

DE RELATIE TUSSEN ONDERWIJS EN WELZIJN IN DE STRIJD TEGEN (KINDER)ARMOEDE

**EEN ONDERZOEK NAAR DE SAMENWERKING IN EEN
PILOOTPROJECT IN GENTSE SCHOLEN**

Liv Colonne

Studentennummer: 19957834

Promotor: Prof. dr. Michel Vandenbroeck

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in Sociaal Werk

Academiejaar: 2017 - 2018

VOORWOORD

Het is zover, mijn voorwoord. In mijn hoofd zat het al lang klaar, naar mijn gevoel leek de eindmeet nog ver weg... Ik ben dan ook trots dat ik mijn vier studentenjaren als werkstudent kan afsluiten. Het was niet evident om gezin, werk en studies te combineren. De vele vakanties, gezellige feestjes, maar vooral tijd voor mijn gezin moesten eraan geloven. Deze masterproef was nog een laatste beproeving. Ik heb het met vallen en opstaan ervaren als een intensief schrijf- en denkproces, maar ik stond er gelukkig niet alleen voor. Ik wil daarom graag mijn promotor prof. dr. Michel Vandenbroeck bedanken voor de snelle respons op mails en het geven van feedback. Ik wil ook de vijf scholen in het bijzonder bedanken voor hun deelname aan dit onderzoek.

Op persoonlijk vlak mag ik mijn beste vriendinnen niet vergeten, voor hun niet aflatende interesse in mijn studies, het begrip en de tonnen energie die jullie mij gaven om er te blijven voor gaan. Maar de laatste in de rij verdient een medaille. Ik had het niet zonder mijn partner gekund, die ons gezin draaiende hield. Bedankt Wim, en ook bedankt aan mijn twee zoontjes voor jullie geduld!

INHOUD

VOORWOORD

1 Inleiding	1
2 Literatuurstudie	2
2.1 Probleemstelling	2
2.2 Onderwijs en welzijn: centrale spanningsvelden	4
2.3 Kinderarmoede conceptueel belicht	7
2.3.1 Armoede, welzijn en kwaliteit van leven	10
2.3.2 Kinderarmoede, rechten en noden	10
2.3.3 De relatie tussen armoede en sociale uitsluiting	12
2.3.4 Besluit	13
2.4 Gelijke (onderwijs)kansen?	13
2.5 Van verzorgingsstaat naar verzorgingsstad?	14
2.5.1 Armoedeconstructies in relatie tot maatschappelijke dienstverlening	15
2.6 Van organisatie- naar inhoudsmodel?	16
2.6.1 De school als gebouw: een instrumentele meerwaarde	17
2.6.2 De school als sociale voorziening: een gedeelde verantwoordelijkheid	17
2.6.3 Fragmentering en specialisatie	18
2.7 Eigenheid van sociaal werk in onderwijs	18
2.7.1 Sociaalwerktheorieën als referentiekader	19
3 Methodologisch kader	21
3.1 Onderzoekscontext	21
3.1.1 Exemplarisch onderzoek: <i>“Welzijn op school, Kinderen Eerst”</i>	21
3.1.2 De roep naar meer efficiëntie	22
3.1.3 Opzet pilootproject in relatie tot onderzoeksvragen	23
3.1.4 Scholen	24
3.2 Respondenten	24
3.3 Onderzoeksmethode	25
3.3.1 Data-analyse	26

4 Bespreking onderzoeksresultaten	27
4.1 Sociaalwerktheorieën in de praktijk	27
4.2 Betekenisverlening van onderwijs in de aanpak van armoede op school	30
4.3 Wat wordt verstaan onder de verdeling van verantwoordelijkheden?	36
4.4 Hoe beïnvloedt samenwerking het perspectief op armoede en vice versa?	39
4.5 Betekenisverlening afstemming t.a.v. bestaande netwerken van de school	44
4.6 Conclusie en discussie	47
 5 Algemeen besluit en aanbevelingen	 50
 6 Beperkingen onderzoek	 51
 LITERATUURLIJST	 52
 BIJLAGE 1: interviewleidraad	 58
BIJLAGE 2: informed consent	59

1 Inleiding

Deze masterproef vertrekt van een pilootproject, *“Welzijn op school, Kinderen Eerst”*, in Gentse scholen. Het is een samenwerkingsverband tussen onderwijs en OCMW Gent, dat in 2016 van start ging op twee scholen. Na een positieve evaluatie kent het een vervolg in het schooljaar 2017-2018 in 25 Gentse scholen (OCMW Gent, persoonlijke communicatie, 6 maart 2018).

Het pilootproject kan beschouwd worden als een exemplarische casus inzake netwerkvorming tussen onderwijs en welzijnsorganisaties, in de strijd tegen (kinder)armoede. De interesse voor deze masterproef komt initieel vanuit een persoonlijke werkervaring. In één van de eerste Vlaamse proeftuinen Brede School was de masterstudent coördinator, en is in Tielt (2006-2009) - met vallen en opstaan - pionierswerk verricht inzake netwerkvorming tussen onderwijs, welzijn, sport en cultuur (Joos, Ernalsteen, Engels & Morreel, 2010-b).

Als sociaal werker intervenueer je steeds vanuit een normatief kader, dat beïnvloed wordt door het eigen handelen en de invloed ervan op mensen. Sociaal werk is een handelingswetenschap die dus nooit neutraal kan zijn (Van Hove, 2016). De persoonlijke motivatie voor deze masterproef is dus gekleurd vanuit dit normatief kader, om het vervolgens te verbreden en te verdiepen vanuit bronnenstudie en onderzoek.

Van Haute (et al., 2018) deed een onderzoek waarin het pilootproject *“Welzijn op school, Kinderen Eerst”* al betrokken was. Het accent in dit doctoraatsonderzoek lag op (nieuwe) spanningsvelden die ontstaan in de integratie van voorzieningen over o.a. het delen/uitwisselen van informatie en beroepsgeheim. Gezinnen in armoede zijn in dit onderzoek actief bevraagd geweest. Twee scholen maakten, naast andere voorzieningen, deel uit van een ruimer caseonderzoek in Vlaanderen.

Dit onderzoek oriënteert zich uitsluitend op het niveau van professionele schoolactoren (brugfiguur, zorgcoördinator, leerlingbegeleider, directie, ...) in vijf Gentse scholen, binnen een samenwerkingsverband met OCMW Gent.

Er is hierbij bijzondere aandacht voor de visie van de respectievelijke actoren op concepten als (kinder)armoede en de eigenheid van sociaal werk in onderwijs.

Dit laatste sluit tevens aan bij de huidige werkcontext van de masterstudent. Als praktijkdocent in het hoger beroepsonderwijs wordt ze op stagebezoeken in scholen geconfronteerd met uiteenlopende invullingen inzake het takenpakket van een sociaal werker op school.

In de literatuurstudie wordt tevens duidelijk dat er internationaal veel twijfel heerst over de zichtbaarheid, werkbaarheid en representatie van sociaal werk in scholen (Garret et al., in Altshuler et al., 2009).

2 Literatuurstudie

2.1 Probleemstelling

Onder invloed van maatschappelijke tendensen als globalisering, economische crisis superdiversiteit, éénoudergezinnen, ... zijn de verwachtingen ten aanzien van scholen hooggespannen. Dit kan gaan van sociaaleconomische verschillen tussen leerlingen, tot kleuterparticipatie en gelijke onderwijskansen, tot een kwalitatieve uitstroom op de arbeidsmarkt. “De enorme variatie aan competenties die wij nodig hebben om deel te nemen aan de samenleving kan maar verworven worden binnen een even grote variatie aan levensomgevingen en ervaringen” (Desmet et al., 2008, p.5). Met andere woorden scholen kunnen het niet alleen.

Netwerkvorming tussen onderwijs en welzijnsorganisaties is geen nieuwe tendens. Wereldwijd zijn er in verschillende landen beleidsmatige impulsen om samenwerking tussen onderwijs en welzijnsorganisaties te promoten in de vorm van zogenaamde ‘*school social work programs*’ (Sung, Kim & Kang, 2015). De initiële doelen van netwerkvorming tussen onderwijs en welzijnsorganisaties verschuiven weliswaar in tijd en ruimte, bepaald door de historische, institutionele, culturele en politieke context (Fusarelli & Lindle, 2011).

Verschillende onderzoekers pleiten vandaag voor een uitgebouwd sociaal beleid om scholen te ondersteunen, gezien scholen niet langer alleen garanties kunnen bieden voor het algemeen welzijn van hun leerlingen (Kirst, 1991 in Fusarelli & Lindle, 2011; Sung, Kim & Kang, 2015; Fife, 2006; Dyson, 2011). Doorheen de geschiedenis zien we verschillende perspectieven op de verantwoordelijkheid van scholen ten aanzien van het welzijn van kinderen en jongeren, die op hun beurt verschillende rollen en taken van sociaal werkers in scholen inkleuren (Isaksson & Sjöström, 2017; Allen-Meares, 1994).

Scholen worden al langer gezien als de plaats bij uitstek voor samenwerkingsprojecten met welzijnsorganisaties. In de eerste plaats spelen scholen voor een duurzame periode een cruciale rol in het leven van kinderen, jongeren en hun bredere omgeving (Crowson & Boyd, 1993b; Tyack, 1992, in Fusarelli & Lindle, 2011; Fife, 2006). Ten tweede kan dienstverlening op school minder stigmatiserend zijn voor families (Fusarelli & Lindle, 2011).

Het idee heerst dat onderwijs een beslissende invloed heeft op de sociale context (Hämäläinen, 2003, in Coussée et al., 2010). Onderwijs wordt gezien als een belangrijke hefboom voor het doorbreken van armoede en sociale ongelijkheid. Tegelijk zien we het onderwijsbeleid in Vlaanderen niet goed scoren op het doorbreken van armoede, noch op sociale ongelijkheid (Roose & Van Avermaet, 2014; Raeymaeckers, Noël et al., 2017).

Sterker nog, volgens PISA¹-onderzoek behoort de sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs statistisch tot de hoogste van de wereld. Onder sociale gelijkheid in onderwijs wordt hier het volgende verstaan: “Een succesvol onderwijssysteem behaalt niet enkel hoge gemiddelde scores, maar zorgt er tevens voor dat zoveel mogelijk leerlingen, ongeacht hun achtergrond, goed presteren” (Delabie, 2018, p.14).

Axford (2010) spreekt over een *multidimensioneel* karakter van sociale ongelijkheid, waarin sociale uitsluiting verder gaat dan schools presteren en participatie op de arbeidsmarkt.

Uit PISA-onderzoek blijkt dat de sociaaleconomische thuissituatie van leerlingen sterk bepalend is voor de schoolloopbaan van kinderen en jongeren (Delabie, 2018). Groenez (et al., 2009) stelt dat de reproductie van sociale ongelijkheid in het onderwijs ook een *systemisch* gegeven is, dat zowel bepaald wordt door individuele als structurele factoren.

Niet de diversiteit op zich ondermijnt het vertrouwen in onze samenleving, maar wel *hoe* diversiteit georganiseerd wordt. Niveau- en netoverschrijdende netwerken tussen scholen en externe actoren zijn hierbij een instrument om segregatie in het onderwijs tegen te gaan. (Agirdag et al., 2011).

Sinds de Top van Lissabon in 2000 wordt naar onderwijs gekeken als de motor van onze kennismaatschappij in termen van economische groei, maar ook gericht op het bevorderen van sociale cohesie, individuele ontplooiing en actief burgerschap (Groenez et al., 2009).

In welke mate scholen verantwoordelijk worden gesteld voor het welzijn van kinderen kan je doorheen de geschiedenis op een continuüm plaatsen. In periodes van stijgende armoede en ongelijkheid wordt geïnvesteerd in sociale dienstverlening binnen scholen, daar waar in periodes van relatieve welvaart overheidssteun eerder wordt afgebouwd (Dryfoos, 1994, in Fusarelli & Lindle, 2011).

De betekenisconstructie van het bevorderen van ‘welzijn’ van kinderen is echter gelaagd en wordt gekenmerkt door een discours waarin *noden*, *rechten*, *kinderarmoede*, *kwaliteit van leven* en *sociale uitsluiting als* buzzwoorden door elkaar lopen. De relatie tussen deze vijf concepten is complexer dan op het eerste gezicht lijkt (Axford, 2009). In de literatuurstudie worden deze vijf concepten in relatie tot elkaar gebracht, gezien deze masterproef vertrekt vanuit een onderzoek naar de relatie tussen onderwijs en welzijn in de strijd tegen (kinder)armoede.

¹ Programme for International Student Assessment (PISA): is een internationaal vergelijkend onderzoek op initiatief van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) (www.onderwijs.vlaanderen.be).

Besluit probleemstelling

Met de erkenning van kinderarmoede als *multidimensioneel* probleem is de tendens tot netwerkvorming de laatste decennia sterk toegenomen: ‘*Joined-up solutions to joined-up problems*’ duikt als een mantra doorheen literatuur ter zake op (Buchanan, 2007, in Axford, 2009). Scholen worden hierbij gezien als dé plaats bij uitstek voor samenwerkingsprojecten met welzijnsorganisaties (Fusarelli & Lindle, 2011; Five, 2006).

Warin (2007, in Coussée et al., 2010) waarschuwt echter dat de focus op ‘*joined-up thinking*’ kan resulteren in een overwegend controlerende houding tegenover kwetsbare kinderen en jongeren en te weinig op onderliggende, oorzakelijke structuren op macroniveau.

Er is bovendien weinig bewijs dat integrale samenwerking per se leidt tot positieve effecten voor de jongere of het kind. Het perspectief dat hierbij ingenomen wordt is wellicht van grotere invloed (Coussée et al., 2010). Uit onderzoek blijkt dat er uiteenlopende perspectieven op sociaal werk in onderwijs zijn, die op hun beurt de handelingspraktijk in en rondom scholen beïnvloeden. Sociaal werkers in scholen zijn zich hier lang niet altijd bewust van (Isaksson et al., 2017).

Hoe netwerkvorming tussen onderwijs en welzijn - in de strijd tegen (kinder)armoede - vorm krijgt vanuit onderliggende structuren en vanuit een gedeelde pedagogische verantwoordelijkheid staat centraal in de literatuurstudie, met bijzondere aandacht voor de eigenheid van sociaal werk in scholen.

2.2 Onderwijs en welzijn: centrale spanningsvelden

Met uitzondering van de VS stellen Isaksson & Sjöström (2017) dat er weinig onderzoek gebeurt naar sociaal werk in scholen. Dit heeft wellicht te maken met de zoektocht naar de eigenheid van sociaal werk in onderwijs (Avant, 2014). Gezien zogenaamde ‘*school social workers*’ binnen een onderwijscontext fungeren wordt het frame veelal bepaald door een onderwijslogica. Anderzijds wordt dit frame evenzeer geclaimd als opportuniteit om het schoolperspectief te overstijgen (Isaksson et al., 2017). Welke kennis en vaardigheden sociaal werkers in onderwijs dan wel nodig hebben, brengt ons bij het discours over de eigenheid van sociaal werk in scholen. Dit wordt mede bepaald door spanningsvelden die op hun beurt het perspectief op samenwerkingsverbanden tussen onderwijs en welzijnsorganisaties inkleuren (Isaksson et al., 2017).²

² Onderstaande spanningsvelden komen vooral uit onderzoek uit de VS, maar worden ook overgenomen door onderzoekers buiten de VS (Isaksson & Sjöström, 2017).

Een **eerste spanningsveld** heeft betrekking op het engagement en de verantwoordelijkheid van scholen in externe samenwerkingsverbanden. Moeten scholen enkel een onderwijskundige rol opnemen of moeten scholen ook een sociale, maatschappelijke rol opnemen? In de VS is er op dit vlak sprake van een historische spanning tussen welzijnsorganisaties en scholen (Fusarelli & Lindle, 2011). Tussen WOI en II laait het politieke debat in alle hevigheid op. Conservatieven claimen dat scholen in de eerste plaats hun onderwijsopdracht moeten blijven uitdragen. Vanuit socialistische hoek wordt maatschappelijke dienstverlening in scholen juist als voorwaarde scheppend vooropgesteld, opdat alle (kwetsbare) leerlingen de onderwijsdoelen halen. Dit laatste is als argument vandaag terug brandend actueel (Fusarelli & Lindle, 2011).

In Vlaanderen stellen Roose en Van Avermaet (2014) een zogenaamde '*whole-school approach*' voorop ten aanzien van alle leerlingen, met de nadruk op ondersteuning van het schoolteam vanuit een geïntegreerd zorgbeleid, dat buiten de schoolmuren treedt.

Hierop aansluitend situeert zich een **tweede spanningsveld**, binnenin het proces van netwerkvorming. Wat is de primaire doelstelling van het coördineren van dienstverlening tussen onderwijs en welzijnsorganisaties? Is die initieel gericht op efficiënter werken, dan wel op het scheppen van voorwaarden voor gelijke kansen én gelijke uitkomsten (Fusarelli & Lindle, 2011)? Welke invloed heeft dit organisatiemodel op het perspectief van verschillende actoren binnenin het netwerk? Is er sprake van een *gedeelde* dan wel *verdeelde* verantwoordelijkheid in een samenwerking tussen onderwijs en welzijnsorganisaties?

Isaksson (et al., 2017) wijzen op een **derde spanningsveld**: de historisch en actueel gespannen verhouding tussen sociaal werk als een duidelijk afgebakende *methodische* professie tegenover sociaal werk als *maatschappelijke* professie, waarin sociologische benaderingen leiden tot een vager profiel van sociaal werkers in scholen.

Het debat over een individuele dan wel maatschappelijke focus van sociaal werk gaat met Mary Richmond en Jane Addams terug tot begin 20^{ste} eeuw (Roose, 2016) en is tot op vandaag brandend actueel in scholen (Isaksson et al., 2017). Zowel Richmond als Addams onderstreepten het belang van armoedebestrijding in relatie tot huisvesting, werkgelegenheid en onderwijs. Daar waar Addams eerder een sociologisch perspectief innam en armoede plaatste in een gelijkekansendiscours, legde Richmond de nadruk op individuele ondersteuning binnen een discours gebaseerd op medische noties. Hoewel beiden een sociaal perspectief innamen, legde Richmond vooral de focus op individueel werk en moraliteit in plaats van sociale actie (Roose, 2016).

Armoede is echter een *structureel* probleem, ingebed in de maatschappelijke context. Het gevaar is dat we individuele problemen - een kind dat opgroeit in armoede - gaan decontextualiseren, en de sociale en maatschappelijke inbedding van armoede niet meer

zien (Devlieghere & Roose, 2017). Met andere woorden de school kan armoede op zich als sociaal probleem niet oplossen.

De centrale vraagstelling in deze masterproef is in welke mate de school een sociaal-politiek antwoord zoekt op individuele problemen van kinderen die opgroeien in armoede, en hoe samenwerking met welzijnsvoorzieningen hiertoe bijdraagt?

In de VS krijgt *school social work* overwegend vorm vanuit een klinisch kwadrant, met de klemtoon op gezondheidsaspecten (Isaksson et al., 2017). Dit is historisch gegroeid vanuit de grote impact van epidemieën op de gezondheid van kinderen en jongeren. Een klinische focus resulteert echter vaak in een verenging van sociaal werk op het individu en zijn onmiddellijke context. Hierop stelt Isaksson (et al., 2017) dat een brede sociaalwerktheoretische benadering vanuit een schoolgedragen visie ontbreekt.

Het spanningsveld *methodisch* tegenover *maatschappelijk* komt ook terug in het debat over een *deficit-aanpak* met vooral aandacht voor tekorten van leerlingen, versus een '*whole-school approach*' met aandacht voor de leerling deel uitmakend van verschillende systemen (Avant, 2014; Five, 2006) binnen en buiten de school. Volgens Fusarelli (et al., 2011) is er in de VS vandaag sprake van een kentering, juist vanuit die nood om het geheel te blijven zien. De focus van sociale organisaties vandaag is verschoven naar een *holistische* benadering, ook in *school social work*. Hieruit wordt besloten dat organisaties op hun beurt vandaag ook meer openstaan om samen te werken met scholen (Fusarelli et al., 2011).

Verschillende onderzoekers (Avant, 2014; Five, 2006; Roose et al., 2014) spreken idealiter over een gezamenlijk afstemmingsproces tussen sociaal werkers en leerkrachten, waarbij diensten geïntegreerd werken rondom het kind. In Vlaanderen is dit nog te weinig geïmplementeerd in scholen (Roose et al., 2014).

De shift van een *individuele* naar een *systemische* focus van sociaal werk in onderwijs roept de vraag op hoe dit zich vertaalt naar de structurele dimensie van sociaal werk. Problemen van kinderen en hun gezinnen zijn vaak van structurele aard, ingebed in de ruimere maatschappelijke context. Sociaal werk is echter steeds ambigu omdat we vertrekken vanuit het individueel handelen in sociale problemen (Roose, 2016).

