamp de dagindeling via een schema duidelijk maken, enz...

#### **1.4 Ervaringsgericht (methodisch)**

Dit onderzoek bewijst dat de beleving van het individu een belangrijke basisstap is voor zowel het begrijpen als het uitdragen van inclusieve waarden. Deze vaststelling zet de opinie van Davies (2009) en SALTO-YOUTH (2008) kracht bij die aangeven dat inclusie start bij jezelf.

De vorming waarin cursisten zich spelenderwijs leren inleven in een beperking werd ten eerste niet enkel als zeer leuk maar ook als zeer leerrijk ervaren. Reflectie van de participanten op de praktijk wees uit dat het vooral die ervaring is die achteraf onthouden wordt. Deze effecten van ervaringsgericht leren worden ook in ander onderzoek en niet in het minst door de belangrijke leerpsycholoog Dewey (1963 in: Romi & Schmida, 2009) erkend. Wat men wil bijbrengen over kinderen met een beperking wordt aan de ervaring gelinkt, zo wordt het beter begrepen, wat een belangrijke inzet blijkt te vormen voor de inclusieve visie. Zo wijst dit onderzoek uit dat sessies voornamelijk gericht op theorie en filosofie rond visie, minder goed onthouden worden en minder bijdragen aan de visie. Het aan den lijve ondervinden hoe een ontoegankelijke omgeving voor een rolstoelgebruiker een beperking kan creëren, bewijst effectiever te zijn. Dat er achteraf op deze ervaring gereflecteerd wordt, is onlosmakelijk verbonden met het leereffect. De reflectie op verschillende ervaringen met betrekking tot diversiteit, doet de cursisten bovendien nadenken over de diversiteit die er in realiteit heerst. Dit kan bijdragen tot het respect hiervoor.

Verder lijkt de beleving de afstand te verkleinen tussen een 'wij' en een 'zij'. Inclusie vergt niet enkel oog voor hoe verschil ons kan verrijken maar ook voor hoe gelijkenis ons bindt. Het onderzoek wijst erop dat waar louter informatie over de verschillende beperkingen gegeven wordt –wat in bijna alle N-cursussen voorkwam- het aanschouwd wordt als een ver-van-mijn-bedshow. Er wordt opsommingsgewijs of via een theoretische uitleg (onbedoeld) benadrukt hoe anders mensen met een beperking zijn. Wat men hieraan overhoudt, blijkt niet veel meer dan clichébeelden.

Neuropsychologie toont bovendien aan dat clichébeelden makkelijk bevestigd worden, gezien dit vaak al in het geheugen zit en men vooral de informatie die hier bij aansluit, onthoudt (Ranpura, 2000). Zelf ervaren om blind te zijn, of om een gebrek aan structuur te hebben, doet daarentegen beseffen dat, indien aan deze beperking tegemoet gekomen wordt, men ook niet veel verschilt van 'gewone' mensen.

Wanneer we vanuit metaperspectief kijken, zien we ook dat de ervaringsgerichte methodiek op zich een transfer kent naar de praktijk. Leaders die hier in hun cursus aan onderworpen werden, duiden er op dat ze zich bij hun aanpak allereerst 'in het kind proberen in te leven'. Vorming werd in het conceptueel kader al bewezen een groot potentieel te hebben sociale competenties te bevorderen. Dit inlevingsvermogen in de ander kan op zijn minst als een belangrijke sociale competentie aanschouwd worden. Deze competentie is allereerst zeer bruikbaar als methodische aanpak op jeugdwerkniveau. Deze competentie integreert immers de beleidsdoelstelling om 'de leefwereld van kinderen te leren kennen' (Smet, 2011, O.D 3.1) en de doelstelling van inclusie om 'tegenmoet te komen aan de eigenheid van elk kind'. Waar andere methodieken deze leefwerelden misschien dreigen vast te zetten en te stigmatiseren komt deze manier van 'kennismaken' tegemoet aan respect voor diversiteit. Ten tweede kan deze sociale competentie als burgerschapswaarde gezien worden die in meerdere domeinen inzetbaar is, zoals Kahane (1997) beaamt.

Naast het zich inleven in de beperking, benadrukken leaders dat ze nood hebben aan de link met de jeugdbewegingspraktijk. Waar vele sessies beogen om 'direct inzetbare tips' mee te geven voor het werken met kinderen in de jeugdbeweging, missen deze vaak hun doel. Dit gebeurt voornamelijk omdat de ervaringscomponent te weinig benut wordt. We moeten daarentegen de veilige ruimte die kadervorming biedt, benutten voor het experimenteren en zich dingen eigen te maken (Romi & Schmida, 2009). Dat de structurele component hier een drempel vormt, is te begrijpen. Vaak beoogt men om in de korte tijd die men maar heeft, zoveel mogelijk te zien en is er geen tijd voor toepassing of beleving. Het is hier zoeken naar een evenwicht, met respect voor de eigenheid van de jeugdbeweging.

## **1.5 Expertise (structureel, inhoudelijk)**

Het gezochte evenwicht kan gevonden worden wanneer we vorming niet meteen vertalen in meer sessies, maar daarentegen in kwaliteitsvolle vorming voorzien.

Allereerst blijkt uit de noden van de niet-geïntegreerde groep (N) de vraag naar experts om vorming te geven. Men wil 'iemand die er voldoende van afweet.'

Dat dit bijdraagt tot kwaliteitsvolle vorming, wordt bevestigd door de resultaten van de geïntegreerde groep (I), wiens cursus gegeven werd door 'experts'. Als we het hier over experts hebben, worden ervaringsdeskundigen bedoeld; zij die voeling en knowhow hebben met inclusie in de jeugdbewegingspraktijk. Waar dokters of psychologen ingeschakeld worden om de sessie te geven, wordt de praktische link gemist, met gevaar voor het creëren van afstand en bevestigen van de stigma's. Uit de conclusie van Debrandere (2009) en Hatse (2007) blijkt tevens de rolmodelfunctie van deze ervaringsdeskundigen. We willen hierbij de vaste instructeurs niet wegcijferen, maar er moet gekeken worden hoe deskundigheid kan uitgewisseld worden binnen het jeugdwerk.

Wat de expertise verder betreft, moet die ook verder reiken dan enkel de kadervorming. Alle leiders geven aan dat de cursus in een *gefundeerde, kwaliteitsvolle basis* moet voorzien. Daar bovenop kan *extra vorming* gegeven worden, waar specifieke ondersteuning nodig is. Een belangrijke aanbeveling voor de basisvorming is dan ook om de cursisten bijkomende informatie te geven over expertisenetwerken en over de mogelijkheid tot extra vorming.

Deskundig pedagogisch handelen op microniveau (de cursus), vereist dat men hier op meso (de koepelorganisaties)- en macroniveau (beleid) ook aandacht voor heeft. Dat het in de beleidsbrief jeugd (2011-2012) een beleidsoptie is om de kadervormingen op hun kwaliteitscriteria te bestuderen en men er deskundigen uit de sector wil bij betrekken, lijkt hier de perfecte ingang voor te vormen. De aanbeveling is dan ook dat men hierbij oog moet hebben voor orthopedagogische en/of ervaringsdeskundigheid.

## **1.6 Gefundeerd experimenteren (structureel, inhoudelijk, methodisch)**

Uit dit onderzoek blijkt duidelijk dat thema's rond inclusie standaard tot de animatorcursus moeten behoren. Dit geven de cursisten allereerst zelf aan. Ook wie aanvankelijk niet in een gemengde jeugdbeweging zit, heeft er baat bij. Enerzijds biedt het een ruimer perspectief, anderzijds bereidt het concreet voor op wat mogelijks kan. We kunnen van een 16-jarige, die de wijde wereld van het 'leiding geven' intrekt, de verantwoordelijkheid niet vragen om al te beslissen wat wel of niet op zijn pad zal komen en wat hij nodig zal hebben in zijn rugzak. Zo gaat het bij keuzesessies zoals het bij het kiezen voor bagage kan gaan; vaak denkt men achteraf 'verdorie, had ik dat geweten van die hittegolf, ik had mijn zonnehoed meegenomen!'. Vanuit onze expertise, kan wel enige doordachte bagage worden voorzien. Hierbij is het mogelijk ons te baseren op de ervaring van leiders die al een tijdje op pad zijn en al reisverhalen meegemaakt hebben. Hun vragen, noden en verworven competenties, zoals dit onderzoek er al enkele in kaart brengt, kunnen hierbij richtinggevend zijn.