Verderop in de literatuurstudie worden verschillende benaderingen onder de loep genomen, die respectievelijk verschillende perspectieven op sociaal werk in scholen representeren, en op hun beurt de aard van interventies in de praktijk bepalen (Isaksson et al., 2017).

Een **vierde spanningsveld** betreft de discussie over de *omvang van bijstand en bescherming* aan kinderen en families. Doorheen de geschiedenis neemt de overheid hierin verschillende posities. Na WOII stromen in de VS, in functie van preventie van veel voorkomende gezondheidsproblemen, grote financiële budgetten naar de uitbouw van

school-based health services. Deze budgetten zijn echter niet exponentieel gegroeid met de verwachtingen ten aanzien van scholen: “Greater expectations have not resulted in increased funding, school leaders have had to engage the entire community in school reform initiatives” (Fusarelli & Lindle, 2011, p.410). Door een gebrek aan structurele overheidssteun worden scholen vandaag dus noodgedwongen aangemoedigd om de (lokale) gemeenschap te betrekken. Vandenbroeck (2018) spreekt in dit verband over ‘een vreemde paradox’. De nadruk op het faciliteren van gelijke kansen via (voor)schoolse voorzieningen is in Vlaanderen ongezien, terwijl noodzakelijke investeringen in deze achterwege blijven.

In Nederland wordt de trekkersrol van gemeenten in de ontwikkeling van zogenaamde ‘brede scholen’ afgebouwd om te komen bij meer autonomie in de scholen zelf (Studulski & Peterink, 2012). Is dit de voorbode van ‘*educational markets*’ (Coulson, 2006), waar ouders de vrijheid hebben om het soort onderwijs te kiezen én wat ze hiervoor willen betalen?

Een zekere *vermarkting* van samenwerking tussen onderwijs en scholen is in de VS al langer zichtbaar. Grote bedrijven maken sinds de jaren '80 fondsen vrij - bv. *The Kellogg Foundation* - en raken betrokken in schoolhervormingen en community schools³. Fondsen voor deze netwerken worden een combinatie van federale, lokale, private initiatieven en liefdadigheid. Een staaltje van ‘vermaatschappelijking van onderwijs’ of pure vermarkting? Zullen sociaal werkers in een schoolcontext fungeren als ‘zorgmanagers’ (Harlow et al., 2013), dan wel ‘zorgverstrekkers’ in de strijd tegen (kinder)armoede?

In de literatuurstudie gaat verder aandacht naar drie centrale thema's: (kinder)armoede, de relatie tussen onderwijs en welzijn en de eigenheid van sociaal werk in onderwijs. Deze thema's worden respectievelijk gekaderd binnen de vier aangehaalde spanningsvelden.

2.3 Kinderarmoede conceptueel belicht

In de literatuur zijn verschillende connotaties terug te vinden van armoede: van de nadruk op een tekort aan materiële middelen tot de focus op structurele, relationele en symbolische componenten van onrechtvaardigheid. Guptaa (et al., 2018) benadrukt de structurele en relationele component als prioriteit, in het bijzonder tegenover het beleid. Volgens Axford (2010) zijn de gerelateerde structuren tussen individuele versus structurele en sociale factoren in armoede te lang genegeerd geweest. Vandaag is in de literatuur een radicale ommezwaai zichtbaar. In vele definities van armoede komen beide componenten veelvuldig terug, weliswaar met verschillende accenten. Scholen worden in het bijzonder uitgedaagd in het zoeken naar antwoorden op individuele problemen van kinderen die opgroeien in armoede. Het **derde spanningsveld**, sociaal werk als methodische tegenover

³ Vrij te vertalen naar ‘brede scholen’ in Vlaanderen.

maatschappelijke professie, komt hier bloot te liggen. In welke mate kan/wil de school ook rekening houden met de structurele component van armoede?

De *relationele* component van armoede verwijst naar discriminatie, sociale en politieke uitsluiting (Guptaa et al., 2018). Ook Lister (2015, in Gupta et al., 2018) verwijst naar het belang van conceptualisatie van armoede vanuit het perspectief van mensen in armoede.

Naast een *individuele*, *relationele* en *structurele* component van armoede wordt ook een onderscheid gemaakt tussen armoede als een *relatieve* dan wel *absolute* realiteit (Leu et al., 2016). Het is moeilijk om objectief te bepalen wie arm is, gezien mensen zelf betekenis verlenen aan hun situatie. Bovendien hangt veel af van bepaalde maatstaven die gehanteerd worden om mensen te categoriseren (Townson, 1979, in Leu et al., 2016).

Bovenstaande kan doorgetrokken worden naar de gelaagde betekenisconstructie van 'kinderarmoede' als containerbegrip. Maar waarom naast armoede ook 'kinderarmoede' onderscheiden, alsof armoede geen betrekking heeft op kinderen (Roose, 2016)?

In een *eerste gelaagdheid* plaatst Gupta (et al., 2018) kinderarmoede binnen het *kinderrechtendiscours*. Naast de subjectieve ervaringswereld van volwassenen in armoede, mogen de ervaringen van kinderen in armoede niet vergeten worden. De noden van ouders zijn niet altijd representatief voor kinderen. In deze betekenisconstructie worden kinderen als actieve actoren gezien, die zelf betekenis verlenen aan armoede (Leu et al., 2016). Anderzijds zijn noden van kinderen juist niet te onderscheiden van die van hun ouders, gezien kinderen deel uitmaken van het gezin in armoede, en dus opgroeien in een arm gezin (Lister, 2004, in Vandenbroeck, 2018).

Een *tweede gelaagdheid* benadrukt verschillen in betekenisverlening van armoede tussen kinderen onderling. Het meten van het gezinsinkomen is vaak niet voldoende om kinderarmoede te detecteren. Kinderen die opgroeien in een gezin met een laag inkomen worden niet per definitie sociaal uitgesloten of ervaren niet per se een achterstelling. Het omgekeerde is evenzeer mogelijk; kinderen die sociaal uitgesloten worden, zijn niet per definitie arm volgens de norm (Leu et al., 2016; Axford, 2009).

Kinderarmoede wordt beschouwd als een *aanhoudend* proces van sociale, multi-dimensionele en intergenerationele aard (Platt, 2005; Ridge & Saunders, 2009; Mestrum, 2011 in Roets et al., 2015). De *intergenerationele overdracht* wordt sinds het Europees jaar van de strijd tegen armoede sterk benadrukt (EU, 2008, in Roose, et al, 2010).

Betreffende intergenerationele overdracht van armoede worden echter verschillende langetermijneffecten aangetoond. Een kind dat opgroeit in armoede zal op volwassen leeftijd niet per definitie nog steeds in armoede leven (Axford, 2009).

Kinderarmoede kan ook als een *tijdelijke* situatie gezien worden, die al of niet invloed heeft op het welzijn van kinderen. Ouders kunnen tijdelijk zonder inkomen zitten, en kinderen kunnen hieraan verschillende betekenissen geven (Axford, 2009).

De politieke focus op zogenaamde generatiearmoede sluit niet aan bij de feitelijke cijfers. Hoewel intergenerationele overdracht van armoede reëel en complex is, bedraagt het 'slechts' een kwart van de populatie van mensen in armoede (Vandenbroeck, 2018).

Bovenstaande bevindingen tonen een shift naar een meer *dynamische* en *reflexieve* aanpak van armoede, waarin de complexiteit van onderlinge factoren erkend wordt (Axford, 2010).

In het benadrukken van persoonlijke betekenisverlening bij personen in armoede schuilt echter het gevaar voor het individualiseren van sociale problemen. Sociaal werkers kunnen niet voorbij aan de complexiteit van de relatie tussen armoede en de focus op ouderschapsvaardigheden in opvoedingsondersteuning (Gupta et al., 2018). In neoliberale debatten spreekt men over "*new politics of parenting*", waarin ouders zowel als oorzaak dan wel als oplossing naar voor worden geschoven in de aanpak van kinderarmoede (Simpson, Lumsden & McDowall Clark, 2015).

Een eenzijdige *krachtenbenadering* die ouders in armoede 'empower' om hun kinderen 'beter' op te voeden, gaat voorbij aan de sociale, politieke en economische componenten van armoede (Roose et al., 2014, in Gupta et al., 2018). Dit laatste lijkt nochtans essentieel om als sociaal werker een sociaal-politieke rol te kunnen opnemen.

Het dominante gelijkheidsdiscours via onderwijs en opvoedingsondersteuning schenkt geen aandacht aan de structurele problematiek van armoede, herverdeling en bescherming (Vandenbroeck, 2018); het **vierde** aangehaalde spanningsveld. In die betekenis zou de term 'kinderarmoede' misschien beter niet bestaan (persoonlijke communicatie, Vandenbroeck, 26 april 2018). Het herverdelingsdebat mondt op zijn beurt onvermijdelijk uit in het aloude dispuut over de 'deserving poor' (Vandenbroeck, 2018). Wie heeft (meer) recht op bijstand en bescherming, en hoe positioneren scholen zich hiertegenover?

Het feit dat de armoede in België alleen maar fors gestegen is, maakt bovendien duidelijk dat het gelijkheidsbeleid faalt (Vandenbroeck, 2018). Hier komt het **tweede spanningsveld** terug naar boven: hoe kunnen we vanuit gelijke kansen ook inzetten op gelijke uitkomsten, en hoe kan netwerkvorming tussen onderwijs en welzijn hiertoe bijdragen?

2.3.1 Armoede, welzijn en kwaliteit van leven

In Europa loopt vandaag 23% van de kinderen het risico op te groeien in armoede. In vergelijking met de rest van Europa zou dit risico in België nog hoger liggen bij jonge kinderen tussen 0 en 5 jaar (POD MI, 2014). Algemeen stellen Vandenbroucke & Vinck (2013, in Raeymaeckers, Noël et al., 2017) dat België tot de Europese middenmoot behoort. België doet het dus niet goed. Europa ambieert in het kader van de *2020-Strategie* een vermindering van het aantal kinderen in armoede met 20 miljoen en wil hiervoor expliciet inzetten op de bestrijding van voortijdig schoolverlaten (POD MI, 2016). De link tussen kinderen in armoede en onderwijs wordt expliciet gelegd.

In het nationaal kinderarmoedebestrijdingsplan gaat de strijd tegen kinderarmoede zij aan zij met het *promoten van het welzijn* van kinderen (POD MI, 2013).

Niettegenstaande een algemene consensus in de literatuur over ‘armoede als multidimensionele problematiek’ blijft in de praktijk de relatie tussen onderling verwante aspecten van welzijn op verschillende levensdomeinen onderbelicht (Room, 1995, in Axford, 2009). Zo wordt de *kwaliteit van leven* bij kinderen beschouwd als een subjectief gegeven inzake welzijn en persoonlijke ontwikkeling, doch spelen ook hierin altijd materiële middelen mee. Materiële middelen moeten als mogelijke indicator altijd terugkomen in onderzoek naar welbevinden (Axford, 2009). “De verbinding van kinderarmoede met welzijn kan immers ook leiden tot een dematerialisering van armoede” (Vandenbroeck, persoonlijke communicatie, 26 april 18). Het structurele debat over herverdeling en bescherming schuift hiermee terug naar de achtergrond.

Hoe scholen echter kijken naar dit **vierde** spanningsveld, in welke mate gezinnen in armoede recht hebben op materiële bijstand en bescherming, heeft ook invloed op het **eerste** spanningsveld: hoe scholen hun eigen rol hierin percipiëren. De aangehaalde spanningsvelden staan dus in relatie tot elkaar. De discussie of scholen hierin al dan niet een maatschappelijke rol te spelen hebben, blijft doorheen de geschiedenis tot op vandaag een heet hangijzer (Fusarelli & Lindle, 2011).

2.3.2 Kinderarmoede, rechten en noden

Sinds het verdrag van de kinderrechten is er veel aandacht voor noden en inspraak van kinderen, in het bijzonder ten aanzien van kinderen die opgroeien in armoede. De kans dat hun sociale rechten geschonden worden, is immers reëel (Fox Harding, 1996, in Roose, et al., 2010). Toch is er in de praktijk nog veel werk aan de winkel inzake het promoten van kinderrechten in maatschappelijke dienstverlening (Axford, 2009).

Sinds het *Europees jaar voor de strijd tegen armoede en sociale uitsluiting* in 2010 gaat er ook veel aandacht naar kwalitatief onderzoek mét kinderen in armoede (Roets et al., 2013).

Kinderen hebben immers het recht gehoord te worden (Leu, et al., 2016). Er zijn echter verschillende repertoires van kwalitatieve interpretaties in relatie tot het armoedeprobleem mogelijk (Roets, 2016):

Kinderarmoede kan als een *louter individueel probleem* begrepen worden, waarbij het kind in eerste instantie slachtoffer is, en waar de focus ligt op *ingrijpen* (bv. plaatsing van kind).

In een *tweede lezing* wordt kinderarmoede als een *sociaal* probleem gezien, doch wordt dit niet geproblematiseerd. Kinderen kunnen onbewust veerkrachtige coping strategieën ontwikkelen, en tot aanvaarding komen van hun situatie.

Een *derde lezing* verwijst eveneens naar kinderarmoede als sociaal maar niet noodzakelijk te problematiseren fenomeen, omdat kinderen bewust creatieve overlevingsstrategieën kunnen inzetten om zelf uit de armoede te geraken.

In een *vierde lezing* verwijst Roets (et al., 2013) tenslotte naar kinderarmoede als een extreem hardnekkig sociaal probleem, dat steeds geproblematiseerd moet worden. Hiervoor is het van belang om een '*lifeworld orientation perspective*' in te nemen, gericht op menselijke waardigheid en sociale rechtvaardigheid, dat verder gaat dan louter erkenning van kinderen in armoede als actieve betekenisverleners. Wanneer een kind achteropgeraakt op school, onvoldoende ondersteuning heeft en uiteindelijk geen ambities koestert, dient sociaal werk dit gesloten toekomstperspectief alsnog open te breken (Roets, 2016). Deze vierde lezing reikt dus verder dan een louter onderwijskundige opdracht, maar impliceert een maatschappelijke, sociale rol van scholen vanuit een mensenrechtenbenadering. Het sluit tevens aan bij het **eerste spanningsveld** waarmee scholen in netwerkvorming geconfronteerd worden.

Een persoon kan heel wat noden hebben, zonder dat zijn rechten geschonden worden. Sterker nog, het openstellen van welzijnsrechten blijkt vaak onvoldoende om problemen van huisvesting, gezondheid, financiële zekerheid op te vangen. Wanneer het beleid vooral gericht is op het wegwerken van drempels, doch geen vragen stelt bij de bruikbaarheid van bepaalde diensten, dreigt het discours te verzanden in daders en slachtoffers en het responsabiliseren van ouders (Axford, 2009; Garret, 2007, in Roose, et al., 2010).

Axford (2010) maakt hierbij een onderscheid tussen het **openstellen van infrastructuur** voor kinderen enerzijds, en de beleving van het recht tot toegang bij kinderen anderzijds.

Hierbij komt het **derde spanningsveld** kijken, waarin scholen worden uitgedaagd om netwerkvorming niet louter instrumenteel maar ook voorwaarde scheppend in te zetten vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid tussen de verschillende actoren. In dit verband wordt ook verwezen naar het onderscheid tussen een minimalistische en maximalistische visie op maatschappelijke dienstverlening, waarbij de laatste verder gaat dan het verlagen van fysieke drempels via de school (Bouverne-De Bie, 2005; Vandenbussche, 2015).

Het claimen van rechten kan uiteindelijk ook leiden tot bange sociaal werkers in scholen, die geen risico's meer durven nemen in bepaalde beslissingen (Van Haute et al., 2018). Het **derde spanningsveld** - sociaal werk als strikt afgebakende, methodische professie tegenover een vager maatschappelijk profiel van sociaal werk in scholen - komt hier op de voorgrond. Dit is ook onlosmakelijk verbonden met het **eerste spanningsveld**, in welke mate scholen zich in de eerste plaats een maatschappelijke, sociale rol toe-eigenen.

2.3.3 De relatie tussen armoede en sociale uitsluiting

Over de relatie tussen armoede en sociale uitsluiting heerst veel verwarring (Axford, 2009). Vele onderzoekers (in Roose et al., 2010) zien een risico in het politiek framen van participatie als dé oplossing om te interveniëren tegen armoede. Het is namelijk niet altijd duidelijk wat verstaan wordt onder 'participatie', en 'recht op participatie' (Roose et al., 2010). Wanneer onvoldoende oog is voor de betekenisverlening van 'non-participatie', wanneer '*het wat*' en '*voor wie*' uit het discours verdwijnt (Deceur, 2017), wordt *participatie* een *middel* en/of *doel* op zich. Mensen worden dan gemotiveerd objectieve behoeften te vertalen naar individuele behoeften. *Participatie als methodiek* wordt dan een loutere *instrumentele* handelingspraktijk en is veelal niet toereikend (Bouverne-De Bie, 2016; Roose, et al., 2010).

Dit sluit opnieuw aan bij het **tweede spanningsveld**: Wat is de primaire doelstelling van dienstverlening tussen onderwijs en welzijnsorganisaties? Is die initieel gericht op efficiëntie vanuit een instrumentele insteek, dan wel ruimer gericht op een gedeelde verantwoordelijkheid met oog voor verschillende betekenisverleningen?

Willen we sociale uitsluiting aanpakken in de strijd tegen armoede, dan zit er meer potentieel in een sociaalwerkpraktijk die *participatie als vertrekpunt* neemt. Niet alleen wat mogelijk moet zijn, maar ook wat mogelijk kan zijn. Een stap die al te vaak genegeerd wordt, en een 'pedagogiek van verwondering' in de weg staat (Bouverne-De Bie, 2016). Bij participatie als vertrekpunt is de centrale vraag of en in welke mate beleidsmakers rekening houden met diversiteit tussen mensen in armoede (Bouverne-De Bie, 2003, in Roose et al., 2010). Dit laatste vraagt een *reflexieve* handelingspraktijk i.p.v. een loutere focus op activering (Freire, 1972, in Roose et al., 2010). In scholen die bewust een maatschappelijke, sociale rol willen opnemen - het **eerste spanningsveld** - worden sociaal werkers wellicht meer uitgedaagd om een reflexieve houding aan te nemen (Isaksson et al., 2017).

2.3.4 Besluit

De vijf aangehaalde perspectieven op het welzijn van kinderen zijn belangrijk om verschillende lezingen van de maatschappelijk kwetsbare context waarin kinderen opgroeien te vatten. Axford (2010) pleit in het werken met jonge gezinnen voor het bewaken van een niet gefragmenteerd, breed referentiekader vanuit deze vijf lezingen. In relatie tot de vier centrale spanningsvelden wordt duidelijk dat diverse perspectieven op welzijn kunnen leiden tot verschillende handelingspraktijken (Axford, 2009). De vraag is hoe dit de afstemming tussen onderwijs en welzijnsorganisaties mee beïnvloedt?

2.4 Gelijke (onderwijs)kansen?

Ondanks een uitgestippeld geïntegreerd gelijkekansenbeleid besluit de Vlaamse Onderwijsraad in 2013 (in Roose & Van Avermaet, 2014) dat onderwijs onvoldoende van betekenis is in de strijd tegen kinderarmoede.

In de laatste decennia is met het beleid '*No Child Left Behind Act*' de aandacht expliciet verschoven naar onderwijs voor alle kinderen (Fusarelli & Lindle, 2011). Men spreekt van een ongeziene verschuiving van gelijke kansen naar zoveel mogelijk gelijke uitkomsten. Die gelijke uitkomsten blijven echter uit (Raeymaeckers, Noël et al., 2017).

"Waarom zijn we gaan geloven dat gelijke kansen zo veel belangrijker zijn dan de klassieke herverdeling en bescherming?" (Vandenbroeck, 2018, p. 82).

De inzet op gelijke uitkomsten vindt aansluiting bij de zogenaamde '*whole-school approach*', een globale positieve benadering voor iedereen (Avant, 2014). Dit vraagt volgens de VLOR geen extra inspanningen van scholen (Roose & Van Avermaet, 2014). De vraag is of met de verhoogde druk - vanuit huidige maatschappelijke tendensen - scholen dit niet anders percipiëren?

Terugkomend op het **eerste spanningsveld**, in welke mate scholen een louter onderwijskundige, dan wel een sociale, maatschappelijke rol (moeten) opnemen (Fusarelli & Lindle, 2011), illustreren de Vlaamse proeftuinen⁴ brede school een antwoord op de zoektocht naar een breed sociaal engagement van scholen vandaag.