Naast de standaardbagage moet er ruimte zijn om te avonturieren. We kunnen veel leren van leiders hun wil en capaciteit tot experimenteren, zo tonen de bevraagde participanten ons aan.

Dit is tevens de beste manier om inclusie te laten bloeien, wanneer het van onderuit vorm krijgt (Allan, 2005; Coussée, 2006). De jeugdbeweging is dan ook nog altijd fun en mag daarbij niet instrumenteel ingezet worden om aan sensibilisatie en educatie te doen. In vorming kan en moet daarentegen de combinatie gemaakt worden, zo leren volgende vaststellingen van het onderzoek: leiders kiezen vorming om bij te leren(1) en leren het best op een plezierige manier (2). De onderzoeksresultaten van Verhoeven (2001) bevestigen de effectiviteit van dit luchtige karakter. Het is dan ook onze verantwoordelijkheid om leiders via deze weg in ontplooiingskansen te voorzien, opdat op hun beurt, de kinderen tot volwaardige ontplooiing kunnen komen.

## **2. Sterktes van het onderzoek**

Deze masterproef peilt naar de nog weinig onderzochte combinatie van jeugdwerk, inclusie en vorming. Hoewel inclusie in het jeugdwerk blijkt te werken, is er anderzijds een tekort aan handvaten en ondersteuning merkbaar. Dit onderzoek kan alvast enkele zaken concreet maken. De sterkte van het onderzoek ligt in zijn uitgangspunt: 'voor de praktijk, door de praktijk'. Allereerst wordt via een verdiepende literatuurstudie zowel een waardenkader als concrete handvaten aangereikt, bruikbaar voor de (inclusieve) *jeugdbewegings- en vormingspraktijk*. Kennis en knowhow van verschillende praktijkonderzoeken, alsmede de eigen expertise, wordt gebundeld om zo enige duidelijkheid te scheppen rond het vaak nog te abstracte-concept van 'inclusie'. Daarnaast leiden de resultaten van dit onderzoek tot aanbevelingen voor de *vormingspraktijk*. Voor het bestuderen van de impact en het belang van vormingswerk, worden de waarden die het conceptueel aankaart, ook nagestreefd. Zo is het vertrekpunt van dit onderzoek om actief stem te geven aan zij die de vorming beleven. Als we zoeken naar hoe vorming ondersteunend kan zijn, moeten we dan ook op zoek gaan naar de mening van zij die de ondersteuning zouden moeten ervaren. Deze informatie wordt verder onderbouwd door ze te trianguleren met andere data, alsmede expertise in het veld. Voorts wordt dit alles betrokken op een theoretisch raamwerk en waardenkader.

Een verdere sterkte van het onderzoek is dat veel van de resultaten wat betreft 'vorming rond inclusie' ook bruikbaar kunnen zijn om te reflecteren op vorming in het algemeen. Zo kunnen al enkele aandachtspunten aangekaart worden om, in het kader van kwaliteitsvolle vorming, verder na te gaan wat en hoe de cursist van een animatorcursus opsteekt.

Naast aanbevelingen op microniveau (leiders en vormingswerkers) en mesoniveau (koepelorganisaties) kan dit werk, zonder veralgemenend te willen zijn, enkele aandachtspunten

voor het beleid in de kijker stellen. In een tijd waarbij zowel inclusief jeugdwerk als kwaliteitsvol vormingswerk op de jeugdbeleidsagenda staat, duiden de resultaten op mogelijke wegen om beide *topics* te integreren.

### **3. Beperkingen van het onderzoek en aanbevelingen voor verder onderzoek**

Er werd voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag bewust gekozen voor een kleinschalig, kwalitatief en exploratief onderzoek. De masterproef had van bij de aanvang geenszins de intentie om de gevonden data te veralgemenen.

Er is dan ook verder onderzoek nodig die aandacht vestigt op de beleving van de cursisten met betrekking tot vorming in het algemeen en vorming rond inclusie in het bijzonder. Niettegenstaande de cursist op zijn eigen manier het geleerde verwerkt en men kan bekritisieren dat noden en wensen deels persoonlijk zijn, resulteren uit dit onderzoek zeker enkele algemene aandachtspunten, die verder op hun relevantie onderzocht moeten worden.

In dit onderzoek wordt slechts gefocust op enkele cursussen. Hoewel de animatorcursus van een groot aantal koepelorganisaties in een verkennende fase onder de loep is genomen en een tweedeling merkbaar is, moeten cursussen verder onderzocht worden wat de concrete structuur, inhoud als methodiek betreft. Dit is ten eerste om de cursussen te evalueren en bij te stellen met oog voor het hedendaagse thema 'inclusie': een vorming die cursisten hoort voor te bereiden op toekomstig leiderschap, moet immers aandacht hebben voor de veranderende uitdagingen die vanop maatschappelijk en beleidsniveau aan leiders gesteld wordt. Ten tweede kan dit nuttig zijn om expertise in kaart te brengen en zo mogelijks uit te wisselen.

Niet enkel tussen kadervormingen onderling kan expertise uitgewisseld worden. Een aanbeveling voor verder onderzoek is na te gaan hoe men bruggen kan slaan tussen jeugdwerk en jeugdzorg, met oog voor ervaringsdeskundigheid wat betreft de combinatie van jeugdwerk en inclusie. Uit de empirische gegevens blijkt immers duidelijk de meerwaarde van orthopedagogische en psychologische deskundigheid rond inclusie maar blijkt tevens dat jeugdwerkers, eerder dan beroepskrachten, zoals dokters en psychologen, verkozen worden. Ook kan kennis en knowhow vanuit de (leer)psychologie en onderwijskunde betrokken worden. Dit onderzoek toont aan dat de methodiek van de sessies van belangrijke impact is op zowel visie als concrete handvaten.

Een aanbeveling is om te onderzoeken hoe men expertisenetwerken kan integreren, daar waar ervaringsdeskundigheid ontbreekt. Dit op een manier dat het voor de cursist alsook voor de vormingswerker kwaliteitsvol is.

Deze laatste actor, de vormingswerker, mag bij verder onderzoek zeker niet ontbreken. In deze masterproef wordt het vormingswerk slechts vanuit één perspectief bevestigd. Vanuit de visie om bottom-up te werken is het aan te bevelen om in een tweede stap te focussen op het belevings- en waardenkader van de vormingswerker. In dit onderzoek werd bevonden dat inclusie staat of valt met een bepaalde kijk én dat de instructeur een belangrijk rolmodel vormt voor deze kijk (zie ook Debrandere, 2009). Er moet dan ook nagegaan worden hoe de vormingswerkers tegenover inclusie en hun vormingsaanbod hierover staan. Naast visie moet de vormingswerker over alle vaardigheden, kennis en attitudes beschikken om zijn cursusinhouden te evalueren en bij te sturen (Cesor & VUB, 2007). Dit impliceert dat men in een verdere, of noem het eerste stap, de cursusinhoud van de 'kadervorming tot instructeur' onder de loep moet nemen wat betreft thema's rond inclusie.

Er moet ook ruimer gekeken worden dan de inclusie-gerelateerde thema's die in dit onderzoek behandeld werden. Zo werd slechts gefocust op de inclusie van kinderen met een beperking. Waar bepaalde aandachtspunten doelgroep-overschrijdend zijn, moet ook bestudeerd worden hoe vorming tegemoet komt of kan komen aan kansarmoede, allochtone kinderen,...

Als laatste mogen we ons niet blindstaren op vorming als hét sluitstuk om inclusie te doen slagen. Er zijn meerdere factoren van belang die (verder)op hun relevantie onderzocht moeten worden. We kunnen echter niet ontkennen dat kadervorming, het woord zegt het zelf, een belangrijk kader schept voor de leider, die vorm geeft aan de jeugdbeweging van morgen. Door de leerfunctie verbonden aan het tweedelijns jeugdwerk is het bovendien geoorloofd om via deze weg aan inclusie te 'werken' zonder aan de magie van het eerstelijnsjeugdwerk te raken. Integendeel, ze wordt er net door bevorderd. Dit onderzoek vormt slechts een aanzet van iets wat als een langer proces gezien moet worden. Het is dan ook aan te bevelen de potenties die vorming te bieden heeft verder te onderzoeken en dit vanuit verschillende perspectieven en op verschillende niveaus.

Het beleidsniveau heeft hier een belangrijke rol. Waar deze het jeugdwerk de belangrijke functie aanmeet van voorbereiding op de 'grote samenleving', moet zij dan ook investeren in een realistisch beeld van die samenleving. Dit betekent dat ongeveer 10 procent kinderen met een beperking aanwezig zouden moeten zijn in de jeugdbeweging (Giangrecco, 1997). Verhoudingsgewijs zou immers ongeveer 10 procent van de populatie in de maatschappij een handicap hebben (Van Hove, Lenoir & Vanpeperstraete, 2003; Declerck 2003).

Dat bepaalde jeugdbewegingen zoals Oranje de 10 procent overstijgen (Hatse, 2007), tegenover de meeste die deze 10 procent niet halen (Vlaamse Overheid, 2011), wordt onder andere door dit onderzoek verklaard. De vicieuze cirkel blijkt bij deze laatste immers moeilijk te doorbreken van binnenuit door gebrek aan ondersteuning en verkeerde beeldvorming.

Dit onderzoek wijst er op dat men vanop beleidsniveau verder moet investeren in het gemotiveerd durven aangaan van een realistische uitdaging. Zodat de leiders van morgen en volwassen burgers van later, zich realiseren dat samen spelen, samen leven, écht werkt en verrijkend is.

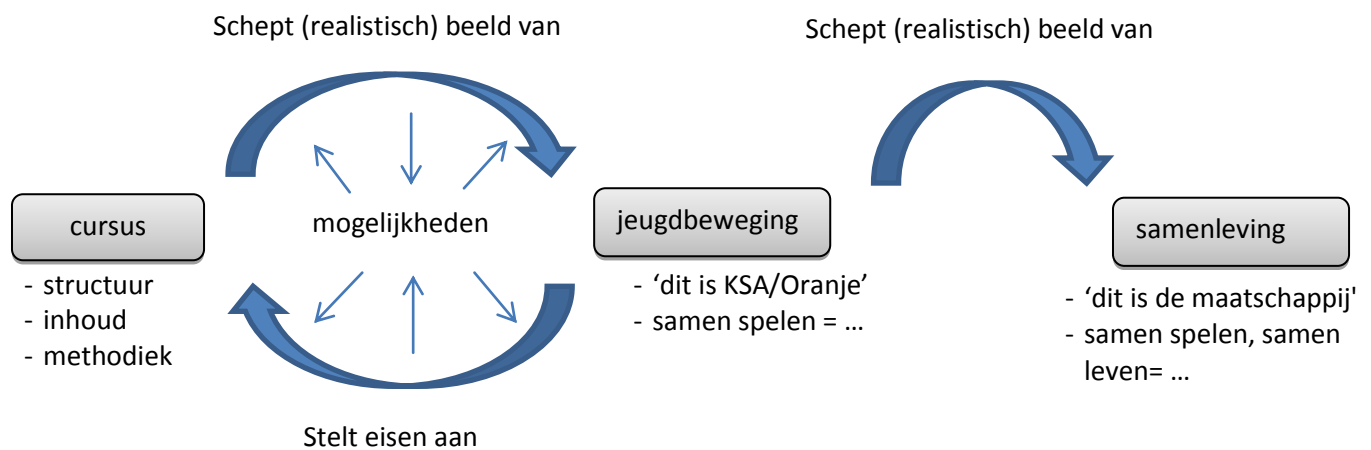


Fig.4. Relatie kwalitatieve vorming – jeugdbeweging - samenleving

## VI BESLUIT

Met dit onderzoek werd gefocust op het belang en de impact van kadervorming als succesfactor voor inclusie in de jeugdbeweging. We vertrokken hierbij vanuit de probleemstelling dat vele jeugdbewegingen openstaan voor kinderen met een beperking, maar er een tekort aan competenties heerst om van inclusie te kunnen spreken. Onderzoek bij degene die vorming volgden en nu in een inclusieve praktijk staan, wijst uit dat vorming aan dit tekort tegemoet kan komen. Ten eerste blijkt het belang van vorming uit de ondersteuning die het aan de leiders biedt. Zij voelen zich zelfzekerder en beamen noodzakelijke kennis, vaardigheden en attitude opgedaan te hebben. Ten tweede blijkt uit het onderzoek dat deze competenties een directe als indirecte impact hebben op inclusie binnen de jeugdbeweging. Een derde vaststelling van dit onderzoek is dat niet zomaar elke vorming bijdraagt tot inclusie. De manier waarop vorming structureel, inhoudelijk als methodisch aandacht schenkt aan kinderen met een beperking heeft een belangrijke invloed. Onder andere aandacht voor mogelijkheden, ervaringsgericht werken en het integreren van expertise zijn belangrijke pijlers die tot een kwaliteitsvolle vorming leiden. Daarnaast moet er ruimte zijn om te experimenteren. Kadervorming mag dan ook niet als allesomvattend aanschouwd worden, maar zij heeft een belangrijke functie om op een speelse manier een noodzakelijke basis aan attitude, kennis en vaardigheden aan te reiken. Er moet dan ook op micro-, meso- als macroniveau verder geïnvesteerd worden in vorming rond inclusie. Dit onderzoek leert ons immers dat vorming kan bijdragen tot het concreet en van binnenuit leren zien van de eigen mogelijkheden als leider en de mogelijkheden die de jeugdbeweging en de kinderen te bieden hebben. Zo wordt een verandering van 'jij mag er bij' naar 'écht samen spelen' mogelijk. De boodschap van de belangrijke pedagoog Freire, is hier dan ook op zijn plaats in zijn volle betekenis: *'To educate means to believe in change'*.





## VII BIBLIOGRAFIE

- Ackroyd, S., & Hughes, J. (1992). *Data Collection in Context*. London: Longman.
- Adams, G., & Schvaneveldt, J. (1991). *Understanding Research Methods* (ed.). New York: Longeman.
- Baarda, D.B., De Goede, M.P.M., & Teunissen J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning* , 27 , p. 341-347.
- Bayliss, P., (1995). Integration and Interpersonal Relationships: Interactions between Disabled Children and their Non-disabled Peers. *British Journal of Special Education*, 22 (3), p. 131-139.
- Bhabha, J. (2009). Arendt's children: do today's migrant children have a right to have rights? *Human Rights Quarterly*, 31, p. 410-451.
- Beel, V. (2007, april 30/mei 1). Spetterend feest voor honderdste verjaardag. Scouts nemen Brussel in. *Het nieuwsblad*, p. 4-5.
- Bentley, J.K.C. (2008). Lessons from the 1%: children with labels of severe disabilities and their peers as architects of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 12(5-6), p. 543-561.
- Biesta, G. (2001). Hoe algemeen kan vorming zijn? Kanttekeningen bij een modern pedagogisch ideaal. In R. Vanderstraeten (red.). *Algemene vorming. Constructie van een pedagogisch ideaal*. (p. 89-109). Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Blommaert, J., & Verschueren, J. (1998). Introduction. In: J. Blommaert & J. Verschueren (Eds.), *Debating diversity. Analysing the discourse of tolerance*. London: Routledge, p 1-21.
- Bogdan, R., & Taylor, S. (1989). Relationships with Severely Disabled People. In: *The social Construction of Humanness, Social Problems*, vol.36, 2, p.135-148.
- Booth, T. & Ainscow, M. ( 1998). *From them to us. An international Study of Inclusion in Education*. London & New York: Routledge
- Bouchaute, I., Van de Walle, & D. Verbist (red.). *STRAX: jeugdwerk verkent de toekomst*.(p. 25-41). Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Bouverne-De Bie, M. (2004). *Sociale agogiek*. Gent: Accademia Press.