Zo startten in 2006 tot 2009 de eerste 17 proeftuinen brede school (Joos et al., 2010-b). Brede scholen kennen vele maten en gewichten, en zijn sterk afhankelijk van lokale noden. Dyson (2011) benadrukt wereldwijd de grote diversiteit en variatie aan vormen van brede scholen die deze noemer niet dragen maar in de praktijk wel aansluiten bij één of meerdere aspecten. Vaak wordt brede school als een containerbegrip omschreven met als algemene doelstelling: het optimaliseren van ontwikkelingskansen van kinderen en jongeren, vanuit duurzame en sectoroverschrijdende samenwerkingsverbanden (Colonne, 2010).

⁴ Proeftuinen zijn afgebakend in tijd en ruimte, met als doel onderwijsinnovatieve initiatieven te implementeren in de praktijk. De effecten worden na afloop geëvalueerd, teneinde beleidsadviezen te formuleren die richtinggevend kunnen zijn voor het toekomstige onderwijsbeleid (Beleidsnota Onderwijs en Vorming, 2004-2009).

In de definitie van Steunpunt Diversiteit en leren wordt gesteld dat in een brede school vijf kernaspecten nagestreefd worden: 'gezondheid', 'veiligheid', 'talentontwikkeling en plezier', 'maatschappelijke participatie' en 'voorbereiden op de toekomst' (Joos et al., 2010-a). In deze opsomming valt op dat maatschappelijke participatie als apart domein wordt benoemd. In de praktijk komen echter meerdere kernaspecten in brede scholen tegelijk en overlappend op de voorgrond (Blaton & Van Avermaet, 2016).

Vanuit het Flankerend Onderwijsbeleid (Blaton, 2014) wordt gesteld dat de proeftuinen brede school gezorgd hebben voor een beleidsmatige impuls tot sectoroverschrijdende samenwerking. 'Brede school' wordt echter top-down (nog) niet expliciet benoemd in het Flankerend Onderwijsbeleid. Brede samenwerkingsverbanden tussen onderwijs en andere sectoren zoals welzijn, sport en cultuur hebben in Vlaanderen vooral bottom-up ingang gevonden (Colonne, 2010).

Opvallend is dat de stad Gent in het groeiactieplan 2014-2019 (OCMW Gent, 2018), in de aanpak van kinderarmoede op school, expliciet verwijst naar een bredeschoolbeleid en good practices ter zake. Verschillende bredeschoolcoördinatoren werden door de stad Gent aangesteld, verbonden aan één of meerdere bredeschoolprojecten (Blaton & Van Avermaet, 2016). Deze coördinatoren werken op hun beurt nauw samen met brugfiguren. Deze lokale beleidscontext in Gent is uniek in Vlaanderen (Blaton & Van Avermaet, 2016).

De school wordt verondersteld verantwoordelijke, productieve burgers af te leveren, die volledig participeren aan de samenleving (Zetlin & Boyd, 1996, pp. 445-446, in Fusarelli & Lindle, 2011). Hiermee wordt duidelijk dat netwerking tussen onderwijs en welzijn niet alleen louter gekoppeld wordt aan socio-economische factoren. Iedereen kan er baat bij hebben (Fusarelli & Lindle, 2011) en hulpvragen oriënteren zich op een continuüm van materiële en immateriële noden. Vandenbroeck (persoonlijke communicatie, 27 februari 2018) onderstreept de verbinding tussen materiële en immateriële hulpvragen in maatschappelijke dienstverlening als de grote uitdaging in integrale samenwerkingsverbanden. Brede scholen kunnen in dit verband misschien inspireren om innovatieve bruggen te slaan.

2.5 Van verzorgingsstaat naar verzorgingsstad

Sinds de laatste staatshervorming zijn grote bevoegdheidspakketten inzake maatschappelijk welzijn Vlaamse bevoegdheid geworden (Luyten, 2008). Men spreekt van een evolutie van *verzorgingsstaat* naar een *verzorgingsstad*. Door de wijze van financiering blijven lokale overheden echter ook gebukt onder hogere overheden. Het OCMW moet steeds meer lokaal samenwerken om krachten te bundelen (Luyten, 2008; Vandenbussche, 2015).

Een andere actuele beleidsimpuls is de goedkeuring van het decreet Lokaal bestuur van 2017, die de nakende integratie van OCMW's en Vlaamse gemeenten tegen 2019

vooropstelt (www.vvsg.be). Vandenbussche (2015) waarschuwt echter voor de beperkingen van een organisatiemodel met alleen oog voor bestuurlijke elementen, tegenover een inhoudsmodel met aandacht voor 'het recht op een menswaardig leven voor alle burgers'. Ook Coussée (et al., 2010) onderstreept de risico's van '*joined-up thinking*' dat kan leiden tot een eenzijdige focus op het *organiseren* van zorg.

In de OCMW-dienstverlening zijn ook tendensen als fragmentering en specialisatie zichtbaar. De burger dreigt terecht te komen bij steeds meer hulpverleners, specialisten en loketten (Luyten, 2008; Raeymaeckers, Noël et al., 2017). Een sterker geïntegreerd lokaal sociaal beleid kan hier wel een krachtig antwoord op bieden, mits hiervoor de nodige tijd en ruimte gegeven wordt (Vandenbussche, 2015).

Ook in navolging van de Europese Commissie wordt in 2013 - met *Investeren in kinderen om de vicieuze cirkel van achterstand te doorbreken* - een appel gedaan op lokale beleidsverantwoordelijken in Vlaanderen om verticale en horizontale netwerken te vormen. Dit krijgt in 2015 een concreet gevolg met een oproep tot burgemeesters, om zich samen te engageren in de strijd tegen kinderarmoede.

In het Jaarboek van armoede en sociale uitsluiting (Raeymaeckers, Noël et al., 2017) wordt in het bijzonder ook verwezen naar onderwijs als potentiële actor in het faciliteren van lokaal verankerde netwerken. De samenwerking tussen onderwijs en welzijn in de strijd tegen (kinder)armoede kan dus geplaatst worden binnen de besproken tendensen.

2.5.1 Armoedeconstructies in relatie tot maatschappelijke dienstverlening

Initieel vertrekt de wet op maatschappelijke dienstverlening van 1976 vanuit een duidelijk sociaal-politiek kader: iedereen heeft recht op een menswaardig bestaan (Bouverne-De Bie, 2005). Volgens Bouverne-De Bie (2005) percipieert elk OCMW een eigen invulling op bestaanszekerheid en welzijn, en heeft dit invloed op lokale handelingspraktijken. Het appel op maatschappelijke dienstverlening is een *recht*, dat in de praktijk wisselend onder het mom van *particuliere* dan wel *maatschappelijke* verantwoordelijkheid afgedwongen wordt.

De particuliere benadering doet vooral appel op plichten en verantwoordelijkheden ten aanzien van het individu (bv. tewerkstelling) en kan beschouwd worden als een residuele handelingspraktijk. Als je niet voldoet aan de voorwaarden, val je uit de boot. Zorg wordt een *gunst*, die je moet verdienen (Bouverne-De Bie, 2005). Sinds de laatste staatshervorming is de klemtoon op activering en een snelle doorstroom naar de arbeidsmarkt dominant geworden. Gezien armoede een effect heeft op verschillende levensdomeinen kunnen mensen in armoede hierdoor nog meer naar de rand van de samenleving geduwd worden (Van Schuylenbergh, 2017). McDonald & Marston (2005, in Roose, et al., 2010) spreken over een shift van de Westerse *welvaartstaat* naar een *werkstaat*, waarin 'goede' burgers zich engageren op de reguliere arbeidsmarkt.

Tegenover zorg als *gunst*, staat zorg als *recht*. Het opnemen van een maatschappelijke verantwoordelijkheid onderschrijft ook de structurele kenmerken van armoede, en neemt een rechtenperspectief in betreffende 'bestaanszekerheid' en 'welzijn' voor iedereen in de samenleving (Bouverne-De Bie, 2005). Dus ook voor wie uit de boot valt.

In de praktijk zijn er veel lokale verschillen tussen OCMW's inzake de vertaling van 'het recht op maatschappelijke dienstverlening' naar de praktijk (Bouverne-De Bie, 2005).

Bouverne-De Bie (2005) maakt een onderscheid tussen een *minimalistische visie* - met de nadruk op het aanbod van dienstverlening - en een *maximalistische visie* - met de nadruk op elke persoon als rechthebbende. Sinds het einde van de 20^{ste} eeuw is er een verschuiving van een structurele naar een residuele handelingspraktijk in OCMW's, waarbij de rechtenbenadering onder druk komt te staan. Dit betekent dat rechten steeds meer voorwaardelijk worden, naargelang de voorgeschreven samenlevingsvorm (Notredame, 1998a; Vranken, 1998, in Bouverne-De Bie, 2005). Dit komt terug op het **debat** over structurele herverdeling en bescherming: hoe wordt hiernaar gekeken in het samenwerkingsverband tussen de school en het OCMW, en in welke mate wordt dit perspectief medebepaald door de **andere spanningsvelden** waar scholen mee geconfronteerd worden?

2.6 Van organisatie- naar inhoudsmodel?

Boyd en Crowson stellen (in Fusarelli & Lindle, 2011) dat samenwerking tussen scholen en sociale voorzieningen een aantal randvoorwaarden met zich meebrengt. Het vraagt structurele veranderingsprocessen op schoolniveau, ook in termen van organisatorische en logistieke vereisten: van beschikbare ruimtes tot nieuwe rollen en professionele relaties. Daarnaast kan de druk op schooldirecties stijgen (Fusarelli & Lindle, 2011). Vooral de relatie tussen onderwijzend personeel en schoolactoren verbonden aan welzijnsorganisaties, vraagt bijzondere aandacht (Fusarelli & Lindle, 2011; Van Haute et al., 2018).

Van Haute (et al., 2018) legt in de strijd tegen kinderarmoede een belangrijk spanningsveld bloot tussen verschillende hulpverleners: een *beschermingsdiscours* vanuit een controlerende focus tegenover een *welzijnsdiscours* waar ondersteuning vanuit een vertrouwensrelatie aanzet is. Heel wat actoren worden verondersteld steeds meer info te verzamelen over cliënten in functie van het faciliteren van samenwerkingsverbanden. Dit brengt het complexe vraagstuk met zich mee welke vertrouwelijke info vanuit nulde lijn (bv. de school) gedeeld kan en/of moet worden met andere hulpverleners.

Het delen van documentatie en informatie tussen verschillende hulpverleners kan instrumenteel leiden tot machtsprocessen van controle over, en toezicht op gezinnen in

armoede (Van Haute et al., 2018).⁵ Tegelijk toont onderzoek aan dat gedeelde zorg in integrale netwerken evenzeer kan leiden tot het sterker omarmen van de ambiguïteit van sociaal werk, waarin individuele problemen geplaatst worden in een ruimer maatschappelijke perspectief (Van Haute et al., 2018). Dit biedt kansen voor de maatschappelijke rol van scholen, en om sociaal werk als maatschappelijke professie te bestendigen (**1^{ste} en 3^{de} spanningsveld**).

2.6.1 De school als gebouw: een instrumentele meerwaarde

Met het potentieel van de *school als gebouw* wordt netwerkvorming tussen onderwijs en welzijnsorganisaties vanuit een *minimalistische* dan wel *maximalistische* visie op maatschappelijke dienstverlening (Bouverne-De Bie, 2005) scherp gesteld. Samenwerking tussen onderwijs en welzijnsorganisaties kan louter gericht zijn op het openstellen van het schoolgebouw, teneinde de drempel van *bereikbaarheid* te verlagen. In dit geval kunnen we spreken over een *functionele, instrumentele benadering* van netwerkvorming, verwijzend naar het **tweede** en **derde spanningsveld**. Wanneer de bereikbaarheid van dienstverlening door gezinnen in armoede als problematisch wordt ervaren, kan dus een samenwerking tussen onderwijs en welzijn als doel op zich een louter instrumentele meerwaarde hebben. Een *maximalistische* visie op maatschappelijke dienstverlening brengt meerdere drempels in rekening. Naast *bereikbaarheid* probeert men ook andere drempels te verlagen; zoals *beschikbaarheid*, *begrijpbaarheid*, *betalbaarheid* en *bruikbaarheid* van maatschappelijke dienstverlening voor gezinnen in armoede (Bouverne-De Bie, 2005; Vandenbussche, 2015). Van Haute (et al., 2018) toonde reeds de complexiteit aan van integrale samenwerking vanuit een louter instrumentele insteek. Wanneer impliciete machtsprocessen spelen kan de drempel voor bepaalde gezinnen juist hoger worden.

2.6.2 De school als sociale voorziening: een gedeelde verantwoordelijkheid

Onderwijs kan ook beschouwd worden als een sociale voorziening of setting die een bepaalde manier van samenlevingsopbouw moet ondersteunen: waarin groepen elkaar kunnen ontmoeten, los van de finaliteit. Onderwijs kan in relatie met andere sociale voorzieningen ook een duidelijke socialiserende functie hebben (Bouverne-De Bie, 2016). De school die een samenwerkingsverband met welzijnsorganisaties - vanuit een *gedeelde pedagogische verantwoordelijkheid* - uitbouwt, draagt een *maximalistische* visie op maatschappelijke dienstverlening uit. Er wordt verder gekeken dan het verlagen van fysieke drempels. Netwerkvorming evolueert dan naar een *inhoudsmodel* (Vandenbussche, 2015).

⁵ Doctoraatsonderzoek van Van Haute, verbonden aan de faculteit Sociale Pedagogiek UGent: “De integratie van voorzieningen voor gezinnen in relatie tot de bestrijding van (kinder)armoede.”

2.6.3 Fragmentering en specialisatie

De trend van *fragmentering* in sociaal werk zet zich ook voort in onderwijs: organisaties met specifieke expertise aangaande specifieke problematieken van kinderen en jongeren. Veelal vertrekken deze diensten echter vanuit overlappende doelstellingen (Crowson & Boud, 1995, in Fusarelli & Lindle, 2011).

Vanuit de zogenaamde “new institutional theory” verwijzen Crowson en Boyd (1996, in Fusarelli & Lindle, 2011) naar de tendens van fragmentering als een belangrijke beperking. Scholen die in de VS verplicht werden om samen te werken gingen kernactiviteiten technisch afbakenen, met een verminderde effectiviteit als gevolg. Scholen *top-down* forceren tot netwerkvorming kan dus juist leiden tot meer fragmentatie van maatschappelijke dienstverlening. Dit verklaart waarom scholen vernieuwingen in dienstverlening neigen te ‘pedagogiseren’, met zaken naar zich toe trekken in een institutionele onderwijspraktijk (Crowson & Boyd, 1995; Smrekar & Mawhinney, 1999, in Fusarelli & Lindle, 2011).

In overheidstermen spreekt men van de intrede van het zogenaamde ‘New Public Management’ (Devlieghere & Roose, 2017) waarin tendensen van methodisering, fragmentering en specialisatie ook zichtbaar worden in *school social work* (Avant, 2014).

Omwille van de economische crisis is de positie van de overheid meer marktgericht geworden, wat zich ook vertaalt naar het werkveld van onderwijs en sociaal werk. De idee overheerst dat men met *evidence-based-strategieën* de problemen in onderwijs en de sociale sector beter kan beheersen (Devos, 2017). In het bijzonder m.b.t. onderwijs, waaraan diverse maatschappelijke aspecten gelinkt kunnen worden, zijn begeleidingsprocessen van jongeren en hun context niet altijd meetbaar, of voor te structureren (Devos, 2017).

2.7 Eigenheid van sociaal werk in onderwijs

Niettegenstaande de term ‘school social work’ doet vermoeden dat een duidelijke rol voor sociaal werk is weggelegd in scholen, valt in de literatuur de zoektocht op naar meer transparantie en afstemming over de rol en het mandaat van *school social work* (Allen-Meares, 1994; Isaksson et al., 2017). In Zweden wil men de randvoorwaarden van sociaal werk in scholen meer specificeren. Hoewel de meerderheid van sociaal werkers er gediplomeerd is, schrijft de wet geen vereiste beroepskwalificaties voor (Isaksson et al., 2017).

Algemeen doet in Vlaanderen de titel van ‘zorgcoördinator’, ‘leerlingbegeleider’, ‘opvoeder’, ‘zorgleerkracht’, ‘groene leerkracht’, ‘brugfiguur’, ‘bredeschoolcoördinator’, schoolspotter en consorten ook minstens twijfel zaaien over de zichtbaarheid, werkbaarheid en representatie van sociaal werk (Garret et al., in Altshuler et al., 2009) in Vlaamse scholen.

2.7.1 Sociaalwerktheorieën als referentiekader

Isaksson (et al., 2017) stellen dat de eigenheid van sociaal werk in scholen vooral bepaald wordt door de institutionele context, vooropgestelde doelen en het ingenomen perspectief. Het laatste sluit opnieuw aan bij de onderwijskundige versus sociale, maatschappelijke rol van scholen: een **spanningsveld** tussen een dominante onderwijslogica tegenover een schoolperspectief dat ook buiten de schoolmuren treedt. Zoals gesteld kan netwerkvorming als opportuniteit fungeren om individuele problemen te plaatsen in een ruimer maatschappelijke perspectief (Van Haute et al., 2018).

De vraag stelt zich dus in welke mate ‘*school social workers*’ in samenwerking met welzijnsorganisaties het schoolperspectief overstijgen, en sociaal werk niet als louter afgebakende, **methodische professie** gezien wordt?

Healy (2005, in Isaksson et al., 2017) onderscheidt vier categorieën om sociaalwerktheorieën aan sociaal werk in scholen op te hangen.

Een *eerste* sociaalwerktheoretische benadering in scholen is **taakgericht**, in hoofdzaak gefocust op individuele problemen en beperkt in tijd. In de praktijk krijgt dit vooral gedaante in systematische doorverwijzing en afgebakende interventies op microniveau.

Een *tweede* perspectief verwijst naar een **systeemtheoretische** benadering van sociaal werk in scholen. Met een sterke focus op de omgeving wordt deze benadering beschouwd als één die verruimt en openbreekt. Toch kan deze ook samen met de taakgerichte benadering als een **onderhoudsbenadering** beschouwd worden (Roose, 2016). Net zoals bij Mary Richmond, die ook verwees naar het belang van de context, kunnen veranderingsprocessen immers gefocust blijven op het individu (Roose, 2016).

Volgens Isaksson (et al., 2017) richt de sociaal werker op school zich - binnen een systeemtheoretische benadering - vooral op het individu *in* zijn omgeving, door stressfactoren in de omgeving te benoemen. Hoewel er wel verwezen wordt naar een zekere veranderingsgerichtheid op meso- en macroniveau, stellen ook Isaksson & Sjöström (2017) dat de focus vooral op het aanpassingsvermogen van de cliënt blijft liggen.

Een *derde* perspectief situeert zich binnen een **krachtenbenadering**, een persoonlijke groeibenadering (Isaksson, et al., 2017). Ook hier is er gerichtheid op zowel individuen als op de lokale gemeenschap, maar vooral in het zich openstellen naar elkaar. Concrete taken van de sociaal werker op school zijn dan gericht op het versterken van het sociaal netwerk (cf. vermaatschappelijking). Een belangrijke bijdrage is hier het zien van persoonlijke problemen binnen een ruimer sociaal netwerk, en dus niet alleen gericht op het

individualiseren van sociale problemen. Het hoofddoel is het sociaal netwerk versterken op micro- en mesoniveau.

De **anti-oppressieve** benadering (Isaksson et al., 2017) tenslotte, kan als *vierde* perspectief geplaatst worden op macroniveau. Het kan gelinkt worden aan de kritisch-emancipatorische sociaalwerktheorie, omdat het appel doet op de belangen van onderdrukte groepen in onze samenleving (Roose, 2016). Het belang van het (h)erkennen van de complexiteit van structurele onderdrukking van mensen komt op de voorgrond. Concreet gaat het over het discours van ongelijke machtsverhoudingen in onze samenleving, en het debat over herverdeling. In deze benadering dragen sociaal werkers op school bij aan ‘*early intervention*’ en *preventie* vanuit het subsidiariteitsbeginsel. Daarnaast wordt een sterk appel gedaan op de sociaal werker die een beleids- en signalerende functie opneemt.

Binnen deze laatste sociaalwerktheorie-benadering kan de ruimte voor sociale politisering binnen netwerkvorming tussen onderwijs en welzijn geplaatst worden. De maatschappelijke opdracht van scholen kan dan vertrekken vanuit een niet-begrensde sociaalwerkpraktijk (Roose & Devlieghere, 2017), die buiten de schoolmuren treedt.

Isaksson (et al., 2017) besluit dat elke benadering een verschillend perspectief op sociaal werk in onderwijs representeert, wat op zijn beurt de handelingspraktijk in en rondom scholen beïnvloedt. Zowel recent onderzoek (Healy, 2005 in Isaksson et al., 2017) als onderzoek uit het verleden (Carew, 1979, in Isaksson et al., 2017) toont aan dat ‘*school social workers*’ het moeilijk vinden om een theoretisch kader te benoemen in de praktijk.

Hoewel sociaal werkers in hun opleiding getraind zijn om ook een sociaal-politiek perspectief in te nemen op macroniveau, nemen sociaal werkers in scholen een overwegend microperspectief in, gericht op de individuele leerling. De aanwezigheid van reële drempels, vooral wanneer sociaal werkers in meerdere scholen tegelijk worden ingezet, ligt hier aan de basis (Isaksson en Sjöström, 2017).

3 Methodologisch kader

Vanuit welke perspectieven interveniëren sociaal werkers in en rondom de school, hoe krijgt dit vorm binnen een netwerk tussen onderwijs en welzijn?

De eigenheid van sociaal werk in scholen is nog te vaak onderbelicht in onderzoek. Er is nood aan meer wetenschappelijke onderbouwing van netwerkvorming tussen onderwijs en welzijnsorganisaties (Isaksson et al., 2017).

Hoewel lokale samenwerking sterk wordt aangemoedigd om drempels te verlagen, blijkt het recht op maatschappelijke dienstverlening vanuit een rechtenbenadering onder druk te staan (Bouverne-De Bie, 2005).

Dit onderzoek vertrekt vanuit de implementatie van het pilootproject *'Welzijn op school, Kinderen Eerst'*, waarin een samenwerking tussen het OCMW Gent en Gentse scholen vorm krijgt op school. Zowel in het tweede federaal plan armoedebestrijding als in het eerste nationaal kinderarmoedebestrijdingsplan worden OCMW's als eerstelijnsvoorzieningen geïdentificeerd als sleutelactoren op het terrein. OCMW's moeten een sterkere preventieve en proactieve rol gaan spelen in de strijd tegen kinderarmoede. Eind 2013 werd een projectoproep gelanceerd om lokale verenigingen en OCMW's aan te sporen tot het uitbouwen van een lokaal verankerd overlegplatform in de strijd tegen (kinder)armoede (POD, 2014). De implementatie van het pilootproject is dus te situeren binnen bovenstaande beleidsimpuls, vertaald naar de lokale en stedelijke context van Gent

3.1 Onderzoekscontext

3.1.1 Exemplarisch onderzoek: *'Welzijn op school, Kinderen Eerst'* ⁶

(Huis van het Kind Gent, persoonlijke communicatie, 16 februari 2018):

De initiële aanzet van het project kwam er met de signalering van diverse hulpverleners, dat de toegang tot eerstelijnsvoorzieningen te hoogdrempelig is voor gezinnen in armoede. Daar waar de brugfiguur in scholen op nulde lijn zeer laagdrempelig gezinnen bereikt, wil men met de inzet van een OCMW-medewerker op school de rechten van gezinnen in armoede maximaal openstellen. De druk op brugfiguren is groot, vaak worden ze overbevraagd.

De expertise en dossierkennis betreffende concrete dienstverlening voor gezinnen in armoede is een kerntaak van een OCMW-medewerker. Een brugfiguur heeft heel wat knowhow en expertise in het outreachend werken met gezinnen, in de opbouw van een vertrouwensrelatie. Beide perspectieven - de brugfiguur vanuit nulde lijn en het OCMW vanuit eerste lijn - kunnen elkaar versterken. Of dit zo gepercipieerd wordt vanuit de

⁶ In de tekst wordt het pilootproject *"Welzijn op school, Kinderen Eerst"* verder vermeld als 'project', of als *"Kinderen Eerst"*.

verschillende betrokken professionals kan in verband gebracht worden met verschillende sociaalwerktheorieën en de vier aangehaalde spanningsvelden binnen onderwijs.

(OCMW Gent, persoonlijke communicatie, 6 maart 2018):

Initieel is het initiatief voortgekomen uit de stuurgroep '*Lokaal overlegplatform ter preventie en detectie van kinderarmoede*' geïnitieerd door Het Huis van het Kind Gent. Vandaag wordt dit project volledig gestuurd door OCMW Gent. Algemeen kunnen scholen kiezen voor drie vormen van hulpverlening: een wekelijkse *zitdag* van de OCMW-medewerker op school, een *consult* (een vaste aanspreekpersoon die op vraag gecontacteerd wordt) en/of *SPOC* ('single point of contact'). Bij een *consult* komt op vraag de OCMW-medewerker naar school. Bij *SPOC* zal via een telefonische hulplijn gekeken worden hoe kan toegeleid worden naar het OCMW en andere diensten. Vandaag is de SPOC-functie nog niet geïmplementeerd.

3.1.2 De roep naar meer efficiëntie

Het **spanningsveld** met betrekking tot de primaire doelstelling van het coördineren van dienstverlening tussen onderwijs en welzijnsorganisaties werd meermaals blootgelegd. Volgens Nicaise (2011, in Roose & Van Avermaet, 2014) zijn er teveel blinde vlekken in de geïntegreerde aanpak van armoede op school. Daarvoor zijn niet alleen middelen belangrijk, maar evenzeer een doordachte strategie, engagement en expertise. Het project "*Kinderen Eerst*" lijkt hier een antwoord op te zoeken:

"De hulpverleners die meewerken aan 'Kinderen Eerst' zien vooral een efficiëntere dienstverlening ontstaan. Minder dubbel werk, minder hiaten in de hulpverlening en sneller kunnen inspelen op veranderende noden: het draagt allemaal bij tot een gerichtere hulpverlening." (Stad Gent, 2017)

Critici stellen op hun beurt dat efficiëntie - met minder middelen meer bereiken - vaak vooraf lijkt te gaan aan effectiviteit. Daar waar specifieke taken voorheen voor sociaal werkers voorbehouden waren, nemen deze af door het overhevelen van die mandaten naar verschillende kwalificaties op het terrein (Harlow et al., 2013). Er zijn geen harde bewijzen om de roep naar meer efficiëntie te legitimeren voor sociaal werk (Cameron & Quinn, 2006). Bovendien wijst Rosen (in Harlow et al., 2013) op de eigenheid van problemen waar sociaal werkers rond werken, die vooral van algemene aard zijn.

Het pilootproject is dus te plaatsen binnen actuele spanningsvelden van netwerkvorming tussen onderwijs en welzijn.

3.1.3 Opzet pilootproject in relatie tot onderzoeksvragen

Het Lokaal overlegplatform ter preventie en detectie van kinderarmoede formuleert volgende initiële doelstellingen in het project “*Kinderen Eerst*” (OCMW Gent, 2017):

- “**Kennis** over kans-, kinder- en generatiearmoede verhoogt waardoor organisaties meer kansen creëren en een betere ondersteuning geven aan kinderen en hun gezin.
- Er is een **betere afstemming** tussen de verschillende sectoren over trajecten van kinderen, hun ouders en hun gezin waardoor we de kloof tussen hulpverlening, vrije tijd en school overbruggen en er **integraal over levensdomeinen** gewerkt wordt.
- Bij het **verbeteren van de toegang** tot dienstverlening voor mensen in armoede hebben we een prioritaire aandacht voor ouders, kinderen en hun gezin.”

In bovenstaande doelstellingen wordt een *integrale* samenwerking onderstreept, met oog voor verbinding tussen *materiële* en *immateriële* noden. In dit onderzoek wordt nagegaan hoe het pilootproject zich verhoudt tot reeds bestaande netwerken vanuit de school.

Uit de literatuurstudie werd duidelijk dat de betekenisconstructie van welzijn bij kinderen in armoede gelaagd is (Axford, 2009). In welke mate beïnvloedt de samenwerking tussen onderwijs en OCMW het perspectief op armoede en vice versa? Het pilootproject ambieert een verruiming van de kennis over armoede. In welke mate overstijgen sociaal werkers op school het schoolperspectief? Hoe wordt dit beïnvloed vanuit het takenpakket en respectievelijke sociaalwerktheorieën (Isaksson & Sjöström, 2017)?

De centrale onderzoeksvraag van deze masterproef luidt:

In welke mate zoekt de school en het OCMW naar een sociaal-politiek antwoord op individuele problemen van kinderen die opgroeien in armoede, en hoe kan netwerkvorming tussen de school en het OCMW hiertoe bijdragen?

Deze hoofdvraag is opgesplitst in vier concrete onderzoeksvragen in relatie tot de vier centrale spanningsvelden uit de literatuurstudie:

- 1) Wat wordt verstaan onder de rol van onderwijs in de aanpak van armoede op school?
- 2) Wat wordt verstaan onder de verdeling van verantwoordelijkheden (gedeeld of verdeeld) tussen de school en het OCMW? Hoe positioneert het sociaal werk zich hierin?
- 3) Hoe beïnvloedt de samenwerking tussen het OCMW en de school het perspectief op (kinder)armoede bij alle betrokken actoren?
- 4) Wat is de betekenisverlening van de relatie tussen het pilootproject en andere bestaande netwerken van de school? Hoe positioneert het sociaal werk zich hierin?

3.1.4 Scholen

Uit de 25 scholen die vandaag participeren in het project werden vijf scholen geselecteerd, rekening houdend met een maximale diversiteit tussen scholen onderling. Volgende criteria waren hierbij richtinggevend: basis-, secundair- en buitengewoon onderwijs, aanwezigheid brugfiguur/leerlingbegeleider/schoolmaatschappelijk werker, hoog SES⁷-percentage, zitdag /consult, niet deelgenomen aan doctoraatsonderzoek⁸.

De vijf scholen uit dit onderzoek hebben een zeer diverse leerlingenpopulatie: een mix van nationaliteiten en culturen, en worden geconfronteerd met tal van maatschappelijke uitdagingen. Dit vertaalt zich in de schoolpraktijk naar diverse welzijnsvragen, waarop met het project, met de aanwezigheid van een OCMW-medewerker op school, vandaag een antwoord wordt gezocht. Een gemeenschappelijke noemer tussen leerlingen over de scholen heen, is de grote maatschappelijke kwetsbaarheid van kinderen, jongeren en hun context. Een grote meerderheid van de leerlingenpopulatie in de vijf scholen groeit op in armoede.

Er namen vier basisscholen deel aan dit onderzoek, waarvan één basisschool voor Buitengewoon Onderwijs. Daarnaast nam één grote secundaire school deel, opgesplitst in twee aparte afdelingen: één voor voltijds en één voor deeltijds onderwijs.

3.2 Respondenten

Uit de literatuurstudie werd duidelijk dat de eigenheid van sociaal werk in scholen niet transparant is (Avant, 2014; Isaksson et al., 2017; Altshuler et al., 2009). Bovendien blijken er grote verschillen tussen scholen met betrekking tot hoe en door wie het project wordt aangestuurd op school. Er werd daarom niet enkel gekozen voor maximale diversiteit tussen de participerende scholen maar ook tussen de respectievelijke respondenten. Er werden 14 respondenten bereikt: drie directies, drie brugfiguren, twee zorgcoördinatoren, 1 schoolmaatschappelijk werker, twee leerlingbegeleiders, één coördinator leerlingbegeleiding, 1 OCMW-medewerker en een voormalig netwerkondersteuner van het Huis van het Kind.

In school 1 en 2 werken zowel de brugfiguur als de zorgcoördinator samen met de OCMW-medewerker. In school 3 doet enkel de brugfiguur de toeleiding; de zorgcoördinator is niet betrokken. School 4 is een basisschool voor Buitengewoon Onderwijs. Enkele jaren terug was er een brugfiguur, maar die taak is nu overgenomen door de schoolmaatschappelijk werker, die ook samenwerkt met de orthopedagoog. In school 5 is één leerlingbegeleider uit de secundaire voltijdse school betrokken, en vervolgens één leerlingbegeleider en coördinator leerlingbegeleiding uit het deeltijds. Alle leerlingbegeleiders maken respectievelijk deel uit van een apart team van leerlingbegeleiding in voltijds en deeltijds.

⁷ SES=sociaaleconomische status van de leerling en zijn context, bepaald door vier indicatoren: het opleidingsniveau van de moeder, de schooltoelage, de thuistaal en de buurtindicator (OCMW, persoonlijke communicatie, 8 maart 2018).

⁸ Er hebben één basisschool en één secundaire school deelgenomen aan het doctoraatsonderzoek van Van Haute, waarnaar verwezen wordt in de inleiding van deze masterproef. Deze scholen participeren niet in het onderzoek van deze masterproef.

Overzicht scholen en respondenten⁹

	Directie	Brugfiguur	Zorgcoördinator	Schoolmaat- schappelijk werker
SCHOOL 1 Basisonderwijs	Respondent 1	Respondent 6	Respondent 2	
SCHOOL 2 Basisonderwijs	Respondent 3	Respondent 4	Respondent 9	
SCHOOL 3 Basisonderwijs		Respondent 14		
SCHOOL 4 Buitengewoon basisonderwijs	Respondent 11			Respondent 12

SCHOOL 5	Leerlingbegeleider	Coördinator leerlingbegeleiding
Secundaire school - voltijds	Respondent 7	
Secundaire school - deeltijds	Respondent 10	Respondent 13

- Respondent 5: voormalig **netwerkkondersteuner** Huis van het Kind
- Respondent 8: **OCMW-medewerker**, die participeert in het project in vier van de vijf scholen uit dit onderzoek. In school 1 is een andere OCMW-medewerker uit het pilootproject betrokken, die niet deelneemt aan dit onderzoek.

3.3 Onderzoeksmethode

De opzet van deze masterproef is zicht krijgen op de samenwerking tussen welzijn en onderwijs vanuit het perspectief van professionele actoren via een pilootproject op vijf scholen. Er werd gekozen voor kwalitatief onderzoek vanuit semigestructureerde interviews. De transparantie is immers groot in kwalitatief onderzoek. Het biedt de mogelijkheid gelaagde betekenisverleningen in kaart te brengen, vanuit verschillende perspectieven van de betrokken actoren in dit pilootproject (Blumer, 1954: 7, in Roets, 2016).

Er werden 14 diepte-interviews afgenomen, met een gemiddelde duur van 60 minuten. Om de tijdsbelasting voor de school zo laag mogelijk te houden, werden respondenten binnen éénzelfde school op verschillende momenten geïnterviewd. De interviews werden telkens in een aparte ruimte afgenomen, met weinig tot geen geluidshinder. Alle diepte-interviews werden digitaal opgenomen, om vervolgens letterlijk uit te typen, met voorafgaandelijke toestemming.

Bij de start van elk interview werd het onderzoek goed gekaderd en was er ruimte om mogelijke vragen te stellen. Daarnaast werd de tijd genomen voor het invullen van een informed consent (zie bijlage), die elke respondent ontving en ondertekende. Er werden concrete afspraken gemaakt om de onderzoeksresultaten door te sturen.

⁹ De nummering van de respondenten is volgens tijdsorde en nummering op de informed consents.

Tevens werd benadrukt dat de anonimiteit gewaarborgd wordt, gezien scholen uit de buurt elkaar kennen. In deze masterproef is daarom bewust gekozen om geen gedetailleerde informatie te geven per school. Omdat de eigenheid van sociaal werk in onderwijs een centraal thema is in deze masterproef, is in de beschrijving van de onderzoeksresultaten gekozen om naast het nummer van de respondent ook de functie te vermelden.

3.3.1 Data-analyse

Via uitgeschreven transcripties van 14 diepte-interviews werd een rijke beschrijving van data verzameld, welke uitnodigde tot een thematische analyse (Van Hove, 2014). Aangezien de literatuurstudie resulteerde in vier afgebakende onderzoeksvragen, is de codering deductief gebeurd. Zo fungeerden o.a. de vier categorieën van Healy (2005, in Isaksson et al., 2017) als sensitieve concepten om data te coderen in relatie tot sociaalwerktheorieën (Blumer, 1954, in Isaksson et al., 2017). De vier centrale spanningsvelden uit de literatuurstudie stuurden als theoretisch frame mee het coderingsproces.

In een eerste stap werd elk interview apart gecodeerd aan de hand van terugkerende thema's. Via het toekennen van respectievelijke 'stijlen' in Microsoft Word, gekoppeld aan verschillende codes, werden de verschillende interviews vervolgens naast elkaar gelegd. Daarna werd in een tweede lezing overgegaan tot het samenbrengen van codes in overkoepelende categorieën. Hierbij werd de mening van de respondenten over terugkerende thema's in respectievelijke categorieën ondergebracht en gebeurde een eerste selectie van veelzeggende citaten. Daar waar zinvol, werden reeds expliciete linken met de literatuurstudie gelegd. In een derde lezing kwamen, soms nieuwe, in het oog springende fragmenten naar voor en werden opnieuw categorieën in relatie met elkaar samengebracht.

Dit iteratief proces, het constant vergelijken tussen opkomende data en de bestaande codestructuur, is intens maar eigen aan kwalitatieve data-analyse (Van Hove, 2014).

Via synthese tenslotte, werden er over scholen heen - per thema - verschillen of gelijkenissen per respondent beschreven, om in een laatste fase een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen. Er is bewust gekozen om de onderzoeksresultaten niet per school te rapporteren, maar over scholen heen. Op die manier kon de anonimiteit over scholen beter gewaarborgd blijven.

4 Bespreking onderzoeksresultaten

In dit onderdeel trachten we een antwoord te formuleren op de vier vooropgestelde onderzoeksvragen op basis van de resultaten uit het onderzoek.

Vooreerst is het echter belangrijk om de verschillende sociaalwerkperspectieven bij de respondenten in kaart te brengen. We weten immers dat verschillende sociaalwerktheoretische benaderingen kunnen leiden tot uiteenlopende handelingspraktijken in scholen (Healy, 2005, in Isaksson et al., 2017).

In deze masterproef is gekozen om alle respondenten die samenwerken met de OCMW-mw¹⁰ op school te omschrijven als sociaal werkers, gezien ze allen werken met kinderen, jongeren en hun context buiten de onderwijskundige opdracht van de school. Bovendien is er in Vlaanderen geen algemene term van 'school social worker', wel een veelheid aan noemers en mandaten op het terrein. Overigens dekt de term 'school social work' internationaal evenzeer verschillende ladingen in de praktijk (AllenMeares, 1994; Isaksson et al., 2017).

De profilering van sociaal werk in scholen is een centraal thema gebleken die alle onderzoeksvragen overkoepelt. Er is sprake van een spanningsveld tussen verschillende opleidingsprofielen en mandaten, die in relatie staan met de discretionaire ruimte die scholen bezitten, om middelen naar eigen vermogen en wens te verdelen:

“Zolang we niemand vinden met een vereist diploma, zo gaat dat hé, ‘voldoende geacht vereist’, mogen wij een factuurleerlingbegeleider aanwerven. Maar een leerlingbegeleider in het secundair onderwijs is geen ambt. Dat wordt uit de pot genomen: daar twee uur, daar...”
(Respondent 7 - leerlingbegeleider)

“Ik merk ook dat een brugfiguur die leerkracht is, wat in mijn eerste school het geval was, die gaat eerder resultaatsgericht kijken naar scores toe. Ook natuurlijk wel rekening houden met de thuissituatie, maar ‘t is eerder misschien zo vanuit bemoederen.” (Resp. 4 - brugfiguur)

4.1 Sociaalwerktheorieën in de praktijk

Alle respondent-toeileiders¹¹ hebben verschillende noemers. Binnen eenzelfde noemer zien we bovendien verschillende opleidingsprofielen. Eén van de respondenten heeft geen sociaal noch hoger diploma. Drie respondenten hebben een graduaat maatschappelijk werk en één een bachelor sociaal werk. Twee respondenten zijn leerkracht lager onderwijs, één respondent volgde communicatiewetenschappen en tot slot is één respondent pedagoog.

¹⁰ In de bespreking van de onderzoeksresultaten wordt OCMW-medewerker afgekort als 'OCMW-mw'.

¹¹ Onder 'toeileiders' verstaan we de sociaal werker op school die rechtstreeks samenwerkt met de OCMW-mw: de brugfiguur, zorgcoördinator, leerlingbegeleider en schoolmaatschappelijk werker.

Drie respondenten volgden of volgen nog extra een banaba zorgverbreding en remediërend leren, en drie respondenten voltooiden een lerarenopleiding.

Het takenpakket van alle respondent-toeleiders sluit overwegend aan bij een **taakgerichte** benadering, gecombineerd met een **systeemtheoretische** aanpak. Die laatste staat echter onder druk wegens schaalvergroting en een hoge werkbelasting.