- Bouverne-De Bie, M. (2010). *Syllabus bij het vak Sociale pedagogiek. Sociaal pedagogische studie van praktijk en beleid*. Universiteit Gent.
- Brubacher, J.S. (1947). *A history of the problems of education*. New York: McGraw-Hill.
- Bracke, G. (2006). *Kinderen en jongeren met een handicap en hun vrijetijdsbesteding. Onderzoek Jeugdwerk kinderen en jongeren met een handicap: aanbod versus doelpubliek*. Gent: provinciebestuur Oost-Vlaanderen.
- Carson, D., Gilmore, A., Perry, C., & Gronhaug, K. (2001). *Qualitative Marketing Research*. London: Sage.
- Chisholm, L. Hoskins, B. (2005). Tracks and tools for trading up in non-formal learning IN L. Chisholm B. Hoskins é C. Glahn (ed). *Trading up: potential and performance in non-formal learning*. p. 9-19. Strasbourg: Council of Europe
- CJSM (2009). *Bijdrage Vlaamse administratie aan het regeerprogramma van de aantredende Vlaamse regering. Beleidsdomeinspecifieke bijdrage deel 3.8; Cultuur, Jeugd, Sport, Media*.  
Gevonden op 10 december, 2011 via  
[http://www.cjasm.vlaanderen.be/downloads/regeerbijdrage\\_cjasm\\_2009.pdf](http://www.cjasm.vlaanderen.be/downloads/regeerbijdrage_cjasm_2009.pdf)
- Coeckelberghs, T. (2007, april 27). Scouts ben je voor het leven. *Het Nieuwsblad*, p. 12-13.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Connor, J.D., Gabel, S.-L., Gallagher, D.-J., & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education-implications for theory, research, and practice. In: *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 12 (5-6), p. 441-457
- Coussée, F. (2005a). De theebuiltjespedagogiek van het jeugdwerk. Een kroniek van 100 jaar ontoegankelijk jeugdwerk. In K. Pelleriaux (Ed.). *Beter samen? Denk-en doepistes voor een toegankelijk jeugdwerk in Vlaanderen, Brussel en Wallonië*. Leuven: Acco. (p. 93-113).
- Coussée, F. (2005b). *De identiteit van het jeugdwerk als pedagogisch aanbod*. Gevonden op 15 december, 2011 via  
<http://www.ugent.be/nl/nieuwsagende/persberichten/archief/2005/2005-3/pb5138.htm>
- Coussée, F. (2006). *De pedagogiek van het jeugdwerk*. Gent: Academia Press.
- Coussée, F., Roets, & G. Bouverne-De Bie, M. (2009). Empowering the Powerful: Challenging hidden processes of marginalisation in youth work policy and practice in Belgium. *Critical Social Policy*, 29(3), 110-132.

- Coussée, F. (2011). De versteende pedagogiek van het jeugdwerk. Jeugdwerk tussen opvoedingsmethode en maatschappelijke beweging. In: J. Van Gaens et al. (2011). *Sociaal-cultureel en educatief werk. Het jeugdbeleid in Vlaanderen*. (p.94-122). Mechelen: Wolters Kluwer Belgium.
- De Visscher, K. (2003). Samen of apart? Doelgroepspecifiek of inclusief jeugdwerk voor kinderen en jongeren met een handicap? *Welwijs*, 14(2), p. 14-16.
- Davies, B. (2009). Difference and differentiation. In Davies, B. & Gannon, S. (Ed.). *Pedagogical encounters*. (p. 17-30). New York: Peter Lang Publishing inc.
- Debrandere, M. (2009). *Een exploratief onderzoek naar de beleving van inclusie in het jeugdwerk: casestudy*. Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling. Universiteit Gent/Faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen: Gent.
- De Pauw, P. , Vermeersch, H., Coussée, F., Vettenburg, N & Van Houtte, M., (2010). Jeugdbewegingen in Vlaanderen : een onderzoek bij groepen, leiding en leden. Gedownload op 28 november 2011, van <http://biblio.ugent.be/publication/1109923>
- Devas, M. (2003). Support and Acces in Sports and Leisure Provision. *Disability & society*. 18(2), p. 231-245.
- Devlieger, P., Rusch, F., & Pfeiffer, D. (2003). Rethinking disability as the same and different! Towards a cultural model of disability. In: P. Devlieger, F. Rusch, & D. Pfeiffer, *Rethinking Disability. The emergence of new difinitions, concepts and communities*. Antwerpen/apeldoorn: Garant, p. 9-16
- Dewey, J. (1938/1963). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis*. London, Routledge.
- Dhuyvetter, L. (2008). *De inclusie van moeilijk bereikbare groepen in het jeugdwerk. De visie van jeugdwerkdeelnemers*. Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling. Universiteit Gent/Faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen: Gent.
- Faché, W. (1987). De evoluerende positie van de jeugdbeweging. In: Bral, L. *Jeugdbeweging vandaag. Identiteit en plaats in de samenleving*. p. 86-94. Deurne: Kluwer.
- Freire, P. (1985). *The politics of education. Culture, power and liberation*. Connecticut: Greenwood Publishing Group.
- Freire, P. & Horton, M. (1990). *We Make the Road by Walking: conversations on Education and Social Change*. Philadelphia: Temple University Press

- Giangreco, M. F. (1997). Key lessons Learned About Inclusive Education. Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability. Development and Education*, 44 (3°, p. 193-206.
- Goovaerts, A. (2011). Lokaal en provinciaal jeugdbeleid. Lokaal jeugdbeleid. In: J. Van Gaens et al. (2011). *Sociaal-cultureel en educatief werk. Het jeugdbeleid in Vlaanderen.* (p.94-122). Mechelen: Wolters Kluwer Belgium.
- Hatse, T. (2007). *Een onderzoek naar de faciliterende factoren voor inclusief jeugdwerk. Wanneer inclusie wel werkt.* Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling. Universiteit Gent/Faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen: Gent.
- Johnson, M.T. (2011). *The diversity code. Unlock the secrets to making differences work in the real world.* New York: AMACOM.
- Jongewaard, O. (2009). *Arduin. Meer dan een dak boven je hoofd. Het einde van de inrichting, toen werd wonen weer gewoon.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Kahane, R. (1997). *The origins of post-modern youth: Nonformal youth movements in a comparative perspective.* Berlin: Walter de Gruyter.
- Kennedy, C., Kools, S., & Krueger, R. (2001). Methodological considerations in children's focus groups, *Nursing Research*, 50 (3), 184-187.
- Kirkpatrick, D. L. (Ed.). (1998). *Evaluating training programs: The four levels.* San Francisco: Berrett Koehler.
- Langer, E. J., & Chanowitz, B. (1988). Mindfulness/Mindlessness: A new perspective for the study of disability. In H.E. Yuker (Ed.). *Attitudes toward persons with disabilities* (p. 82-106). New York: Springer.
- Lattré, P. (2004). *Exploratief onderzoek naar inclusief jeugdwerk binnen de regio Brugge, in het bijzonder voor kinderen en jongeren met een handicap.* Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling. Universiteit Gent/Faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen: Gent.
- Linton, S. (1998). Disability Studies/Not Disability Studies. *Disability & Society*, 13 (4), p.525-540
- Linton, S. (2008). Reassigning meaning. In C. Lewiecki-Wilson and B.J. Brueggemann (Ed.), *Disability and the teaching of writing* (p. 174-182). Boston: Bedford/St. Martin's.
- Maes, B., & Petry, K. (2000). Naar een groeiende consensus over de betekenis van het concept 'kwaliteit van leven?'. In: Ghesquière, P., & Janssens, J. (Eds.). *Van zorg naar ondersteuning-*

- ontwikkelingen in de begeleiding van personen met een verstandelijke handicap* (p.53-64).  
Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Mann, C., & Stewart, F. (2000). *Internet Communication and Qualitative research: A Handbook for Researching Online*. London: Sage.
- Masschelein, M. (2001). De democratische look van Herodes. Leven in de 'lerende samenleving'. In R., Vanderstraeten. *Algemene vorming. Constructie van een pedagogisch ideaal*. (p. 109-139). Leuven-Apeldoorn: Garant.
- McManus, J.L., Feyes K. J. & Saucier D. A. (2010). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Gedownload op 7 november 2011 van <http://spr.sagepub.com/content/early/2010/11/25/0265407510385494>*
- Merton, R.K., Fiske, M., & Kendall, P.L. (1990). *the focussed interview, A manual of problems and procedures, Second Edition*. New York: The Free Press.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2001). *Vlaams Jeugdwerkbeleidsplan*. Brussel: Afdeling Jeugd en Sport.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 1996 (22), p. 129.
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Netwerk Kwalitatief Onderzoek AMC – UvA. (2002). *Richtlijnen voor kwaliteitsborging in gezondheids(zorg)onderzoek: Kwalitatief Onderzoek*. Amsterdam.
- O' Brien, J. (1989). *What's worth working for? Leadership for better quality human services*. Lithonia/gorgia: Responsive Systems Associates.
- Parsons, T. (1968). On the concept of value commitments. *Sociological Inquiry*, 38(2). P. 135-160.
- Ranpura, A. (2000). *How we remember and why we forget*. Gehaald op 20 januari 2012 van <http://brainconnection.positscience.com/topics/?main=fa/memory-formation>
- Redig, G. (2000). Jeugdwerk en jeugdbeleid: een situering van begrippen in een Vlaamse context. in *Gids sociaal-cultureel en educatief werk. Rubriek jeugdwerk*, 28, p. 189-223, 2000.
- Redig, G. (2005). Een machtig reservoir. Jeugdwerk & jeugdbewegingen in een maatschappelijk perspectief. In: De Bie, M. (2006). *Syllabus sociale pedagogiek*. Universiteit Gent.
- Robson, C. (2002). *Real World research*. Oxford: Blackwell.
- Roets, G., & Van Hove, G. (2003). The story of Belle, Minnie, Louise and the Sovjets: throwing light on the dark side of an institution. *Disability & Society* vol. 18 (5). p. 599-624.

- Romi, S. & Schmida, M. (2009). Non-formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), p. 257-273.
- SALTO-YOUTH (2008). *ID Booklet. Ideas for Inclusion & Diversity*. United Kingdom: SALTHO-YOUTH Inclusion Resource Centre.
- Samoy, E., & Lammertyn, F. (1998). *Sociaal beleid ten behoeve van mensen met een handicap*. Leuven: Acco.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2008). *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Schalock, R. L. (2008). Maak werk van de toekomst. Een hoofdstuk gewijd aan Piet van den Beemt en het Arduin-gedachtegoed. In Van Loon, J. & Van Hove, G. (red.). *Arduin. Persoonsgerichte Ondersteuning en Kwaliteit van Bestaan*. (p.23-41). Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Schleien, S., & Ray, M. (1988). *Community recreation and persons with disabilities. Strategies for integration*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Smaling, A. (2007). Het hangt er vanaf: soms wel, soms niet. *Kwalon* 36, 12(3), p. 3-4.
- Smet, P. (2009). *Beleidsnota Jeugd 2009-2014*. Gedownload op 20 december, 2011 van <http://www.pascalsmet.be/media/upload/vision/jeugd.pdf>
- Smet, P. (2011). *Beleidsbrief jeugd. Beleidsprioriteiten 2011-2012*. Gedownload op 20 december, 2011 van [http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/beleidsdocumenten\\_doc/beleidsbrief-jeugd2012.pdf](http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/beleidsdocumenten_doc/beleidsbrief-jeugd2012.pdf)
- Smits, W. (2004). *Maatschappelijke participatie van jongeren? Bewegen in de sociale, vrijetijds- en culturele ruimte*. Vrije Universiteit Brussel/vakgroep sociologie.
- Steunpunt Jeugd (2004). *Kadervorming onder de loep*. Gedownload op 7 november 2011, van [http://www.steunpuntjeugd.be/uploads/documents/Kadervorming\\_onder\\_de\\_loep.pdf](http://www.steunpuntjeugd.be/uploads/documents/Kadervorming_onder_de_loep.pdf)
- Steunpunt Jeugd (2009). *Great expectations! Wat mag je verwachten van mensen met een attest in het jeugdwerk?* Gedownload op 7 november 2011, van [http://www.steunpuntjeugd.be/uploads/documents/VOR\\_2009\\_12\\_09\\_great\\_expectations.pdf](http://www.steunpuntjeugd.be/uploads/documents/VOR_2009_12_09_great_expectations.pdf)
- Steunpunt jeugd (2009). *Kwavoscoop. Zelfevaluatie-instrument voor kwaliteitsvolle vorming in het jeugdwerk*. Brussel (geen uitgever)

- Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (december, 1948). Verkregen op 15 december, 2011 via [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/dut.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/dut.pdf)
- Vander Laenen, F. (2009). *Focusgroepen*. In *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie* (pp. 229-256). Leuven/Den Haag: Acco.
- Vanderstraeten, R. (2001). *Algemene vorming. Constructie van een pedagogisch ideaal*. Leuven-Apeldoorn: Garant
- Van Hove, G. (1999). *Het recht van alle kinderen. Inclusief onderwijs. Het perspectief van ouders en kinderen*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Van Hove, G., Lenoir, S., & Vanpeperstraete, L. (2003). *Beeldvorming over personen met een handicap. Een onderzoek in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Gelijke Kansen in Vlaanderen*. Universiteit Gent, Vakgroep Orthopedagogiek.
- Van Hove, G., Mortier, K., & De Schauwer, E. (2006). *Inclusief onderwijs. De dagelijkse praktijk van inclusief onderwijs voor een kind in Vlaanderen*. Een onderzoek van de vakgroep Orthopedagogiek i.s.m. de Vlaamse gemeenschap.
- Van Hove, G. Van Loon, J., Vandevelde, S. (2010). Personen met een verstandelijke beperking. In E., Broekaert (red.). *Handboek bijzondere orthopedagogiek*. (p. 19-62). Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Van Puyenbroeck, J. (2001). *Een kader voor de organisatie van vraaggestuurde ondersteuning voor mensen met een handicap en hun omgeving*. Onderzoek uitgevoerd in opdracht van het Vlaams Fonds voor Sociale integratie Van Personen met een Handicap. Universiteit Gent, universiteit Leuven, Vakgroep Orthopedagogiek.
- Van Saet, A. (2007). *Onderzoek naar de toegankelijkheid van Kalmthoutse jeugdbewegingebn voor kinderen met een handicap*. Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling. Universiteit Gent/Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen: Gent
- Verbeke, M. (2007). *Gezocht: vakantieaanbod voor kinderen en jongeren met een handicap*. Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling. Universiteit Gent: Faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen: Gent.
- Verbist, D. (2001). Even in de hoeken plassen: Een terreinverkenning van het jeugdwerk. In: B. Bouchautte, I. Van De Walle, & D. Verbist (red.). *STRAX: jeugdwerk verkent de toekomst* (p. 25-42). Leuven-Appeldoorn: Garrant



- Verhaeghe, G., Vanhoof, J., Valcke, M. & Van Petegem, P. (2011). Effecten van ondersteuning bij schoolfeedbackgebruik. In *Pedagogische Studiën*, 88 (2), p. 90-106.
- Verhellen, E. (2000). *Verdrag inzake de rechten van het kind. Achtergrond, motieven, strategieën, hoofdlijnen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Verhoeven, S. (2001). Vorming voor een jeugdleider moet vooral plezier zijn. *Vorming*, 17 (4), p. 261-279.
- Verschaeren, Y. (2001). Wat is daar nu bijzonder aan? Inclusief werken met 'bijzondere doelgroepen'. *Vorming* 17(4), p. 306-313.
- Vlaamse Overheid (2006). *Vlaams Actieplan Interculturaliseren. Van, voor en door Cultuur, Jeugdwerk en Sport. Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media*. Verkregen op 3 januari, 2012 van [http://www.interculturaliseren.be/fileadmin/user\\_upload/pdf/actieplan\\_interculturaliseren.pdf](http://www.interculturaliseren.be/fileadmin/user_upload/pdf/actieplan_interculturaliseren.pdf)
- Vlaamse Overheid (2009a). *Criteria voor het toekennen van attesten aan jeugdwerkers*. Gedownload op 7 november 2011, van [http://www.steunpuntjeugd.be/uploads/documents/Criteria\\_attesten\\_2009.pdf](http://www.steunpuntjeugd.be/uploads/documents/Criteria_attesten_2009.pdf)
- Vlaamse Overheid (2009b). *Bijdrage Vlaamse administratie aan het regeerprogramma van de aantredende Vlaamse Regering. Beleidsdomeinspecifieke bijdrage. Deel 3.8. Cultuur, Jeugd, Sport en Media*. Verkregen op 7 december, 2011, via [http://www.cjism.vlaanderen.be/downloads/regeerbijdrage\\_cjism\\_2009.pdf](http://www.cjism.vlaanderen.be/downloads/regeerbijdrage_cjism_2009.pdf)
- Vormingsprogramma's (z.d.). Verkregen op 28 november, 2011, van <http://www.ksj.org/index.php?wk=1&naam=584&page=nieuw>
- VUB/Cesor (2009). *Rapport Opvolging Vlaamse kwalificatiestructuur: competenties voor de animator, de hoofdanimator en de instructeur in de jeugdwerking*. Vrije Universiteit Brussel.
- Werkgroep Inclusieve Jeugdbewegingen, Provincie Oost-Vlaanderen (2012). *De toegankelijkheid van de Oost-Vlaamse jeugdbewegingen naar kinderen en leiding met een beperking. Onderzoeksrapport*.
- Williamson, H. (2010). Perspectieven op leren in het jeugdwerk. *Welwijs: wisselwerking onderwijs en welzijnswerk*, 21 (1), p. 22-25
- Wuyts, B. (1997). Historische schets van de maatschappelijke positie van mensen met een handicap in de West-Europese samenleving. In Broekaert, E., De Fever, F., Schoorl, P., Van Hove, G., & Wuyts, B. *Orthopedagogiek en maatschappij* (p. 35-75) Leuven-Appeldoorn: Garant

websites

<http://www.sociaalcultureel.be>

<http://www.jeugdbeleidsplan.be>

<http://www.steunpuntjeugd.be/>

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

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

<http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be>

<http://www.klj.be>

<http://www.oranje.be>

<http://www.freetime.be/>

<http://www.jeugddienstdonbosco.be>

<http://www.scoutsengidsenvlaanderen.be>

<http://www.ksj.org/>

<http://www.speelplein.net/>

<http://www.fos.be/>

<http://www.vives-vzw.be/>

<http://www.crejaksie.be/>

## VIII BIJLAGEN

### **Bijlage 1: Te behandelen domeinen tijdens de kadervorming en andere criteria voor het toekennen van een attest 'animator in het jeugdwerk'.**