De **krachtenbenadering** wordt belangrijk bevonden, vooral in een langetermijnvisie- en aanpak. Hiervoor is volgens respondenten 4 en 6 niet alleen de nodige tijd vereist, maar eveneens knowhow van en samenwerking met diensten. Er wordt hiervoor in de toekomst ook in de richting van een samenwerking met het OCMW gekeken.

Tenslotte blijkt de **anti-oppressieve** benadering slechts bij twee respondenten duidelijk tot uiting te komen in het takenpakket. Deze laatste kritisch-emancipatorische benadering (Isaksson et al., 2017; Roose, 2016) sluit aan bij de overkoepelende, centrale onderzoeksvraag: in welke mate respondenten in het project aangespoord worden tot het opnemen van een sociaal-politiserende rol. Deze centrale onderzoeksvraag wordt in de conclusie van dit hoofdstuk besproken.

Fragmentatie en specialisatie

In het onderzoek zien we in twee scholen bij brugfiguren initieel, vanuit een gebrek aan zichtbaarheid en representatie van het eigen mandaat, enige weerstand ten aanzien van het ontluikende samenwerkingsverband met het OCMW (Garret et al., in Altshuler et al., 2009). Dit sluit aan bij mogelijke processen van fragmentering, die ook in sociaal werk in scholen binnensluipen (Avant, 2014):

“In het begin was het dan wel zo'n beetje aftasten, want ik en de directie waren daar volledig wild van, maar de brugfiguur had zoiets van, ja waar ligt de grens dan tussen mijn werk en van X¹²? Wat logisch is, want dat overlapt wel een beetje ...” (Resp. 9 - zorgcoördinator)

“Dan is het heel belangrijk dat we onmiddellijk juiste afspraken maken. Het OCMW is niet het werk van een brugfiguur. En als je dat zeer duidelijk stelt, en we spreken dat af, dan verloopt dat makkelijker.” (Respondent 3 - directie)

De uitrolling van het brugfigurenproject begin 2000 legt een gelijkaardig spanningsveld bloot tussen de zorgcoördinator en de brugfiguur:

“Gelijk de zorgcoördinator: ‘zij gaat mijn werk hier komen overnemen’, terwijl dat dat totaal niet zo was. Want ja, er komt iemand extra bij op school, met al die SES-lestijden dat ze krijgen...” (Respondent 6 - brugfiguur)

¹² In de citaten wordt de OCMW-mw bij naam genoemd. Om de anonimiteit te waarborgen wordt verwezen naar X. Er zijn vandaag twee OCMW-medewerkers betrokken in het pilootproject. In dit onderzoek is slechts één betrokken als respondent.

Respondent 4 heeft een diploma graduaat maatschappelijk werk, een beroepsspecifieke opleiding in het Hoger volwassenenonderwijs. Het beroepsspecifieke zit in het onderscheid dat gemaakt wordt tussen een 'maatschappelijk werker' en een 'sociaal-cultureel werker'. Dit onderscheid in beroepsprofiel wordt vandaag in de bacheloropleidingen sociaal werk niet gemaakt. Vanuit dit onderscheid blijkt respondent 4 als brugfiguur een overwegend individuele focus te tonen in de begeleiding van gezinnen in armoede:

"Ik merk dat er op scholen heel veel activiteiten georganiseerd worden met groepen voor ouders. En dat mis ik soms wel, omdat ik dat niet in mijn opleiding gezien heb, om te werken met groepen. Want ik merk dat ik zelf wel veel liever individueel bezig ben natuurlijk."

Binnenin het brugfigurenproject vinden we ook processen van **fragmentering** terug, in functie van de coördinatie over scholen heen:

"De coördinator coördineert het project. En mijn coach is eerder iemand die mij helpt in het werkveld. Iedere coach heeft een ander terrein. Natuurlijk, wij zitten nu ook met brugfiguren van het vrije net. Daar hebben we ook nog een coachcoördinator, en dan ben ik het verhaal een beetje kwijtgeraakt. Wat zij was vroeger een coachcoördinator en nu is ze gelijk eerder coördinator maar heeft ze gelijk ook een coachfunctie." (Respondent 4 - brugfiguur)

In het takenpakket van de brugfiguur is in de praktijk eerder weinig fragmentering terug te vinden. Er wordt een veelheid aan taken opgenomen. Naast een **taakgerichte**, vinden we ook een **systeemtheoretische** focus terug. Toch is het belangrijk te vermelden dat er ook verschillen kunnen zijn in het takenpakket tussen de brugfiguren in de verschillende scholen.

"Het is goed dat je vraagt naar hoofdtaken (lacht), ik doe van alles, meer en meer. Ik doe de inschrijvingen, als er nieuwe ouders zijn probeer ik hen zo goed mogelijk rond te leiden en heb meteen ook een intakegesprek. Ik vraag informatie over hun thuissituatie. En daarna is er ook een instaptraject. Ofwel nodig ik de ouders telefonisch uit of via huisbezoek. Als brugfiguur is het wel heel interessant om de ouders te leren kennen vooraleer er een probleem ontstaat." (Respondent 4 - brugfiguur)

Daar waar de zorgcoördinator gericht is op de voorwaarden bij het kind om tot leren te komen, is de brugfiguur meer gericht op de bredere context, naar het kind *in* zijn omgeving. Veelal verloopt de samenwerking tussen de brugfiguur en de zorgcoördinator weliswaar minder gefragmenteerd door werk- en tijdsdruk, en worden taken van elkaar overgenomen.

4.2 Betekenisverlening van onderwijs in de aanpak van armoede op school

Hoe respondenten kijken naar de rol van de school in de aanpak van armoede brengt ons bij de zogenaamde maatschappelijke opdracht van de school. De drie directies bevroegd in dit onderzoek vinden het niet alleen belangrijk om zich als school open te stellen naar de samenleving, maar evenzeer om eraan bij te dragen:

“Er wordt samengezeten met ook wel andere organisaties van uit de buurt. En zo horen we ook wel wat er gaande is in de buurt. Rabot is ook een buurt die heel gekend is rond heel veel kansarme gezinnen. Dus wordt er ook wel heel veel gedaan in de buurt. Wij, als school proberen ook wel bij te dragen aan de buurt.” (Respondent 11 - directie)

We zien in de vijf scholen de **socialiserende functie van onderwijs** (Bouverne-De Bie, 2016) op de voorgrond komen: mensen bouwen via de school een netwerk op en/of de school kan fungeren als een mini-maatschappij waarin ‘geoefend’ kan worden.

“Voor onze jaarlijkse klerenmarkt gaan we bij goedbegoede scholen rond en dan verzamelen we heel veel kleren en dan verkopen wij dat aan 50 of 20 cent, want je zit met die trots. Dan komt er een kindje die zegt dat het centjes mee heeft. ‘Ah, heeft u papa centjes meegegeven’, dat ik bijna verschiet. ‘Nee, nee dat is al mijn zakgeld van dit jaar, en ik heb dat netjes gespaard en nu ga ik daar echt ne schone jas mee kopen’. Dan zie je al die leerkrachten in de weer voor de schoonste jas te vinden voor dat kind. En er was net geen, dat was pijnlijk.” (Respondent 3 - directie)

In het onderwijs van de toekomst wordt die socialiserende functie ook gezien in het creëren van semipublieke ruimtes in de school, waar onderwijs en welzijn in elkaar vloeien:

“Een semipublieke zone in deeltijds onderwijs waar dat ze met voeding bezig zijn, daar kan je koffie aanbieden, taart, ... Ouders komen hier in de interactiezone, externen, bewoners. Maar in die zone wordt er ook luidop gedacht over KMO-projecten van leerlingen, oud-leerlingen die een pop-up doen... Maar ook externe partners zoals het OCMW krijgen een ruimte.” (Respondent 7 - leerlingbegeleider)

“Moest dat kunnen zou ik bv al simpel een tandarts hier een keer in de maand willen vestigen, omdat dat eigenlijk gratis is voor kinderen tot en met 12 jaar en vaak weten ouders dit niet. Of een voedingsconsulent of een dokter. Dat hun kind eigenlijk de brug is naar de buitenwereld.” (Respondent 9 - zorgcoördinator)

In alle scholen is hygiëne een terugkomend thema, vooral in functie van het detecteren en signaleren van kinderen in armoede. In de secundaire school zijn tijdelijk hygiënepakketten voorzien in samenwerking met externe organisaties. Via een ingerichte schoolwinkel of via de leerlingbegeleiders worden deze uitgedeeld. In één basisschool is er ook de mogelijkheid voor ouders om hun kinderen na school te wassen.

Daar waar acties op schoolniveau, zoals de klerenmarkt en de schoolwinkel, duidelijk vertrekken vanuit een **krachtgerichte** aanpak, zien we bij de respondent-toeleiders verschillende betekenisverleningen aangaande de aanpak van armoede.

We zien bij beide zorgcoördinatoren een relatie tussen het perspectief op de rol van de sociaal werker en de aanpak van armoede op school. Zolang de leerling relatief goed functioneert op schoolse vaardigheden, worden geen verdere verwachtingen gesteld betreffende de maatschappelijke opdracht van de school.

Een **taakgerichte** focus verengt tot 'leren in de klas en op school':

"Is het goed dat de mama al haar centen geeft aan drank? Neen, maar als het kindje alles heeft wat die nodig heeft, en die gaan goed vooruit, de resultaten zijn goed, dan is 't soms beter ja... Denk ik, maar als dat in 't gedrang komt..., moeten we zeker op de kar springen."
(Respondent 2 - zorgcoördinator)

We zien eenzelfde beeld terugkomen bij de leerlingbegeleider (resp. 7) uit het secundair:

"Als een leerling niet meer in staat is om zijn werkjas te betalen, dan moet ik in actie komen, dan zit hij op mijn terrein. Maar als de leerling 's avonds naar huis moet en hij heeft geen middelen om te eten, dan is dat niet mijn terrein. Daar heb ik geen keuze in."

Hiertegenover neemt een brugfiguur een ruimer perspectief in, waarin leerprocessen juist als secundair worden gezien in de kijk op de aanpak van armoede op school:

"Ik vind dat het welbevinden op de eerste plaats komt, en dan kunnen we over scores, getallen en kennis spreken. Want als je je niet goed voelt op school en in 't algemeen, niet enkel op school, dan denk ik dat je moeilijk tot leren kan komen. Omdat er dan andere dingen in dat hoofdje spelen." (Respondent 4 - brugfiguur)

De leerlingbegeleider in de voltijdse secundaire school neemt naast een taakgericht, ook een **systeemtheoretisch** perspectief, maar vooral vanuit een curatieve insteek. Er wordt sterk ingezet op de context van maatschappelijk kwetsbare leerlingen, om kort op de bal te spelen: *"Wij werken enorm rond de context. Van zodra er dingen fout lopen is dat ouders opbellen en naar school. Ik denk dat ik één oudergesprek per dag heb, soms drie."* (Respondent 7 - llb)

Het gevaar schuilt erin dat een systeemtheoretische aanpak vooral gericht blijft op veranderingsprocessen bij het individu (Isaksson et al., 2017), wat kan leiden tot **individualisering van sociale problemen** (Roose, 2016). Dit blijkt te meer, wanneer bij deze leerlingbegeleider in de aanpak van armoede op school, een sterk *begrensde* betekenisverlening op de rol van de school op de voorgrond komt.

Paradoxaal genoeg wordt de ruimte om een bredere sociaalwerktheoretische benadering in te nemen groter bevonden in scholen waar zorgnoden kleiner zijn:

“Op deze school zijn zorgnoden zo hoog. Het feit dat ik het opneem of niet, is geen ethische beslissing maar één rond draagkracht. Ik kan geen 50 mensen een contextuele begeleiding geven om uit de armoede te geraken. ‘t Is niet omdat er iemand aan uw bureau staat die de melding maakt ‘ik weet eigenlijk niet waarheen deze avond’, dat laat ons niet koud. Maar wij kunnen daar de eindverantwoordelijkheid niet in nemen.” (Respondent 7 - llb)

De brugfiguren ervaren relatief veel **discretionaire ruimte** m.b.t. de invulling van hun takenpakket. Dit resulteert eerder in een *niet-begrensde* betekenisverlening van de aanpak van armoede op school:

“Ik ga tot het uiterste gaan. Maar ik weet niet hoe ver X.¹³ zou gaan. Ik wil tot het uiterste, tot in het diepste, diepste, diepste ding tot waar ik kan duwen.” (Respondent 6 - brugfiguur)

“Kijken van hoe kunnen we daar blijven in gaan, ja oneindig, om dat probleem uiteindelijk op te lossen hé. Ik ga ver met mensen, heel ver. Misschien ga ik voor sommige mensen te ver.” (Respondent 14 - brugfiguur)

Werken met de context staat echter ook bij brugfiguren onder druk. Zo is er steeds minder ruimte voor huisbezoeken. Bij de schoolmaatschappelijk werker in het BuO zien we de ruimte voor huisbezoeken instrumenteel ingevuld, vooral in functie van het opvolgen van afwezigheden. Een belangrijke aspiratie wordt bij twee brugfiguren gezien in het psychosociaal versterken van leerlingen en hun context, alvorens zich problemen stellen. Dit sluit aan bij een krachtgerichte betekenisverlening van de aanpak van armoede:

“Hoe meer ze iets doen, gelijk wat, hoe socialer dat ze worden. En hoe beter dat ze zich voelen. Ik zie dat aan die blik, elke morgen. Bv eerst zijn wij begonnen met fietslessen voor de kinderen. En ik ben al bezig voor de ouders. Nu woensdag gaat het de vierde keer door. Ik doe dat dan op de speelplaats, met de mama’s die fietsen.” (Respondent 6, brugfiguur)

¹³ In de citaten wordt de OCMW-mw bij naam genoemd. Om de anonimiteit te waarborgen wordt X. gebruikt.

“Ik wil dat ze aan werk geraken, ook voor het sociaal leven. En ook vooral de taal, dat ze gemakkelijk werk kunnen vinden. Wij hebben hier een mama gehad en zij zat echt diep in de put. Omdat zij geld krijgt van 't OCMW werkt zij nu als vrijwilliger bij ons. Dat is nu ongeveer twee maanden. Wij hebben daarvoor gezorgd, dat mens is dolgelukkig.” (Respondent 6)

Whole-school approach

Onder druk van een steeds grotere taakgerichte focus komt echter zowel een systeemtheoretische als krachtgerichte benadering in het gedrang. Een antwoord hierop wordt gezocht in een ‘whole-school approach’ (Avant, 2014), waarin een gezamenlijk afstemmingsproces tussen sociaal werkers en leerkrachten voorop staat.

Respondent 5 (netwerkondersteuner) hekelt in dit verband het gebrek aan een geïntegreerde schoolaanpak over projecten en thema's heen:

“Wat niet klopt is dat scholen heel vaak zeggen ‘ja, maar wij moeten zoveel verschillende dingen gaan aanpakken’. Als er efkes breder gedacht wordt dan alleen het thema van armoede alleen, ... ‘We moeten werken rond pesten, we moeten werken rond digitale dingen’. Allee, er zitten daar voor mij heel gelijkaardige dingen onder en moest men vanuit die kotjes dat wat kunnen verbreden en zich focussen op die dingen daaronder...”

Op het niveau van **leerkrachten** zien we echter een belangrijk spanningsveld, dat een geïntegreerde schoolaanpak in de weg staat. Leerkrachten zijn in de eerste plaats weinig of niet betrokken in het project, en vertonen bovendien uiteenlopende referentiekaders op armoede. Zowel in de secundaire school als in de vier basisscholen wordt aangegeven dat het project door leerkrachten niet of weinig gekend is:

“Ik ben er zeker van, moest u aan alle 60 leerkrachten vragen: ‘Kent u het project Kinderen Eerst, weet je dat het OCMW hier een zitdag heeft?’ Niet iedereen zal dan zeggen: ‘Ja, ik weet dat. Er zijn zoveel verschillende dingen die gebeuren.’” (Respondent 1 - directie)

Respondent 6 (brugfiguur) geeft aan dat de betrokkenheid van leerkrachten in sommige gevallen zelfs niet wenselijk is:

“Uhm, ze moeten niet alles weten. Ik zeg ook niet alles. Sommige leerkrachten zeggen: ‘dan gaan ze bij OCMW een leefloon halen, terwijl dat ze daar met zo'n auto rijden’.”

Mits meer gedragenheid op schoolniveau ziet de zorgcoördinator daarentegen wel mogelijkheden in het betrekken van leerkrachten, vooral in functie van de toeleiding naar de OCMW-mw. Leerkrachten worden ook ingezet om sociale taken op te nemen in de school:

“Doordat we redelijk wat lestijden hebben, heb ik wel de mogelijkheid om daar wat creatiever mee om te gaan, en bv. een aantal mensen in die zorg- of beleidsfuncties ook taken te geven. Ook de leerkracht, die in gewone lestijden staat, krijgt ook een zorgfunctie, samen met de beleidsmedewerker, samen met mij.” (Respondent 1 - directie)

Tegelijk wordt de eigenheid en de rol van het sociaal werk in de school door dezelfde respondent in vraag gesteld:

“Onze leerkrachten moeten dat niet doen, maar we hebben wel een school van 440 kinderen van honderden gezinnen, dat is te veel werk. En wie in die functie staat, zijn ook leerkrachten, of zelfs brugfiguren, die geen diploma maatschappelijk werk hebben.” (Resp.1)

Dit bemoeilijkt ook in de secundaire school de profilering tegenover andere schoolactoren:

“Maar, ik denk dat het ideale niet bestaat. Op de intervisie met On@Break¹⁴ zitten er heel veel mensen en wij zijn als leerlingbegeleider blijkbaar vrij uniek zonder lesopdracht. In de meeste scholen is het een combinatie van een halftijdse en nog wat combineren met leerlingbegeleiding, en ik merk dat al die mensen eronderdoor gaan.” (Respondent 7- llb)

Wat hebben scholen nodig om hun maatschappelijke rol op te nemen?

Enerzijds kan er in periodes van stijgende armoede en ongelijkheid meer geïnvesteerd worden in sociale dienstverlening in scholen (Dryfoos, 1994, in Fusarelli & Lindle, 2011). Anderzijds zijn de budgetten niet exponentieel gegroeid met de verwachtingen ten aanzien van scholen vandaag (Fusarelli & Lindle, 2011, p.410). Ook in Vlaanderen wordt er in het kader van gelijke kansen onvoldoende geïnvesteerd op het terrein (Vandenbroeck, 2018). De resultaten uit dit onderzoek sluiten hierbij aan.

Alle respondenten geven aan dat de school zich noodgedwongen tot lokale, private initiatieven richt die geen structurele oplossingen bieden. Naast zorgverstrekkers kunnen sociaal werkers in scholen dus ook fungeren als zorgmanagers (Harlow et al., 2013). Deze initiatieven vragen immers veel netwerkvorming, opvolging en organisatie. Een mooi staaltje van vermaatschappelijking van onderwijs in de strijd tegen armoede ...?

“Wij worden op dat vlak gesponsord hé. Dat is allemaal via, via hé, via werkgroep Vluchtelingen. We hebben dat jaren opgebouwd. Is dat een privilege? Nee, dat is in functie van armoede. We hebben hier altijd brood in huis, allee op school bedoel ik (lacht).” (Respondent 14 - brugfiguur)

¹⁴ On@break² organiseert ondersteuningstrajecten voor leerlingen en scholen van het secundair onderwijs (www.vzwapart.be)

Een tekort aan structurele overheidssteun wordt echter niet altijd negatief gepercipieerd: *“We moeten schoppen en slaan om middelen te krijgen. Dat maakt het ook uitdagend, omdat iedereen alles uit de kast moet halen en out of the box moet denken om te kunnen overleven. Dan krijg je wel een dynamische school.”* (Respondent 7 - leerlingbegeleider)

In de verbinding tussen het bieden van gelijke onderwijskansen en de strijd tegen kinderarmoede (in Roose & Van Avermaet, 2014) legt dezelfde respondent uit het voltijds secundair weliswaar een paradoxaal spanningsveld bloot: de relatie tussen gelijke onderwijskansen en extra middelen om leerlingen in armoede te ondersteunen, blijkt ambigu. De ratio van meer investeringen van overheidswege, daar waar armoede het grootst is, (Dryfoos, 1994, in Fusarelli & Lindle, 2011) gaat ook hier niet op.

Naast het toekennen van SES-indicatoren worden in het kader van gelijke onderwijskansen labels toegekend op leerlingniveau. Deze zijn volgens respondent 7 (leerlingbegeleider) niet gekoppeld aan SES-indicatoren, wat naar verluid een Mattheüseffect in de hand werkt:

“Op mijn vorige school zijn ze allemaal over-labeld: ADHD, dyslexie, ... Ze krijgen GON-uren met schepen. Hier zitten we aan 3,5/4 aan SES-indicatoren, maar er zijn geen labels aan gekoppeld. Ze komen uit sociale achtergronden die geen belang hechten aan die labels.”

Dit spanningsveld geeft respondent 11 (directie) ook weer in de basisschool BuO:

“Wij krijgen paramedische uren en die staan op 100 %. Tot vorig jaar was het verdeeld, dat er voor onze school 50% logo was, omdat we veel kinderen hebben die Nederlands als tweede taal hebben. Dan hadden we 30% kine en 20% maatschappelijke. Aan de hand van de problematieken dit schooljaar, zie ik dat we niet toekomen met 20% maatschappelijke.”

Het toont opnieuw aan dat sociaal werkers op school voor de grote uitdaging staan om te werken aan individuele problemen van kinderen en jongeren in armoede, die echter structureel en maatschappelijk ingebed zijn (Roose, 2016). Met de vaststelling dat het opleidingsprofiel van de sociaal werker op scholen vrij bepaald wordt, rijst de vraag of de eigenheid van sociaal werk in onderwijs voldoende erkenning krijgt. Er is geen algemeen erkend profiel. De profilering van sociaal werkers tegenover andere professionals op het terrein, zoals bv. psychologen, lijkt zelfs van ondergeschikte waarde:

“Ik heb het advies gegeven aan de directie om naar een lager profiel te zoeken. Geen psychologen als leerlingbegeleider. De maatschappelijk werkers zitten dicht bij hun plafond - hebben minder doorgroeimogelijkheden - je gaat ze langer kunnen houden. Psychologen kunnen eigenlijk een pak meer verdienen met een comfortabele job. Er moet eigenlijk al een beetje een hoekje af zijn om daar bewust voor te kiezen (lacht).” (Respondent 7 - llb)

4.3 Wat wordt verstaan onder de verdeling van verantwoordelijkheden?

We weten al dat een louter taakgerichte focus kan leiden tot een verengde kijk op individuele problemen, in het bijzonder met betrekking tot de structurele en maatschappelijke inbedding van armoede (Roose, 2016). Hoe beïnvloedt de positionering van het sociaal werk in de school de samenwerking met de OCMW-mw?

Armoede is een multidimensionele problematiek, die zich manifesteert op verschillende levensdomeinen (Room, 1995, in Axford, 2009). Er zijn dan ook diverse factoren die meespelen in een gedeelde dan wel verdeelde samenwerking met de OCMW-mw op school, die bovendien elkaar wederzijds beïnvloeden.

Vooreerst is er veel **discretionaire ruimte** bij de schoolactoren om de aard en de wijze van toeleiding naar eigen belang en visie in te vullen. Er is hier geen eenduidige visie; evenmin is dit een punt van discussie.

De samenwerking met de OCMW-mw is **school- en persoonsgebonden**. De OCMW-mw stelt zich in elke school flexibel op en past zich aan. De schoolactoren onderstrepen een positieve samenwerking met de OCMW-mw, vanuit specifieke persoonskenmerken:

“Ik heb het gevoel dat er een klik is. Ik heb wel het gevoel tijdens de gesprekken wanneer ik daar zit, dat ze heel alert is en direct mee nadenkt. Want ik heb ook andere begeleidingen van leerlingen, dat ik soms denk van oh, best dat die hier niet zitten op school.” (Resp.10-IIb)

Ten tweede bepaalt opnieuw het **sociaalwerkperspectief** de wijze van samenwerking. Een taakgerichte focus blijkt veelal te leiden tot een afbakening van ieders mandaat en een focus op concrete, materiële hulpvragen. Dit heeft ook te maken met beschikbare **tijd**. Er worden bij twee brugfiguren opportuniteiten gezien om meer samen te werken aan psychosociale ondersteuning van kinderen en gezinnen in armoede. De meerderheid van de respondent-toe-leiders vindt het belangrijk, onder het mom van materiële hulpvragen, meer oog te hebben voor onderliggende immateriële hulpvragen. Dit komt vandaag slechts zeer beperkt aan bod in de samenwerking. Nochtans wordt het belang van een verbinding tussen materiële en immateriële hulpvragen in de samenwerking door drie respondenten kritisch in de verf gezet. Een maximalistische visie op maatschappelijke dienstverlening komt hier idealiter op de voorgrond (Bouverne-De Bie, 2005):

“Allee, dat dat meer zo geïntegreerd is. 't Is nu toch wel weer zoiets los, hup ingepland in een school, in verschillende scholen. Dat is niet volledig welzijn, want welzijn heeft met meer te maken dan dit. Het kan ook gaan over opvang, taallessen volgen, ...” (Resp. 14 – brugfiguur)

“Ik werk met veel diensten samen, maar ’t is overal met muurtjes. Het zou veel makkelijker zijn, mocht dat allemaal veel duidelijker teruggekoppeld worden naar iedereen. Dat ik bv niet 15 mensen moet afbellen om eigenlijk te weten wie er nu eigenlijk rond dat gezin werkt.”
(Respondent 12 - schoolmaatschappelijk werker)

Ten derde speelt het belang van een **gedeelde visie** een rol bij overlappende doelstellingen tussen het OCMW en de toeleider. De activering naar werk en/of het voltooien van de schoolbaan is een reëel spanningsveld in de deeltijdse secundaire school. Betrokken respondenten geven aan dat meer afstemming met de OCMW-mw belangrijk is in functie van een gedeelde verantwoordelijkheid. Op die manier kan netwerkvorming tussen onderwijs en welzijn evolueren van een organisatie- naar een inhoudsmodel (Vandenbussche, 2015):

“Omdat we het gevoel hadden als leerlingen niet meer naar school wilden komen, dat ze ook zoiets hadden van: ‘ja maar het OCMW zegt: ‘We hebben ook projecten om jongeren te begeleiden naar werk’. Terwijl wij juist soms willen dat het OCMW zegt van: ‘Nee, het is belangrijk dat je naar school blijft gaan.’” (Respondent 10 - leerlingbegeleider)

Het idee om kennis over het aanbod van het OCMW te integreren in klas- en schoolprojecten kan mogelijks leiden tot een ‘whole-school approach’ op samenwerkings- en schoolniveau (Avant, 2014):

“Volgend schooljaar gaan we werken met projecten waarbij iedereen zal betrokken worden. We zijn aan het denken over bepaalde thema’s. Dat kan het thema gezondheid zijn, welbevinden, welzijn... En dan zou het zeker nuttig zijn als X. daarbij ingeschakeld kan worden.” (Respondent 13 - coördinator leerlingbegeleiding)

Een vierde bepalende factor is de **ernst van de problematiek**, die een invloed heeft op een verdeelde dan wel gedeelde samenwerking met de OCMW-mw. We zien hier twee tegenstrijdige handelingspraktijken. Enerzijds blijkt hoe groter de problematiek, hoe meer wordt ‘uitbesteed’ en het mandaat afgeschermd. (Respondent 7 - leerlingbegeleider):

“Geen feedback, ... Uhm, dat heeft natuurlijk ook te maken met voltijds onderwijs, ik alleen heb 100 leerlingen, ik moet afgrenzen. En mijn mandaat is - voor mij persoonlijk - doorverwijzen en daar stopt het. Ik kan mij niet inlaten met persoonlijke situaties, problemen rond huisvesting, financiële problemen, daarvoor zit ons bakje nu al veel te vol.”

In tegenstelling met het voltijds zien we in het deeltijds secundair wel een grotere betrokkenheid bij een complexe hulpverleningsvraag, die op zijn beurt leidt tot meer uitwisseling en wederzijdse opvolging tussen toeleider en OCMW-mw.

Het **beroepsgeheim** blijkt een vijfde beïnvloedende factor, dat vele gedaantes kent en ambigu is. We zien een verschil in mandaat bij de verschillende respondent-toeleiders. Brugfiguren, zorgcoördinatoren en leerlingbegeleiders hebben ambtsgeheim, de schoolmaatschappelijk werker in het buitengewoon onderwijs heeft beroepsgeheim.

De samenwerking tussen onderwijs en welzijn kan een complex vraagstuk zijn m.b.t. welke vertrouwelijke info vanuit welke lijn gedeeld kan worden met hulpverleners (Van Haute et al., 2017) op eerste lijn. In dit onderzoek kwam dit vraagstuk vooral in omgekeerde richting terug: welke info kan de OCMW-mw delen met de sociaal werker op school?

Algemeen blijkt beroepsgeheim op zich geen heet hangijzer in de vijf scholen. Er wordt niet expliciet over nagedacht.

Van Haute (et al., 2017) verwijst naar een beschermingsdiscours vanuit een controlerende focus tegenover een welzijnsdiscours waar ondersteuning vanuit een vertrouwensrelatie aan zet is. Beide worden hier zichtbaar. Omdat er geen duidelijk handelingskader is voor de praktijk beschikken de toeleiders over discretionaire ruimte om vraaggericht - aangegeven door de cliënt - al of niet te komen tot een gedeeld beroepsgeheim. De vertrouwensrelatie tussen de cliënt en de toeleider werkt als communicerende vaten.

Tegelijk wordt een beperking van de **discretionaire ruimte** omtrent het beroepsgeheim ook omarmd door een leerlingbegeleider. De controlerende focus is hier niet tegenover de cliënt, wel tegenover het eigen mandaat. Dit kan vervolgens leiden tot bange sociaal werkers, die geen risico's meer durven nemen in beslissingen (Van Haute et al., 2018). Dit laatste kan op zijn beurt een invloed hebben op een gedeelde, dan wel verdeelde samenwerking:

“Wat wij horen is ambtsgeheim, maar als je dan op een klassenraad zit dan ben je bijna verplicht om linken te maken die je niet mag maken en wat niet weet niet deert, allee. Laat het ons dan houden op de informatie die afgegrensd is binnen ons mandaat. En dat geeft ons ook ruggensteun en veiligheid. Wat bij X. wordt gezegd is OCMW.” (Respondent 7 - llb)

Een andere leerlingbegeleider uit het deeltijds legt het beroepsgeheim in het kamp van de leerling: *“Ze kiezen zelf hé. Als ze liever hebben dat ik er niet bij ben, dan ga ik ook die dingen niet te weten komen. Nee, ik vind dat goed.”* (Respondent 10 - leerlingbegeleider)

Volgens deze leerlingbegeleider (resp. 10) is het bovendien voor veel leerlingen geen issue:

“Omdat ze zoiets hebben van: ‘je weet het toch al voor een stukje’.”

Anderzijds wijst dezelfde leerlingbegeleider erop dat leerlingen het belangrijk vinden dat het OCMW niets aan de school doorgeeft: *“Want daar zijn leerlingen ook wel gevoelig voor van: ‘Oh nee, nu gaat de school dat ook nog een keer weten.’”*

Tot slot is het ook nog belangrijk te vermelden dat het beroepsgeheim voor de samenwerkingsrelatie juist drempelverlagend kan werken: *“Vertrouwen is wel belangrijk en ik vind dat iedereen toch wel een OCMW-medewerker... Allee, ze hebben ook plichten gelijk ons, van niet gans de tour te gaan doen met hun verhaal.”* (Respondent 6 - brugfiguur)

Als laatste factor verwijzen Boyd en Crowson (in Fusarelli & Lindle, 2011), op organisatieniveau, naar een aantal structurele randvoorwaarden in de samenwerking tussen onderwijs en welzijn. In twee scholen heeft een **beschikbare ruimte** een invloed gehad op de wijze van toeleiding en samenwerking en werd er gekozen voor een consult in plaats van een zitdag. Ouders kunnen er niet uit eigen beweging naar de OCMW-mw. Daarnaast blijkt de infrastructuur in een andere school ook niet ideaal:

“’t Is zo een beetje een ongelukkig lokaal. Er is daar redelijk wat passage. In de winter is ’t daar super koud. De lokalen boven zijn meestal 100% bezet, en die zijn minder toegankelijk voor de ouders.” (Respondent 9 - zorgcoördinator)

4.4 Hoe beïnvloedt samenwerking het perspectief op (kinder)armoede en vice versa?

Zoals gesteld zijn in de meerderheid van de scholen leerkrachten weinig of niet op de hoogte van het project. Hierbij wordt door alle respondenten verwezen naar verschillende **referentiekaders** bij leerkrachten ten aanzien van armoede, die ook drempels in de samenwerking kunnen creëren. Dit leidt tot verschillende handelingspraktijken. Er is een grotere gedragenheid nodig m.b.t. het project bij leerkrachten. Een directie wil vooral extra inzetten op sensibiliseren van leerkrachten via studiedagen, en een brugfiguur wil geïndividualiseerde vormingspakketten op maat van elke leerkracht. Een leerlingbegeleider ziet het als zijn verantwoordelijkheid om leerkrachten te sensibiliseren en vindt dat hij hierin te kort schiet. De zorgcoördinator ziet dan weer voor zichzelf een rol weggelegd om te sensibiliseren over zelfzorg omdat leerkrachten naar verluid ook overbetrokken kunnen zijn.

Er wordt door de meerderheid van de respondenten wel een oplossing gezien in het sterker betrekken van leerkrachten bij huisbezoeken:

“Een leerkracht die signaleert ‘dat kind maakt nooit zijn huiswerk’. ‘Awel, we gaan ne keer op huisbezoek.’ Dan gaan de ogen zo open hé. Dan kom je in een huis niet verwarmd, kil, donker, geen tafel te zien. Dan zeg ik ‘maar ja, waar zou dat kind zijn huiswerk kunnen maken?’ En dan zegt de leerkracht: ‘Ah, misschien kan dat kind 10 minuten langer op school blijven, om nog in mijn klas zijn huiswerk te maken.’” (Respondent 14 - brugfiguur)

Eén respondent stelt het betrekken van leerkrachten op huisbezoek weliswaar in vraag:

“Kinderen die we een week niet zien, dan was de eerste stap vroeger een huisbezoek. Maar alles verandert, met dat de school echt groot begint te worden. Dan vertel ik ook zo’n beetje aan de leerkrachten dat een huisbezoek ook mogelijk is voor hen. Aan sommige, en aan andere niet. Omdat ik weet dat het fout gaat lopen. Terwijl ik zoiets heb van ‘t is mijn eigen fout, ik heb de informatie gegeven en nu wordt ermee gelachen.” (Respondent 6, brugfiguur)

Besluitend kunnen we stellen dat sensibilisering van leerkrachten aangaande de aanpak van armoede op school door alle respondenten in de school belangrijk bevonden wordt. Bovendien wordt de leerkracht in alle scholen beschouwd als een belangrijke signalerende actor binnen de school. (Respondent 3 - directie):

“Een leerkracht gaat nog sneller detecteren dan wij detecteren. Alleen moet je bij leerkrachten opletten, ik ben ook leerkracht hé... Een kind is elke dag te laat, een leerkracht kan daar na een tijdje op reageren ‘doe ne keer wat meer uw best’, snapt ge. Een kind zijn huiswerk is nooit in orde, die leerkracht doet gewoon geen moeite en zelfs als die weet dat het thuis in een krottenwoning leeft, waarmee ik bedoel golfplaten en een caravan hé...”

Hoewel **‘kinderarmoede’** als term op zich gerelativeerd wordt, geven respondenten hieraan specifieke betekenisverleningen die geplaatst kunnen worden in het debat over gelijke kansen via onderwijs.

Een positieve connotatie op kinderarmoede zien we terugkomen in termen van **kansen**. Tegelijk worden die kansen van meet af aan als ongelijkwaardig gezien en wordt armoede ook in een multidimensioneel perspectief (Axford, 2010) geplaatst. Er wordt hierbij vooral verwezen naar slechte huisvesting. M.b.t. de woonproblematiek van gezinnen in armoede wordt dankbaar samengewerkt met de OCMW-mw op school. Dit kan louter in functie zijn van doorverwijzing, soms vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid en samenwerking. De ontsluiting van kennis en netwerken ter zake, wordt in het project door alle respondenten in de school benadrukt als een grote meerwaarde.

Daar waar respondenten geconfronteerd worden met een positieve betekenisverlening van armoede bij de kinderen zelf, is er een bewustzijn van de hardnekkigheid en complexiteit van armoede. (Respondent 2 - zorgcoördinator):

“Sommige zijn ook gelukkig met wat ze hebben. En dan, als we bv op zeeklassen gaan, dan kan mijn hart soms wel breken. Zo van die reacties van ‘ah, we hebben hier een bed’, of ‘ah, een bed voor mij alleen’, ‘ah ik heb een kussen’, dat is confronterend wel.”

Kwaliteit van leven is ook een subjectief gegeven. Het gevaar is dat we materiële middelen gaan loskoppelen van welbevinden (Axford, 2009; Vandenbroeck, persoonlijke

communicatie, 26 april 18). De vraag blijft overeind of respondenten op school aan dergelijke observaties gevolg geven, en of deze kinderen en hun context dan toegeleid worden naar de OCMW-mw? Roets (et al., 2013) spreekt in dit verband van een *'lifeworld orientation perspective'*, waarin sociaal werkers worden uitgedaagd om een **gesloten toekomstperspectief** bij kinderen in armoede alsnog open te breken.

“Voor de mama was 't hier een paradijs, terwijl ze op een matras sliep in een superslechte woning. Maar als ze op straat ging, hoorde ze geen bommen meer, hoorde ze hier niks. En dat was hier voor haar superleuk, en goed om te wonen.” (Respondent 4 - brugfiguur)

Respondent 1 schuift een positieve visie op kinderarmoede naar voor, door in te zetten op een 'gelukkige kindertijd op school'. Dit zou meer handelingsperspectieven bieden aan de school. Tegelijk hekelt de directie het tekort aan ruimte om die positieve visie te gaan faciliteren in de praktijk. De impact van de school, de nadruk op gelijke kansen via de school, wordt ook gerelativeerd door meerdere respondenten:

“Kinderarmoede is een tekort aan kansen krijgen. Alleen moet je er rekening mee houden dat er heel wat kinderen zijn die in zodanige precare levensomstandigheden wonen, dat die kansen daardoor al ontnomen worden. Als je opgroeit in een vochtige omgeving, kunnen je hersenen daardoor op een andere manier ontwikkelen.” (Respondent 3 - directie)

Drempels

Het perspectief op armoede toont ook verschillende betekenisverleningen betreffende onzichtbare drempels bij gezinnen in armoede. Besluitend kunnen we stellen dat alle respondenten in hoofdzaak gericht zijn op het fysiek verlagen van de drempel naar de OCMW-mw. Er is wel oog voor mogelijke onzichtbare drempels in de samenwerking, maar er worden geen acties aan gekoppeld. Met het project is voor de OCMW-mw de onwetendheid of **stereotype beeldvorming** over het OCMW wel scherper gesteld:

“Het is ongelofelijk wat je hoort van mensen waarom ze eigenlijk de stap niet zetten naar onze dienst. Dat heeft mijn ogen toch wel serieus geopend. We dachten dat we het wisten, maar eigenlijk wisten we zeer weinig.”

Opvallend is dat de negatieve beeldvorming tegenover het OCMW in dit project niet aan de basis wordt aangepakt, maar enkel via de school:

“Als de school iets zegt, gaan ze dat veel gemakkelijker aannemen, ook al ben ik daar. In sommige scholen, als je daar lang genoeg zit, dan zien ze jou niet meer als OCMW.”

Die negatieve beeldvorming staat volgens een brugfiguur in relatie met de wijze van samenwerking met de OCMW-mw. Ouders kunnen er op school niet op eigen initiatief heen:

“Want ze zijn bang dat het OCMW gekoppeld wordt aan papieren krijgen of niet. Dus in die zin wil ik er ook altijd bij zijn. Ik laat die gezinnen niet los, dat ze ook weten dat ik het initiatief heb genomen om die in contact te brengen met de assistent die hier komt.” (Resp. 14)

De focus op het fysiek verlagen van de drempel, de **bereikbaarheid** via de school, leidt overwegend tot afgebakende materiële hulpvragen. We beschreven reeds dat dit tevens mogelijkheden biedt naar onderliggende immateriële hulpvragen.

Inzetten op de **bereikbaarheid** van de dienstverlening voor gezinnen in armoede, blijkt complexer dan louter het verlagen van fysieke drempels. Respondent 14 (brugfiguur) stelt de **bruikbaarheid** van de reguliere dienstverlening voor mensen in vraag voor mensen zonder papieren of tijdelijke verblijfsdocumenten, waarop angst de drempel nog verhoogt.

Respondent 3 (directie) legt een verband tussen **bereikbaarheid** en **schaamte** die gezinnen in armoede weerhoudt om de stap te zetten, ook op school:

“Ik ken gezinnen die compleet midden in een schuldbemiddeling zitten, waarbij dat wij - als het bv openluchtklas is of gelijk wat - altijd voorstellen ‘wij gaan als school dat doen, of dat doen’. En die daar pertinent neen tegen zeggen: ‘Een OCMW, nee niemand gaat mij helpen, ik geraak er zelf wel uit’. En dat zijn mensen waarvan je weet, het loopt compleet fout.”