Bron: Vlaamse Overheid, ministerie van Cultuur, Jeugd, Sport en Media (2009). *Criteria voor het toekennen van attesten aan jeugdwerkers, geldig vanaf 1 juni 2009*. Brussel. Verkregen op 8 december, 2011 van [http://www.steunpuntjeugd.be/uploads/documents/Criteria\\_attesten\\_2009.pdf](http://www.steunpuntjeugd.be/uploads/documents/Criteria_attesten_2009.pdf)

Art. 5. De afdeling Jeugd erkent vormingsprogramma's voor het behalen van een attest "animator in het jeugdwerk" op voorwaarde dat het programma in totaal 60 uren werkelijke vorming telt en volgende domeinen bevat :

- jeugd en samenleving
- doelstellingen en methodiek van de inrichtende (of begeleidende) organisatie
- werken met groepen
- informatie
- technieken en werkvormen in functie van het jeugdwerk
- preventie, veiligheid en eerste hulp
- houdingen als begeleider.

Het programma moet ter goedkeuring aan de afdeling Jeugd overeenkomstig de in deze criteria bepaalde procedure worden voorgelegd. Deze vormingsprogramma's dienen gerealiseerd via vormingsinitiatieven die voldoen aan volgende voorwaarden :

1° Elk vormingsinitiatief dient begeleid door een door de Vlaamse regering erkende landelijke georganiseerde jeugdvereniging.

2° Het vormingsprogramma telt minimum 60 u werkelijke vorming. Per dag kan maximaal 10 uur werkelijke vorming gerealiseerd worden ; vorming na 23.00 uur komt niet in aanmerking. Het vormingsprogramma mag gerealiseerd worden in modules die elk minstens 7u30 werkelijke vorming bevatten.

Een vormingsinitiatief in internaatsverband met een duur van 5 opeenvolgende cursusdagen en minstens 50 uur werkelijke vorming, wordt gelijkgesteld met 60 uren werkelijke vorming.

3° Elk vormingsinitiatief dient begeleid te worden door bevoegde leiding. De hoofdbegeleider aanwezig op het vormingsinitiatief dient het attest van "instructeur in het jeugdwerk" ofwel een bewijs van pedagogische bekwaamheid (diploma van leraar, aggregatie of g.p.b.- opleiding) ofwel een diploma van sociaal-cultureel werker te bezitten. Per 15 deelnemers moet één begeleider het attest van hoofdanimator in het jeugdwerk ofwel een bewijs van pedagogische bekwaamheid (diploma van leraar, aggregatie of g.p.b.- opleiding) ofwel een diploma van sociaal-cultureel werker te bezitten.

4° Elk vormingsinitiatief moet worden bijgewoond door minstens 8 deelnemers, die in de loop van het kalenderjaar waarin het vormingsprogramma aanvangt minstens 16 jaar worden.

5° Het vormingsinitiatief moet worden ingericht voor een regio die meerdere gemeenten bevat, de steden Antwerpen en Gent uitgezonderd.

## **Bijlage 2: Vormingsprogramma tot animator paascursus KSA (Jongknaben).**

Bron: Verkregen op 5 november, 2011 via;  
[http://www.ksj.org/userfiles/file/NAT/vorming/vormingsprogramma's/def\\_Animator%20JKN%20PC%202008%20\\_KSJ-A-16.pdf](http://www.ksj.org/userfiles/file/NAT/vorming/vormingsprogramma's/def_Animator%20JKN%20PC%202008%20_KSJ-A-16.pdf)

De sessies met inclusie gerelateerde info zijn in het vet aangeduid.

Domein en duur	Inhoud	Methodische Aanpak
<u>Jeugd en samenleving</u>  2u15	<b>1. KSA inclusief</b> De cursist krijgt meer inzicht in het omgaan met specifieke doelgroepen. Daarnaast wordt een overzicht gegeven van enkele vaak voorkomende problemen of obstakels. De cursisten krijgen nuttige tips die direct inzetbaar zijn in concrete situaties.  <b>2. Portie Gemengd</b> Diversiteit in ksa: het jaarthema van 2007-2008, wat verstaan we hieronder? Hoe gaat ksa hiermee om? Welke groepen ondervinden hinder tijdens een gewoon werkjaar? Hoe kunnen we dit verhelpen? ...	Vraag-antwoordgesprek   leergesprek
<u>Doelstellingen en methodiek KSA</u>  9u00	<b>1. K-momenten</b> De cursisten leren hoe ze een K-moment boeiend kunnen brengen voor jongknaben.  <b>2. Structuur van KSA</b> De structuur en werking van bonden, gewesten, Noordzeegouw en Nationaal wordt uit de doeken gedaan.  <b>3. Evaluatie</b> Iedere avond leren de cursisten verschillende evaluatiemethodieken aan.  <b>4. Methodiek</b> De cursist leert de leeftijdsspecifieke kenmerken van een jongknaap omzetten in een spel gericht naar die leeftijdsgroep.  <b>5. Bezinning</b> De cursisten sluiten met hun eigen groepje de dag af en maken het even stil. Iedere dag komt een andere methodiek aan bod.	Praktijksessie adhv voorbeeld  Geanimeerde powerpoint  Evaluatiemethodiek met meningsvorming  spel  bezinningsmethodieken.

<p><u>werken met groepen</u></p> <p>14u30</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kennismaking De cursisten leren elkaar en de staf beter kennen.</li> <li>2. De varicombi De cursisten leren spelen combineren en variëren.</li> <li>3. De jongknappenwerking De cursisten leren de werking met een groep jongknappen kennen. Ze verwerven inzicht in een jongknappenwerkjaar met leeftijdsspecifieke activiteiten.</li> <li>4. Praktijkdag opdracht De cursisten krijgen de uitleg over de oefening die zij moeten maken.</li> <li>5. Praktijkdag voorbereiding De cursisten krijgen de tijd om hun opdracht voor te bereiden.</li> <li>6. Demo praktijkdag De cursisten stellen hun uitgewerkte kampdag aan elkaar voor tijdens het demomoment.</li> <li>7. Vierkantsformatie Via een teambuildend spelletje wordt iedereen bedankt voor de cursus.</li> </ol>	<p>Kennismakingsspelen</p> <p>Voorbeeldspelen met ruimte voor oefening</p> <p>Leergesprek met powerpoint</p> <p>Hoorcollege</p> <p>Samenwerken in kleine groepjes</p> <p>Voorstelling in kleine groepjes</p> <p>Groepsbevorderend spel</p>
<p><u>Informatie</u></p> <p>2u00</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Historiek van KSA Noordzeegouw We zijn wie we zijn, gekleurd door het verleden. Een boeiende uiteenzetting over het ontstaan van KSA en het kleurrijke verleden.</li> <li>2. Psychologie van een jongknaap De cursist leert leeftijdsspecifieke kenmerken van een jongknaap kennen.</li> </ol>	<p>Hoorcollege + powerpoint</p> <p>Theoretische duiding met vraag-antwoordgesprek</p>
<p><u>Technieken en werkvormen</u></p> <p>24 uur</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Verhalend Kader (V.K.) De cursist verwerft inzicht in het belang van een verhalend kader bij Jongknappen.</li> <li>2. Groepsmoment Een moment met plaats voor evaluatie en bespreking van verwachtingen van de cursisten. Dit gebeurt telkens in kleine groepjes.</li> <li>3. Pleinspelen De cursisten leren het belang van pleinspelen bij</li> </ol>	<p>Voorbeeldsketches</p> <p>Vraag-antwoordgesprek</p> <p>Voorbeeld pleinspelen met uitleg.</p>

	<p>jongknappen. Ze leren leeftijdsspecifieke pleinspelen kennen door ze uit te proberen.</p> <p>4. VK De cursisten leren hoe ze een toneeltje moeten spelen voor jongknappen.</p>	<p>praktijkoefening</p>
	<p>5. Vertellen De cursisten leren hoe ze een verhaal op een boeiende en spontane manier kunnen vertellen aan jongknappen.</p> <p>6. Bondig De cursist ervaart via een doorschuifstelsel verschillende soorten spelen voor jongknappen kennen.</p> <p>7. Stadsspel De cursist ondervindt hoe een echt stadsspel voor jongknappen er kan uitzien.</p> <p>8. Binnenronde De cursisten leren een groep jongknappen entertainen bij regenweer. Aan de hand van doe-opdrachtjes leren ze allerlei creatieve binnenspelletjes kennen.</p> <p>9. Drama en expressie De cursisten leren hoe je een goed toneel kan spelen voor de jongknappen. Waar let je op. Wat doe je beter wel en niet.</p> <p>10. Creavoormiddag De cursisten leren verschillende creatieve technieken kennen die toegepast kunnen worden binnen de eigen werking.</p> <p>11. Tocht De cursisten leren hoe je een tocht voor jongknappen spannend en uitdagend kan uitwerken</p>	<p>praktijkoefening</p> <p>doorschuifstelsel met spelen.</p> <p>Stadsspel</p> <p>Spelen</p> <p>Sketches</p> <p>Createchnieken doorschuifstelsel</p> <p>tocht</p>
<p><u>Preventie, veiligheid en eerste hulp</u></p> <p>4u00</p>	<p>1. EHBO De cursisten verwerven inzicht in de manier waarop ze kleine verwondingen bij leden kunnen verzorgen. Er is plaats om de verworven kennis in te oefenen.</p> <p>2. Verzekeringen Wat bij een ongeval? Wat is verzekerd: de polis? Hoe vul ik een ongevalaangifte in?</p> <p>3. Veiligheid De cursist leert waarop je moet letten als je veilig met</p>	<p>Uitleg met oefening in praktijk.</p> <p>Powerpoint-presentatie met voorbeelden uit de dagdagelijkse praktijk + doe-opdracht</p> <p>hoorcollege</p>

	een groep jongknappen wil spelen of op tocht wil gaan.	
<u>Houdingen als begeleider</u>  2u30	1. <b>Stijl</b> De cursisten zien het belang van een goed voorkomen, uniform en een goeie houding naar externen in.	stellingenspel
	2. <b>Gezag</b> De cursist leert hoe je gezag kan uitoefenen over een groep jongknappen. De nadruk ligt hierbij op het belonen van de leden.	situatiesketches

## **Bijlage 3: Vormingsprogramma animatorcursus vzw Oranje.**

Bron: Verkregen op 13 november, 2011 per email via Vrije Tijd Oranje

De sessies met inclusie gerelateerde info (al dan niet geïntegreerd in andere sessies) zijn in het vet aangeduid.

### **Zaterdag 5 maart 2011**

10u30 – 11u00	Onthaal: De kern van het onthaal zit hem in een laagdrempelige sfeer te creëren waar iedereen zich zo goed mogelijk kan thuis voelen en alle papierwerk kan worden afgehandeld.
11u00 – 11u30	Kennismakingsspelletjes: Aan de hand van verschillende kleine korte spelletjes leren de cursisten en de instructoren de verschillende namen kennen. De cursisten kunnen deze spelletjes ook direct toepassen op hun eigen werkingen
11u30 – 12u00	Afspraken spel: Volgens de principes van inspraak en participatie stellen we, aan de hand van een methodiek, de regels en afspraken samen op. Aan de hand van deze regels en afspraken zullen we dan deze week met elkaar samenleven.
12u00 – 14u00	Middagmaal + pauze
14u00 – 16u00	Spelbagage: de cursisten worden ondergedompeld in een bad vol spelen. De spelen zijn gericht op 16-jarigen, zodat de cursisten kunnen ontdekken dat spelen tof is. Bovendien krijgen de cursisten heel wat spelen mee voor in de eigen werking.
16u00 – 16u30	Vieruurtje
16u30 – 18u30	Leeftijdskennmerken: aan de hand van spelletjes gaan we opzoek naar de kenmerken van tieners, kinderen en kleuters. De spelen worden in deze volgorde aangeboden, zodat de cursisten zich langzaam kunnen verplaatsen in de kinderlijke fantasie.
18u30 – 20u00	Avondmaal + pauze
20u00 – 22u00	Groepsbindend spel : Deze sessie is bedoeld om op een ontspannende manier een stuk teambuilding te doen, aan de hand van vertrouwensspelen versterken we het groepsgevoel en bouwen we de deelnemers hun spelbagage uit.
22u00 – 22u30	Avondevaluatie : Hier is de bedoeling dat de cursisten al leren wat een evaluatie is. Hoe ze er actief aan kunnen meewerken. Dus evalueren we de volledige cursusdag en teasen we al een beetje voor morgen.

### **Zondag 7 maart 2011**

07u30 – 08u00	Opstaan
08u00 – 08u45	Ontbijt
08u45 – 09u00	Thema: De volledige cursus is ingekleed in een thema. Elke ochtend is er na het ontbijt een toneel in het thema. De cursisten krijgen een voorbeeld te zien van een uitgewerkte verhaallijn en vertolking van personages.
09u00 – 10u30	Sessie game: de cursisten krijgen het onderscheid te zien tussen game en play, een indeling in spelsoorten en dan gaan we over naar de eigenlijke sessie. We spelen eerst een hele reeks regelspelen en laten dan de cursisten een regelspel opbouwen volgens de regels van de kunst.
10u30 – 10u45	Koffiepauze
10u45 – 12u00	Vervolg sessie game
12u00 – 14u00	Middagmaal + pauze
14u00 – 16u00	<b>Visie: In dit eerste stuk geven we ze enkele handvaten mee over termen zoals handicap en inclusie.</b>
16u00 – 16u30	Vieruurtje
16u30 – 18u30	<b>Leefwereld van personen met een handicap : Aan de hand van praktische voorbeelden worden de cursisten meegenomen in de leefwereld van personen met een handicap. Hiernaast willen we hen ook enkele tips geven over het begeleiden van kinderen met een handicap.</b>
18u30 – 20u00	Avondmaal + pauze
20u00 – 22u00	Plat op je bek gaan : In een zeer speelse sessie proberen we de cursisten duidelijk te maken dat je enthousiast voor een publiek moet staan. We proberen stap voor stap de schroom om voor een publiek te staan weg te werken. Geven enkele kneepjes van het vak om je goed te verkleden en je verhaal in te kleden. Dit alles in een maak het vooral mee stijl
22u00 – 22u30	Avondevaluatie : Hier is het de bedoeling dat de cursisten reeds al leren wat een evaluatie is en hoe ze er actief aan kunnen meewerken. Dus evalueren we de volledige cursusdag en teasen we al een beetje voor morgen.

### **Maandag 8 maart 2011**

07u30 – 08u00	Opstaan
08u00 – 08u45	Ontbijt
08u45 – 09u00	Thema: De volledige cursus is ingekleed in een thema. Elke ochtend is er na het ontbijt een toneel in het thema. De cursisten krijgen een voorbeeld te zien van een uitgewerkte verhaallijn en vertolking van personages.
09u00 – 10u30	<b>Begeleidershouding :Hier brengen we de vraag : “Hoe sta ik het best voor een groep kinderen?”. We zullen niet nalaten hun te confronteren met verschillende leeftijden en met kinderen met een handicap.</b>
10u30 – 10u45	Koffiepauze
10u45 – 12u00	Vervolg sessie begeleidershouding
12u00 – 14u00	Middagmaal + pauze



14u00 – 17u15	<b>Afwisselend worden er twee sessies aangeboden. De cursisten doorlopen dus beide sessies.</b>
17u15 – 17u30	<b>EHBO en veiligheid: In de sessies wordt een basis aangereikt over EHBO en veiligheid in hun werkingen.</b>
17u30 – 18u30	Vieruurtje Sessie play: de cursisten kunnen aan de lijve ondervinden wat play en vrij spel is. Via allerlei impulsen worden de cursisten ondergedompeld in het volgen en geven van vrij spel.
18u30 – 20u00- 20u00 – 22u00	Avondmaal + pauze Afwisselend worden er twee ateliers aangeboden. De cursisten doorlopen dus beide ateliers.
	Knutselen: Vanuit waardevol doch kosteloos materiaal gaan we een volledig creatief denkproces proberen opstarten. Zodoende we de cursisten al doende leren dat creativiteit niet zomaar een loos begrip is.
	<b>Snoezelen: onder begeleiding van de instructeurs doorlopen de cursisten een snoezelactiviteit. Nadien worden de begeleidingstips voor een snoezelactiviteit geduid.</b>
22u00 – 22u30	Avondevaluatie : Hier is de bedoeling dat de cursisten al leren wat een evaluatie is. Hoe ze er actief aan kunnen meewerken. Dus evalueren we de volledige cursusdag en teasen we al een beetje voor morgen.

#### Dinsdag 7 maart 2011

07u30 – 08u00	Opstaan
08u00 – 08u45	Ontbijt
08u45 – 09u00	Thema: De volledige cursus is ingekleed in een thema. Elke ochtend is er na het ontbijt een toneel in het thema. De cursisten krijgen een voorbeeld te zien van een uitgewerkte verhaallijn en vertolking van personages.
09u00 – 10u30	Verhalend kader : We bouwen verder op de sessie spelen opbouwen, maar hier licht de nadruk op inkleding en het kader er rond. We willen de cursisten leren brainstormen om zo naar een verhaal te gaan en omgekeerd van een thema naar een spel.
10u30 – 10u45	Koffiepauze
10u45 – 12u00	Vervolg sessie verhalend kader
12u00 – 14u00	Middagmaal + pauze
14u00 – 16u00	<b>Spel aanpassen : Deze sessie controleert of de deelnemers een spel kunnen bouwen volgens de regels van de kunst. Maar stelt de extra moeilijkheid in om de gekende en minder gekende spelen aan te passen naar kinderen met een handicap of andere minder voorziene omstandigheden.</b>
16u00 – 16u30	Vieruurtje
16u30 – 18u30	<b>Omgaan met moeilijk gedrag : Aan de hand van reële problemen worden verschillende situaties gespeeld. Dus via de verschillende toneeltjes willen we tot een gezamenlijke visie komen tot het omgaan met moeilijk gedrag.</b>
18u30 – 20u00	Avondmaal + pauze
20u00 – 22u00	Ateljees : Hier kunnen de cursisten kiezen wat ze doen. Dit is vooral bedoeld om bagage op te doen en een nieuwe methodiek te leren of een andere invalshoek.
22u00 – 22u30	Avondevaluatie : Hier is de bedoeling dat de cursisten al leren wat een evaluatie is. Hoe ze er actief aan kunnen meewerken. Dus evalueren we de volledige cursusdag en teasen we al een beetje voor morgen.

#### Woensdag 10 maart 2011

07u30 – 08u00	Opstaan
08u00 – 08u45	Ontbijt
08u45 – 09u00	Thema: De volledige cursus is ingekleed in een thema. Elke ochtend is er na het ontbijt een toneel in het thema. De cursisten krijgen een voorbeeld te zien van een uitgewerkte verhaallijn en vertolking van personages.
09u00 – 09u30	Brainstormen: de cursisten krijgen de basisregels van brainstormen en enkele brainstormmethodieken te zien.
09u30 – 09u45	<b>Synthese theorie: via enkele kernwoorden en zinnen proberen we de grote visie van deze cursus naar voren te brengen.</b>
09u45 – 12u00	<b>Project voorbereiden : In dit deel van de cursus integreren de cursisten alles wat ze geleerd hebben In kleine groepjes wordt een dagdeel voorbereid. Daarna wordt daar een stukje uit gespeeld en wordt er direct na het spelen een korte evaluatie van het spel gegeven door de cursisten en dan door de instructoren.</b>
12u00 – 14u00	Middagmaal + pauze
14u00 – 16u00	Project verder voorbereiden + eerste dingen al spelen
16u00 – 16u30	Vieruurtje
16u30 – 18u30	Projecten uitvoeren
18u30 – 20u00	Avondmaal + pauze
20u00 – 23u00	Laatste avondspel: een fantasiespel. De cursisten bouwen het decor op van een fantasiespel en nemen elk een personage aan tijdens het fantasiespel. Het is de bedoeling dat ze hier hun bagage uit decorbouw, plat op je bek etc gebruiken.

#### Donderdag 10 maart 2011

07u30 – 08u00	Opstaan
08u00 – 08u45	Ontbijt
08u45 – 09u00	Thema: De volledige cursus is ingekleed in een thema. Elke ochtend is er na het ontbijt een toneel in het thema. De cursisten krijgen een voorbeeld te zien van een uitgewerkte verhaallijn en vertolking van personages.
09u00 – 11u30	Evaluatie van de cursus en de cursisten Gelijktijdig loopt de opkuis van het cursusgebouw



## **Bijlage 4: Overzicht van de participanten.**

deelnmr	geslacht	leeftijd	JB	L	AC	Ex	opleiding	Pmb
1i	M	17	Oranje B.	2010	Oranje/ Kazou 2011	/	Humane wet.	F/J
2i	V	17	Oranje B.	2010	Oranje 2011	/	Secretariaat- talen	J
3i	V	17	Oranje Br.	2010	Oranje 2011	/	Wet.- wiskunde	J
4i	V	17	Oranje S. Scouts	2010	Oranje/ Crefi/Scouts 2011	/	Sport-wet.	P
5i	M	16	Oranje Br.	2010	Oranje 2011	/	ASO	P
6i	V	17	Oranje S.	2009	Oranje 2011	/	Soc.-Techn- wet.	/
1n	M	16	KSA Sp.	2011	KSA pagadders 2011	/	Industriële wet.	F
2n	M	16	KSA Sp.	2011	KSA pagadders 2011	/	Grieks-wisk	/
3n	V	21	KSJ O.	2009	Freetime 2011	Sessies via Oranje <sup>1</sup>	Schoonheidssp ecialiste	/
4n	M	17	KSA B.	2010	KSA Jonknepen 2011	/	Lat-wisk	/
5n	V	17	KSJ L.	2010	VDS 2011	/	Humane-wet.	/
6n	V	20	KSA T.	20	KSA Kabouters 2010	/	Ergotherapie	/

JB= inclusieve jeugdbeweging

L= startjaar als leider

AC= animatorcursus

Ex= extra vorming

Pmb = ervaring met personen met een beperking

F=familie met een handicap

Z=zelf een handicap

J= als kind in inclusieve jeugdbeweging

P= andere projecten dan jeugdbeweging

<sup>1</sup>Sessies: inclusie; downsyndroom; autisme-adhd-storend gedrag

## **Bijlage 5: Vragenlijst ter registratie van de participanten.**

Beste deelnemer aan het onderzoek,

Onderstaand vind je een korte vragenlijst. Deze is ter registratie, voor we aan het chatforum beginnen. Gelieve de vragen zo eerlijk mogelijk in te vullen. Indien je het antwoord op de vraag niet weet, mag je dit aangeven. De laatste 3 vragen mogen uitgebreid beantwoord worden als je tijd en zin hebt. Dit is vooral ook ter voorbereiding van het gesprek, om je al eens tot nadenken aan te zetten. Je gegevens worden achteraf anoniem verwerkt.

Dankjewel alvast!

- naam:
- geslacht:
- leeftijd:
- huidige studies:
- jeugdbeweging/speelplein:
- startjaar als leider in de jeugdbeweging:
- cursussen en vormingen die je al gevolgd hebt:
- wat was de meest interessante sessie op de animatorcursus? En waarom?
- ervaring met kinderen met een beperking? (zet ja of nee naast de categorie en eventueel uitleg)
  - Familie:
  - Opleiding:
  - Jeugdbeweging:
  - Zelf een handicap:
  - andere projecten dan jeugdbeweging:
- In je eerste jaar als leider, voor de cursus, wist jij toen hoe om te gaan met kinderen met een beperking in jouw jeugdbeweging/speelplein? Welke moeilijkheden deden zich voor? Wat liep goed?
- Vond je de vormingen rond inclusie en ‘anders zijn’ een meerwaarde? Zag je hierdoor enige verandering na de cursus?
  - Voor jezelf
  - in je jeugdbeweging?
- Is er nog iets dat je kwijt wil? in verband met dit onderzoek, de cursus, jouw jeugdwerk?

Ik ga akkoord dat mijn gegevens van deze vragenlijst en de gegevens uit de focusgroepen gebruikt mogen worden voor onderzoek. *(Hier wordt je handtekening geplaatst, tijdens de live focusgroep druk ik dit af en breng het mee zodat je kan tekenen.)*