Ook in de secundaire school ziet respondent 10 (leerlingbegeleider) schaamte en **onwetendheid** als drempel in de toeleiding naar het OCMW:

“Ik denk gewoon al de eer en de trots van veel leerlingen, van ‘ik heb dat niet nodig, ik ga dat wel zelf doen.’ Ik vind dat er toch nog altijd wel veel zijn die dat niet willen, en die dan ook denken dat ze dan misschien iets moeten terug doen of dat ze ja, zich ook wel wat schamen. Dus vandaar dat wij ook wel een uitleg in elke klas wilden doen.”

Anderzijds geeft respondent 6 (brugfiguur) aan dat schaamte niet noodzakelijk een drempel hoeft te zijn om de stap naar de OCMW-mw op school te zetten:

“Omdat wij zo een grote mix hebben op school, is dat niet zo van ‘wauw’. Moesten wij nu allemaal Belgische kinderen hebben en dan zitten daar zo’n paar kansarme gezinnen die bv geen kledij kunnen kopen, dan ga je dat wel zien.”

Dit wordt door respondent 13 (coördinator llb) uit de secundaire school ook (h)erkend:

“Ik ga me niet uitspreken over het woord OCMW. Maar over het woord armoede, of iets niet doen, of niet kunnen daar zijn ze allemaal erg open over. Stuk voor stuk hebben ze iets dat heel kwetsbaar is, en in die kwetsbaarheid zijn ze enorm solidair en loyaal naar elkaar toe”.

De OCMW-mw verwijst naar het belang van meer kennisoverdracht m.b.t. de **begrijpbaarheid** van de dienstverlening van het OCMW. Zo zal er volgend schooljaar naar alle scholen, ook scholen die nog niet participeren in het project, een vorming komen.

Reflectie op de vele onzichtbare drempels in het welzijnsbureau wordt niet expliciet meegenomen naar het project. Dit was volgens respondent 5 wel initieel de opzet, om vanuit good practice, ervaringen uit te wisselen tussen scholen en het welzijnsbureau, teneinde methodieken te delen. Respondent 14 (brugfiguur) verwijst in dit verband opnieuw naar de angst, die nefast is voor de **bereikbaarheid**:

“Mensen voelen zich hier warm onthaald en ’t is een lage drempel. Ik vind dat diensten dat ook kunnen doen, en dat is niet het geval. En ’t is daarvan dat er ne schrik komt, van ‘die mensen waren niet vriendelijk’, ‘niet geholpen’.”

Tot slot wordt verwezen naar de **bruikbaarheid** en **betalbaarheid** van de dienstverlening, die in vraag wordt gesteld vanuit verschillende referentiekaders van gezinnen in armoede:

“Je hebt ook mensen die het gewoon van zichzelf niet weten, die gewoon aan ’t overleven zijn. Als je een kind hebt die elke dag worstenbroodjes of chips in zijn brooddoos heeft, dat is spotgoedkoop, veel goedkoper dan andere dingen...” (Respondent 3 - directie)

Vertrouwensrelatie

De vertrouwensrelatie tussen gezinnen en de toeleider is een centraal thema dat complexer is dan op het eerste gezicht lijkt. Enerzijds is de initiële opzet van het project bruggen naar eerste lijn via de school wegwerken. Anderzijds worden bruggen op school in stand gehouden vanuit een monopolie op de vertrouwensrelatie bij de toeleider. Ook de OCMW-mw werkt hier paradoxaal aan mee.

In antwoord op een moeizame start in een school (niet betrokken in dit onderzoek) plooit de OCMW-mw terug op een afbakening van haar mandaat:

“Er is geen brugfiguur, er is niemand die dat zowat op zich neemt. Maar ik zit daar, ik ken de ouders niet. Ik kan moeilijk iedereen gaan aanspreken. Allee, ik ben geen brugfiguur, ik ben nog altijd een maatschappelijk werker die een onthaalfunctie doet, ... Ik heb zo het gevoel dat ze hoopten dat ik die functie op mij zou nemen, maar dat is mijn taak niet.”

Anderzijds vanuit de betrachting niet vereenzelvigd te worden met het OCMW en zijn negatieve beeldvorming:

“Ja, in het begin zeg ik wel nog van ‘ik ben van het OCMW’. Maar ja, ge komt mensen tegen op straat en dan ‘ja, dat is die mevrouw van ‘t school’ (lacht). Dus, dat je eigenlijk niet meer zo die stempel van het OCMW krijgt... maar juffrouw bent, want dat zeggen ze ook.”

Het gevaar is dat de school overwegend instrumenteel ingezet wordt om het recht op maatschappelijke dienstverlening te vrijwaren (Bouverne-De Bie, 2005; Vandenbussche, 2015). Zullen bereikte gezinnen in armoede, eens hun kinderen de school verlaten, de weg makkelijker vinden naar het lokaal welzijnsbureau?

“Zelfs als ze nu komen op school, is het nodig om een brug te bouwen naar die OCMW-assistente. Wat dat eigenlijk paradoxaal genoeg nog altijd dat signaal bevestigt van OCMW is eigenlijk te hoogdrempelig.” (Respondent 5 - netwerkondersteuner)

Die paradoxale brug moet volgens respondent 4 (brugfiguur) niet noodzakelijk verdwijnen:

“Ergens heeft ze ook gezegd, de OCMW-medewerker ‘ik ga leunen op jullie vertrouwensband met de ouders’ en dat werkt perfect naar mijn ervaring en gevoel. Ja, dan stel ik mij de vraag, ‘moeten ze de weg rechtstreeks vinden?’ Want uiteindelijk is het ook al zeer mooi als zij naar ons kunnen komen, en wij heel snel kunnen doorverwijzen.”

4.5 Betekenisverlening van de afstemming t.a.v. bestaande netwerken van de school

Deze onderzoeksvraag staat in nauw verband met de eerste onderzoeksvraag, m.b.t. wat respondenten verstaan onder de maatschappelijke opdracht van de school, in de strijd tegen armoede. Hebben de vijf scholen vanuit hun maatschappelijke kwetsbaarheid meer ervaring opgebouwd in samenwerking met externe actoren in vergelijking met scholen met een lager SES-percentage? Wanneer scholen worden geconfronteerd met deze kwetsbare populatie is volgens alle respondenten een netwerk noodzakelijk. Hoe verhoudt dit reeds uitgebouwd netwerk zich tot het nieuwe samenwerkingsverband met het OCMW en wat vinden respondenten hierin belangrijk?

Als een school met een laag SES-percentage weinig netwerk heeft, impliceert dit vervolgens minder welzijnsvragen? Volgens voormalig netwerkondersteuner, die mee aan de wieg stond van het project zit hierin een belangrijke denkfout:

“Vooral in scholen waar er geen brugfiguur is, die zagezegd dan een lager aantal SES-leerlingen hebben omdat ze die brugfiguur net niet hebben, ook daar komen die signalen. Net nog meer omdat er daar niemand is, die die dingen kan opvangen.” (Respondent 5)

Met deze laatste onderzoeksvraag kan het belang van ondersteuning van een sociaal beleid in alle scholen, met netwerking over sectoren heen, dus niet genoeg benadrukt worden (Kirst, 1991 in Fusarelli & Lindle, 2011; Sung, Kim & Kang, 2015; Fife, 2006; Dyson, 2011). Hoewel de samenwerking vandaag als vlot wordt omschreven en door alle respondenten sterk gewaardeerd wordt, blijft een connectie met reeds bestaande netwerken van de school uit. Naar aanleiding van dit onderzoek zijn weliswaar denkpistes bewandeld en uitgesproken geweest. Daar waar voorheen respondenten niet stilstonden bij een mogelijke verbinding met bv het netwerk brede school, worden nu concrete ideeën geopperd. Het viel hierbij op dat enkele respondenten zaken noteerden tijdens de interviews en benieuwd zijn naar adviezen uit dit onderzoeksrapport:

“Ik denk dat we alleen maar kunnen groeien en ik hoop dat jouw onderzoek ons een richting kan geven of ideeën kan geven over ‘hoe en wat’.” (Respondent 4 – brugfiguur)

Het pilootproject is in snelheid gepakt. Er lijkt nu pas ruimte te zijn voor een gedeelde visie:
“ ‘t is misschien juist vanuit dat concrete, door het project uit te voeren, dat nu de nood er is om eens over die visie na te denken. Allee, dat is mijn voorlopige conclusie.” (Respondent 5)

Tijd is een factor die in de betekenisverlening duidelijk naar voor komt. Bij de meerderheid van de respondenten is er de vraag om meer systematisch af te stemmen met de OCMW-mw. Het zich voegen naar de schoolcultuur vraagt ook volgens de OCMW-mw veel tijd. Hoewel het project initieel verbonden is met het brugfigurenproject wordt de connectie met brede school vandaag dus nog niet gelegd. Dit wordt door respondent 5, voormalig netwerkondersteuner, gezien als een gemiste kans. Er wordt hierbij expliciet verwezen naar versnippering van het hulpverleningsaanbod. Dit sluit aan bij de tendens van overlappende doelstellingen tussen organisaties in de aanpak van armoede (Crowon & Boud, 1995, in Fusarelli & Lindle, 2011). Ook hier vinden we dus processen terug van fragmentering van dienstverlening. Noden van mensen in armoede oriënteren zich immers op verschillende levensdomeinen tegelijk (Room, 1995, in Axford, 2009).

(Respondent 5 - netwerkondersteuner):

“We zijn initieel via het brugfigurenproject binnen geraakt op de scholen hé. Ik denk dat we op dit moment veel te sterk de lijn doortrekken, waarbij we een brede school richten op vrijetijd en onderwijs en waarbij we andere netwerken hebben rond welzijn. Dat we eigenlijk in de netwerken die er zijn in de stad, te weinig samensmelting hebben.”

Respondenten zien wel mogelijkheden tot verbinding met brede school, wanneer hiernaar gevraagd wordt:

“We zouden misschien kunnen zeggen van: ‘Kijk wij hebben hier iemand met een zitdag van het OCMW’. Dat X.¹⁵ niet in alle scholen moet gaan zitten, maar dat zij ook zou kunnen toeleiden naar onze school. Ja, want de vijf scholen van de brede school, ja dat zit hier op 5 minuten wandelen.” (Respondent 9 - zorgcoördinator)

Uit bovenstaand citaat wordt duidelijk dat binnen het platform brede school ook geen uitwisseling is over het project met andere scholen. Dit wordt bevestigd door alle andere respondenten betrokken in dit onderzoek. Vier van de vijf hierboven vermelde brede scholen participeren al in het project Kinderen Eerst, doch respondent 9 is hiervan niet op de hoogte.

Ook blijkt de interesse gewekt voor inhoudelijke opportuniteiten in de verbinding tussen het platform brede school en het project, doch zonder een te ver doorgedreven overlegcultuur:

“Ja, en met brede school werken wij ook mee samen hé. Maar dat is ook allemaal zo, ik zou liever hebben dat dat nog sterker verweven is. Dat dat allemaal zo evident in mekaar overloopt.” (Respondent 14 - brugfiguur)

Anderzijds relativeert respondent 3 als directie kansen tot inhoudelijke afstemming tussen brede school en de OCMW-mw:

“Je moet die eerst nog naar het OCMW krijgen hé. Die brugfiguur gaat al die ouders hebben, maar X. gaat alleen die ouders hebben die wij doorverwijzen. Die weg is gewoon te lang.”

Tenslotte ziet ook de **OCMW-mw** op dit moment geen verbinding met brede school. De brede school is niet gekend en wordt begrepen als iets van buitenaf de school. In de **secundaire school** is er geen systematische afstemming tussen het team van het CLB en de OCMW-mw. Op externe overlegplatformen is het project nog niet ter sprake gekomen.

¹⁵ In de citaten van de respondenten wordt de OCMW-mw bij naam genoemd. Om de anonimiteit te waarborgen wordt verwezen naar X. Er zijn vandaag twee OCMW-mw'ers betrokken in het project. In dit onderzoek is slechts één betrokken als respondent.

4.6 Conclusie en discussie

In het voorgaande werd de wederzijdse samenhang tussen de vier onderzoeksvragen duidelijk. Bovenstaande antwoorden en discussies brengen ons naar de centrale, overkoepelende, onderzoeksvraag van dit onderzoek.

Daar waar het pilootproject in de eerste plaats voortgekomen is uit signalering ten aanzien van onderwijs én welzijn - vanuit een sectoroverschrijdend overlegplatform - werd in deze masterproef de vraag gesteld in welke mate het project op zijn beurt verder aanzet tot signalering.

Het innemen van een sociaal-politiserend perspectief in sociaal werk in scholen is van belang om ongelijke machtsverhoudingen in onze samenleving en het debat van herverdeling onder de aandacht te brengen (Isaksson et al., 2017, Roose, 2016). Van de 11 respondenten (directies niet meegerekend) zijn er twee respondenten die expliciet aangeven aan beleidssignalering te doen. Respondent 14 (brugfiguur) hekelt het tekort:

“Allee, je bent maatschappelijk assistent, je hebt toch een vooropleiding gehad. Hoe kijk je naar de dingen? Ik vind het belangrijk om de voeling met de mensen niet los te laten. Want ik zie meestal op tweede of derde lijn, dat mensen plots geen inzicht meer hebben in hoe dat het allemaal loopt. En als je er tussenin blijft staan, kan je ook de juiste signalen geven!”

Respondent 7 neemt als leerlingbegeleider deel aan een overlegplatform waarin de verbinding wordt gelegd tussen de sectoren jongerenwelzijn en onderwijs:

“Via On@Break zit ik in een intervisiegroep waar leerlingbegeleiders een terugkoppeling doen rond de pijnpunten. Om de maand ongeveer. En die pijnpunten gaan dan rechtstreeks via On@Break terug naar Elke, de schepen van onderwijs.”

Externe signalering wordt ook begrepen in termen van afbakening van de maatschappelijke opdracht van de school:

“Wij zitten mee in het wijkactieteam, dus van alle buurtpartners die samenkomen. En bv van dat wonen geef ik dat dan ook aan ‘wij kunnen dat als school niet blijven dragen hé’. En dan zit er daar al iemand van de woonwinkel die zegt dan: ‘je mag dat altijd doorsturen naar mij, ik neem dat dan op’.” (Respondent 12, schoolmaatschappelijk werker)

We kunnen besluiten dat op directieniveau van de school de betrokkenheid en het mandaat tot beleidssignalering, vanuit het eigen professioneel netwerk, wel groot is:

“Het LOP, het lokaal overlegplatform. Daar zit ik in een stuurgroep. Ik zit ook in twee opleidingscommissies, van Artevelde en Hogent, waarin we wel aangeven, in de opleiding naar nieuwe leerkrachten, van ‘oh, dit zijn de eerste scholen waarin je terechtkomt. Je moet gewapend zijn naar diversiteit en superdiversiteit.” (Respondent 3 - directie)

Een thema dat in alle scholen en bij de OCMW-mw terugkomt, is de roep naar een structurele inbedding van gratis schoolmaaltijden:

“Het aandeel is echt exponentieel gestegen van maaltijden die betaald worden via de krasdiensten. Ik heb dat zelf zo tegen de schepen gezegd: ‘Heb je niet veel meer participatie en aanwezigheid van de kinderen als de maaltijd elke dag gratis is?’” (Resp. 1 - directie)

Op het niveau van de toeleiders in het project - brugfiguur, zorgcoördinator, schoolmaatschappelijk werker, leerlingbegeleider – wordt dus weinig tot niet nagedacht over beleidssignalering. We weten uit de voorgaande onderzoeksvragen dat de meerderheid van de respondenten, vanuit diverse beweegredenen, een overwegend microperspectief innemen, gericht op de individuele leerling. Dit verklaart wellicht waarom er weinig aandacht gaat naar een **anti-oppressieve** benadering van sociaal werk (Isaksson, et al., 2017). In de vijf scholen zijn er wel kansen om via bestaande platformen structurele signalen te bundelen. Omwille van werkdruk en personeelwissels is het veelal niet mogelijk om hier (met regelmaat) aan deel te nemen:

“Wij hebben maandelijks brugteams. De coördinator van de brugfiguren maakt de agenda op en mailt ons. Maar ik moet wel eerlijk toegeven dat ik niet altijd kan deelnemen. Als ik prioriteiten moet stellen, dan kies ik dikwijls om hier op school dingen af te werken. Alhoewel het wel een meerwaarde is.” (Respondent 4 - brugfiguur)

“Ik zit in de werkgroep van zorgcoördinatoren van de stad Gent. Maar in die drie jaar dat ik zorgcoördinator ben, ben ik vooral bezig geweest met hier de zorg op punt te stellen, dat ik nog niet allee... Dat ik geen tijd of energie over heb.” (Respondent 9 - zorgcoördinator)

Het AMIF-project¹⁶ rond kleuterparticipatie toont weliswaar aan dat via een gedragen platform een krachtig signaal tot bij het lokale beleid kan komen. In eerste instantie is de aanzet tot het AMIF-project er gekomen vanuit externe signalering van problematische afwezigheden bij kleuters, en dit door vier Gentse wijk scholen, binnen het netwerk brede school. Hierop volgde een projectaanvraag en werden subsidies vrijgegeven.

¹⁶ = Europees Fonds voor Asiel, Migratie en Integratie. Het onderwijscentrum Gent is coördinator van de Gentse proeftuin ‘Samen door de schoolpoort’, een AMIF-project rond kleuterparticipatie (www.stadgent.be).

Uit het onderzoek blijkt dat er vanuit de bestaande overlegplatforms nog geen connectie gemaakt wordt met het project, noch vanuit welzijn, noch vanuit onderwijs. Dit maakt dat signalen van onderuit, over sectoren heen, minder krachtig gebundeld kunnen worden. De voormalige netwerkondersteuner van het Huis van het Kind benoemt op verschillende niveaus een aantal uitdagingen en verwijst naar fricties tussen bestaande netwerken. Het samenkomen van de twee sectoren onderwijs en welzijn dient zich idealiter te vertalen op project- en casusniveau.

Een **anti-oppressieve** benadering van sociaal werk (Isaksson et al., 2017) is dus slechts mogelijk als dit op verschillende niveaus gebeurt. Volgens respondent 5 moet signalering meer van onderuit komen. Alle betrokken actoren moeten hiertoe aangespoord worden:

“De vraag is niet ‘is het project geslaagd als het een sociaal-politieke functie heeft. Wel dat brugfiguren en OCMW-medewerkers die rol kunnen opnemen in dat project. Maar ik denk dus dat dat hierdoor eigenlijk heel beperkt is.”

Beleidsignalering van structurele armoedeproblematieken wordt nochtans wel door de school en de OCMW-mw belangrijk bevonden. Het OCMW wordt bovendien in het nationaal kinderarmoedebestrijdingsplan als sleutelactor op het terrein genoemd (POD, 2014). Toch blijkt de OCMW-mw in het project weinig mandaat te hebben voor een sociaal-politiserende rol:

“Zo kleine evenementen, bv. sociaal breed onthaal binnen OCMW, CAW en maatschappelijk welzijn. Maar eigenlijk alles van het beleidsmatige is niet voor mij.”

Wel ziet de OCMW-mw mogelijkheden tot signalering via de interne stuurgroep van het OCMW. Die mogelijkheden worden, zoals reeds aangegeven, echter ingeperkt omdat het OCMW vandaag het project in eigen beheer heeft:

“Je kan heel moeilijk in je eigen organisatie de luis en de baas zijn. OCMW-assistenten kunnen heel moeilijk gaan zeggen tegen het hoger beleid van het OCMW van ‘gasten, we moeten dat hier eigenlijk anders gaan doen.” (Respondent 5 - netwerkondersteuner)

Met een opsplitsing van taken en mandaten tussen verschillende OCMW-medewerkers rijst bovendien de vraag, of met de verdere uitbreiding van het project volgend schooljaar, nog minder ruimte rest voor beleidsignalering van onderuit.

Tot slot kunnen we besluiten dat er meer tijd nodig is voor uitwisseling in externe overlegfora mét de OCMW-mw. Gezien het initiële kruispunt tussen welzijn en onderwijs vanuit Het Huis van het Kind in dit project verdwenen is, is de vraag of een uitwisseling op casusniveau voldoende kansen genereert naar het verlagen van onzichtbare drempels voor gezinnen in armoede, in het bijzonder naar eerstelijnswelzijnsvoorzieningen.

5 Algemeen besluit en aanbevelingen

De relatie tussen de vooropgestelde onderzoeksvragen en de vier aangehaalde spanningsvelden uit de literatuurstudie is duidelijk. Het eerste en vierde spanningsveld brengt het vraagstuk met zich mee in hoeverre scholen een **maatschappelijk engagement** via netwerkvorming kunnen en willen aangaan. De scholen in dit onderzoek zijn bereid om ver, tot heel ver te gaan in het verlenen van bijstand aan gezinnen in armoede.

Maar ook al is de school een *brede* school, structurele maatregelen ten aanzien van kinderen en jongeren in armoede op school moeten opgetrokken worden. Wanneer we onderwijs echt als hefboom willen inzetten voor gelijke kansen, kunnen we zonder structurele herverdelingsmaatregelen, over scholen heen, geen gelijke uitkomsten verwachten (Vandenbroeck, 2018). Wanneer we het evident gaan vinden dat scholen een tekort aan middelen gaan begrijpen in termen van 'out-of-the-box-denken' en 'teamdynamiek' worden scholen - in het bijzonder kinderen in armoede - in de kou gelaten. Sociaal werkers krijgen vooral te maken met problemen van algemene aard (Rosen in Harlow et al., 2013), die veelal niet zomaar 'op te lossen' zijn. Sociaal werkers op school moeten daarom meer erkenning krijgen en aangespoord worden om een sociaal-politieke rol op te nemen. Idealiter vindt dit plaats in neutrale, netwerkoverstijgende overlegfora met de OCMW-mw.

Wanneer de **coördinatie van dienstverlening** tussen onderwijs en welzijnsorganisaties in de eerste plaats instrumenteel wordt ingezet, hoeft dit niet altijd een gedeelde samenwerking in de weg te staan. Zo zien we dat het aanbieden van gratis maaltijden op school, om kinderen naar school te krijgen, door alle scholen en de OCMW-mw hoog in het vaandel wordt gedragen. De roep om een structurele inbedding is groot.

In het opzetten van een nieuwe praktijk is echter tijd belangrijk, om vanuit die nieuwe praktijk te kunnen kijken wat er structureel nodig is (in Fusarelli & Lindle, 2011). Het project bevindt zich in een verkenningsfase, maar in het openstellen van een maximalistische visie op maatschappelijke dienstverlening blijft een gedeelde verantwoordelijkheid een must.

In het debat over sociaal werk als **methodische** dan wel **maatschappelijke** professie worden sociaal werkers op school sterk uitgedaagd in hun profilering naar andere professionals. In dit onderzoek kwam dit vooral bij de start van het project op de voorgrond. De vertrouwensrelatie met de doelgroep blijft weliswaar een ambigu en complex gegeven in de samenwerking. Daar waar bij een vraaggestuurde doorverwijzing de sociaal werker op school zelf kijkt wie doorverwezen wordt, wordt slechts een beperkte groep ouders bereikt. Als we willen inzetten op een 'whole-school approach' kan er beter ingezet worden op een krachtgerichte benadering van sociaal werk. Huisbezoeken dienen terug de ruimte te krijgen voor preventief werken. De taak van de sociaal werker op school start immers al voor dat er problemen ontstaan (Avant, 2014). Ook de OCMW-medewerker is een sociaal werker.

6 Beperkingen onderzoek

Er werd gekozen voor een maximale diversiteit tussen scholen en respondenten in functie van uiteenlopende betekenisverleningen. Tegelijk bracht dit ook een beperking met zich mee. Het liet geen ruimte voor de onderzoeker om de schoolcontext beter te leren kennen. Er is bijgevolg niet gekozen om met aanvullende observaties te werken, waardoor er minder zicht is op de achtergrond van bepaalde betekenisverleningen en de bredere schoolcontext.

De analyse van data is door de masterstudent alleen verwerkt. Triangulatie van data, door verschillende mensen vanuit verschillende achtergronden en betekenisverleningen, kan de kwaliteit van de analyse nog meer verdiepend maken (Creswell, 1998, in Van Hove, 2014). In groep had de masterstudent eigen interesses en motivaties explicieter in vraag kunnen stellen (Van Hove, 2014).

De veelzijdigheid van sociaal werk in de vijf scholen zorgt ervoor dat er geenszins algemene uitspraken kunnen worden gedaan. Generaliseren is ook de bedoeling niet in kwalitatief onderzoek (Van Hove, 2014). Niettemin heeft het betrekken van diverse profielen voor een extra complexiteit gezorgd in de data-analyse. Hiermee wordt een relevante piste voor verder grootschalig onderzoek blootgelegd: de positionering van sociaal werk in Vlaamse scholen. In het bijzonder vraagt de betekenisverlening aangaande de sociaal-politieke rol van sociaal werk in scholen verder onderzoek. Hoewel sociaal werkers in hun opleiding hierop getraind zijn (Isaksson et al., 2017), blijft de vraag overeind wat ze hiervoor nodig hebben m.b.t. de aanpak van armoede op school.

LITERATUURLIJST

- Allen-Meares, P. (1994). *Social work services in schools: A national study of entry-level tasks*. *School Social Work*, 39(5), 560-565.
- Agirdag, O., Loobuyck, P., Van Houtte, M. (2011). *Samen staan we sterk: (de)-segregatie in het onderwijs*. *Sampol*, 4, 46-54.
- Altshuler, J. S., Webb, J. R. (2009). *School Social Work: Increasing the Legitimacy of the Profession*. *Children & Schools*, 31(4), 207-218.
- Avant, W.D. (2014). *The Role of School Social Workers in Implementation of Response to Intervention*. *School Social Work Journal*, 38(2), 11-31.
- Axford, N. (2009). *Child well-being through different lenses: why concept matters*. *Child and Family Social Work*, 14, 372-383.
- Axford, N. (2010). *Is social exclusion a useful concept in children's services?* *British Journal of Social Work*, 40, 737-754.
- Blaton, L. (2014). *Brede school in Vlaanderen: Hoe krijgt het concept Brede School vorm op verschillende beleidsniveaus*. ORD, Abstracts. Geraadpleegd op 19 maart 2015 van: <https://biblio.ugent.be/input/download?func=downloadFile&recordId=5640464&fileId=5640496>
- Blatton, L. & Van Avermaet, P. (2016). *Community Schools in Ghent: Strengthening Neighbourhoods in Belgium (Flanders). Developing Community Schools, Community Learning Centers, Extended-service Schools and Multi-service Schools*. *International Exemplars for Practice, Policy and Research*, 208-250.
- Bouverne-De Bie M. (2005). *Het OCMW en het recht op maatschappelijke dienstverlening*. In Vrancken J., De Boyser K., & Dierckx, D. (red.) *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2005*. (203-215). Leuven: Acco. Geraadpleegd op 5 maart 2018 van: <https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container2456/files/Projecten/Jaarboek/2005%20Jaarboek.pdf>

- Bouverne-De Bie, M. (2016). *Progressief onderwijs: toen en nu* [powerpoint]. Sociaal Cultureel Werk en Samenlevingsopbouw. Gent: UGent, *Faculteit psychologische en pedagogische wetenschappen*.
- Boyles, R. D. (2005). *Schools or Markets? Commercialism, Privatization and School-Business Partnerships*. New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cameron, K. S., Quinn R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. Revised edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Colonne, L. (2010). *Brede scholen in broad daylight*. Lerende gemeente: gids voor flankerend onderwijsbeleid, *Politeia*, 3(4), 1-10.
- Coussée, F., Bradt, L., Roose, R., Bouverne-De Bie, M. (2010). *The emerging social pedagogical paradigm in UK child and youth care: Deus ex machina or walking the beaten path?* *British Journal of Social Work* 40, 789-805. doi:10.1093/bjsw/bcn147
- Coulson, A. J. (2006). *The Cato Education Market Index*. *Policy Analysis*, 585, 1-23.
- Deceur, E. (2017). *Participatief werken in een 'kwetsbare' stedelijke buurt* [powerpoint]. Sociale pedagogiek. Gent: UGent, *Faculteit psychologische en pedagogische wetenschappen*.
- Delabie, T., (2018). *Wat leert ons PISA 2015?* Geraadpleegd op 15 maart 2018 van:
<http://www.skolo.org/nl/2017/01/15/wat-leert-ons-pisa-2015/>
- Desmet, L., Gielis, K., Durnez, M. & Quaghebeur, K. (2008). *Brede School en haar meerwaarde binnen de veranderende visie op leren*. *School en samenleving*, 19, 45-63.
- Devlieghere, J., Roose, R. (2017). *De mythe van rationalisering. Over creativiteit en ambiguïteit in het sociaal werk*. Antwerpen – Appeldoorn: Garant.

- Devos, G. (2017). *Kenmerken management in de social profit* [powerpoint]. Management van de social profit sector. Gent: UGent, Faculteit psychologische en pedagogische wetenschappen.
- Dyson, A. (2011). *Full service and extended schools, disadvantage, and social justice*. Cambridge Journal of Education, 41(2), 177-193.
- Fife, C. (2006). *Social workers in schools: The underfunded piece of the education puzzle*. Education today, Spring, ProQuest, 18(1), 24-26.
- Fusarelli, B.C. & Lindle, J.C. (2011). *The Politics, Problems, and Potential Promise of School-Linked Social Services: Insights and New Directions From the Work of William Lowe Boyd*. Peabody Journal of Education, 86(4), 402-415.
- Garrett, K. J. (2012). *Managing School Social Work Records*. Children and schools, 32, 239-248.
- Groenez, S., Nicaise, I. & De Rick, K. (2009). *De ongelijke weg door het onderwijs. De Sociale staat van Vlaanderen 2009*. Studiedienst van de Vlaamse regering, 33-67.
- Gupta, A., Blumhardt, H., Fourth World, ATD. (2018). *Poverty, exclusion and child protection practice: the contribution of 'the politics of recognition & respect'*. European Journal of Social Work, 21(2), 247-259.
- Harlow, E., Berg, E., Barry, J. & Chandler, J. (2013). *Neoliberalism, managerialism and The reconfiguring of social work in Sweden and the United Kingdom*. Organization, 20, 534-550.
- Isaksson, C., Sjöström, S. (2017). *Looking for 'social work' in school social work*. European Journal of Social Work, 20(2), 191-202.
- Jong & Wijs (2017). *Gent pakt kinderarmoede aan op school*. Geraadpleegd op 10 februari 2018 van: <https://lookmijn.stad.gent/jongenwijs/nieuwsenblogs/gent-pakt-kinderarmoede-aan-op-school>
- Joos, A., Ernalsteen, V. (2010-a). *Wat is een Brede School? Een referentiekader*. Steunpunt Diversiteit & Leren: Gent.

- Joos, A., Ernalsteen, V., Engels, M. & Morreel, E. (2010-b). *Eindrapport Brede School. Verslaggeving en aanbevelingen na drie jaar proefprojecten Brede School in Vlaanderen en Brussel*. Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren/Steunpunt Gelijke Onderwijskansen. Geraadpleegd op 10 maart 2015 van: http://www.bredeschool.info/sites/bredeschool.dev/files/eindrapport%20brede%20school_2010_0.pdf
- Kelly, M. S., Berzin, S. C., Frey, A., Alvarez. etc. (2010). *The State of School Social Work: Findings from the National School Social Work Survey*. School Mental Health, Springer US, 2, 131-141.
- Leu, C-H., Chen, K-M. & Chen, H-H. (2016). *A multidimensional approach to child poverty in Taiwan*. Children and Youth Services Review, 66, 35-44.
- Luyten, D., (2008). Het OCMW. *Een evoluerend centrum in een evoluerende maatschappij*. Series Title: Welzijnsgids issue:67 pages:/-28
- OCMW Gent (2017). Kinderen Eerst. Lokaal overlegplatform ter preventie en detectie van kinderarmoede. *Stand van zaken december 2017* [powerpoint].
- OCMW Gent (2018). Gent tegen armoede. Armoedebeleidsplan Gent 2014 - 2019. Groeiactieplan Acties in uitvoering 2018-2019. Geraadpleegd op 10 maart van: <http://www.ocmwgent.be/assets/documents/Armoedebestrijding/Nieuw%20groeiactieplan%202018-2019.pdf>
- POD, Maatschappelijke integratie (2013). *Nationaal kinderarmoedebestrijdingsplan. Kinderarmoede bestrijden en het welzijn van kinderen bevorderen*. Geraadpleegd op 10 februari 2018 van: https://www.mi-is.be/sites/default/files/documents/nationaal_kinderarmoedebestrijdingsplan_nl_0.pdf
- POD, Maatschappelijke integratie (2014). *Studie naar de werking van lokale overlegplatformen voor de preventie van opsporing van kinderarmoede*. Geraadpleegd op 10 februari 2018 van: https://www.mi-is.be/sites/default/files/documents/kinderen_eerst_eindrapport_final_nl.pdf

- POD, Maatschappelijke Integratie, Dienst Grootstedenbeleid (2016). *Handelingen van de conferentie van 10 maart 2016: De verklaring van de burgemeesters kinderarmoedebestrijding: De steden maken er werk van*. Geraadpleegd op 10 februari 2018 van: <https://www.mi-is.be/nl/pers-multimedia/verklaring-van-de-burgemeesters-tegen-kinderarmoede>
- Roose & Van Avermaet (2014). *Kinderarmoede & onderwijs: schets van de problematiek en kringlijnen om de hefboomfunctie van onderwijs te realiseren*. *Caleidoscoop* 26(5), 6-15
- Roose, R. (2016). *Sociaal Werktheorieën* [powerpoint]. Gent: UGent, Faculteit psychologische en pedagogische wetenschappen.
- Raeymaeckers, P., Noël, C., Boost, D., Vermeiren, C., Coene, J. & Van Dam, S. (2017). *Tijd voor sociaal beleid. Armoedebestrijding op lokaal niveau*. Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2017. Leuven & Den Haag: Acco.
- Roets, G., Cardoen, D., Bouverne-De Bie, M. & Roose, R. (2015). *We make the road by walking. Challenging conceptualisations of leisure time for children in poverty*. *Children en Society*, 1-19.
- Roets, G. (2016). *Narratief onderzoek* [powerpoint]. Interpretatieve onderzoeksmethoden. Gent: UGent, Faculteit psychologische en pedagogische wetenschappen.
- Roets, G., Roose, R. & Bouverne-De Bie, M. (2013). *Researching child poverty: Towards a lifeworld orientation*. *Childhood* 0(0), 1-15. doi:10.1177/0907568212475101
- Roose, R., Roets, G., Reynaert, D. & Bouverne-De Bie, M. (2010). *Child poverty, children's rights and participation: a perspective from social work*. *Why care? Children's rights and child poverty*, 57-70.
- Simpson, D., Lumsden, E., McDowall Clark, R. (2015). Pre-school practitioners, child poverty and social justice. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 35, 5/6, 325-339, <https://doi.org/10.1108/IJSSP-10-2013-0101>

- Stad Gent (2017). *Gent pakt kinderarmoede aan op school en breidt project 'Kinderen Eerst' uit*. Geraadpleegd op 10 februari 2018 van: <http://persruimte.stad.gent/158162-gent-pakt-kinderarmoede-aan-op-school-en-breidt-project-kinderen-eerst-uit>
- Studulski, F., Peterink, S. (2012). *Nieuwe trends in brede scholen en kindcentra*. Amsterdam: Uitgeverij SWP Amsterdam.
- Sung, Y-K., Kim, J-S. & Kang, M.O. (2015). *Networking organizations to promote all students' succes: The structure and contents of networks in an educational welfare zone in South Korea and their implications*. International Social Work 58(4), 521-538.
- Vandenbussche, J. (2015). *Is er geen alternatief voor het OCMW?* Bestuurskracht vrije tribune. Lokaal, 22-24.
- Vandenbroeck, M. (2018). *België, land van verborgen kloven. Meer voorschoolse voorzieningen, minder ongelijkheid?* Sampol, 4, 80-86.
- Van Haute, D., Roets, G., Alasuutari, M. & Vandenbroeck, M. (2018). *Managing the flow of private information on children and parents in poverty situations: Creating a panoptic eye in interorganizational networks?* Child & Family Social Work, John Wiley & Sons Ltd, 1-8.
- Van Hove, G. (2014). *Qualitative Research for educational sciences. Second edition*. Ghent University: Pearson Education Limited.
- Van Hove, G., Rutten, K., Roets, G., Vandecasteele, M. & De Munck, K. (2016). *Een kwalitatief onderzoek in zijn totaliteit bekeken* [powerpoint]. Interpretatieve onderzoeksmethoden. Gent: UGent, Faculteit psychologische en pedagogische wetenschappen.
- Van Schuylenbergh, P. (2017). *OCMW is springplank, geen hangmat*. Geraadpleegd op 4 april 2018 van: <http://www.vvsg.be/publicaties/lokaal/opiniestukken/Documents/2017-12%20OCMW%20is%20springplank%20geen%20hangmat.pdf>

BIJLAGE 1

INTERVIEWLEIDRAAD

- 1) Hoe lang bent u werkzaam in deze school, in welke functie(s)?
- 2) Bent u ook werkzaam (geweest) in andere scholen?
- 3) Wat is uw vooropleiding?
- 4) Wat zijn uw (hoofd)taken op deze school? In welke mate zijn deze taken verbonden met externe actoren buiten de school?
- 5) Hoe hebt u kennisgemaakt met het project Kinderen Eerst?
- 6) Wat was uw eerste gedachte, overtuiging omtrent dit pilootproject?
- 7) Welke invloed heeft dit project op uw takenbelasting?
- 8) Wat zijn concrete taken in het samenwerkingsverband met de OCMW-medewerker op school? Hoe verloopt dit?
 - Hoe worden taken georganiseerd in de samenwerking? Kan je spreken van het opsplitsen van taken, of zie je daarnaast ook samenwerking aan dezelfde taken?
 - Hoe onderscheidt zich het werk van de OCMW-mw met de brugfiguur?
- 9) Wat is uw visie op de rol van onderwijs in de aanpak van armoede?
 - Merk je hieromtrent verschillende visies binnen de school, en in samenwerking met het OCMW?
 - Is uw visie doorheen het project Kinderen Eerst veranderd?
- 10) Hoe kijk je naar de term armoede en 'kinderarmoede'?
- 11) In welke mate kan er volgens u een signalerende rol opgenomen worden vanuit de school?
 - Vindt u dit belangrijk?
 - Hoe wordt dit beïnvloed vanuit de samenwerking met het OCMW?
- 12) Hoe ver moet/kan volgens u bijstand aan gezinnen in armoede gaan?
- 13) Het project is in eerste instantie gericht op het fysiek verlagen van de drempel om gezinnen in armoede te bereiken via de school. Spelen er volgens u nog andere drempels mee in het bereiken van gezinnen in armoede, waar de school rekening probeert mee te houden?
- 14) Heeft uw betrokkenheid in het project Kinderen Eerst uw kijk op armoede beïnvloed? In welke zin?
- 15) Ziet u mogelijke verbindingen tussen reeds bestaande netwerken van de school en het project Kinderen Eerst. Vindt u dit belangrijk?
- 16) Welke uitdagingen ziet u vandaag om het samenwerkingsverband tussen het OCMW en de school structureel te verankeren, in de reguliere werking van de school en het OCMW?

BIJLAGE 2

GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING

[RESPONDENTCODE:]

Dit document werd opgemaakt op ____ / ____ / 2018

Ik, de deelnemer, verklaar hierbij

- (1) dat ik ingelicht ben over de achtergrond, doelstelling, inhoud, opzet en verwachte duur van het onderzoek;
- (2) dat ik elke vraag in verband met het onderzoek heb kunnen stellen en er ook antwoord op heb gekregen;
- (3) dat ik geheel uit vrije wil deelneem aan het onderzoek;
- (4) dat ik op de hoogte ben van de mogelijkheid dat ik mijn deelname aan het onderzoek op elk moment kan stopzetten, zonder hiervoor een reden te moeten opgeven;
- (5) dat ik begrijp en toelaat dat alle gegevens die ik in het kader van dit onderzoek verstrek, anoniem verwerkt zullen worden en enkel gebruikt zullen worden in het kader van wetenschappelijk onderzoek;
- (6) dat ik de toelating geef aan de onderzoekers om mijn resultaten op anonieme wijze te bewaren, te verwerken, en erover te rapporteren;
- (7) dat ik ervan op de hoogte ben dat ik op aanvraag een samenvatting van de algemene onderzoeksbevindingen kan krijgen;

Gelezen en goedgekeurd,

Uw handtekening :

[Liv Colonne, student, Master Sociaal Werk
liv.colonne@UGent.be
VERTEGENWOORDIGER VAN DE UGENT]

Indien u graag op de hoogte blijft van de vorderingen van het onderzoek, kan u hier uw e-mailadres opgeven. Ik houd u dan op de hoogte van de resultaten van het onderzoek.

E-mailadres: