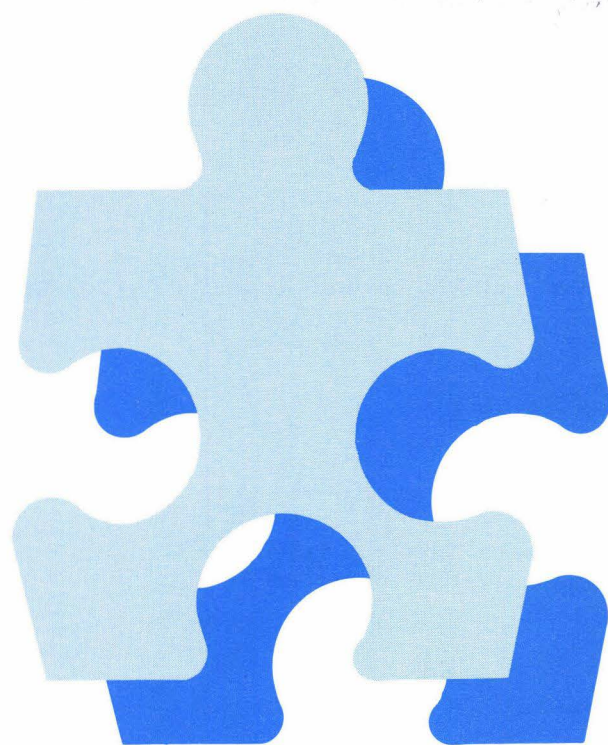


WELWIJS

verschijnt 4 × per jaar, jaargang 1, nummer 1, februari 1990

Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk



Koning Boudewijnstichting

Majong

Maatschappij- en jongerenproblemen

COLOFON

Welwijs verschijnt 4× per jaar en wordt uitgegeven door de v.z.w. Majong en de Koning Boudewijnstichting.

Redactie :

Maria Bouverne-De Bie (voorzitter) - Maria Eykerman - Frieda Lampaert - Marlene Germis - Lut Goossens - Ward Govaerts - Marie-Jeanne Sente - Jan Tallon - Laurent Thijs - Bea Vandewiele - Nicole Vettenburg.

Contact Wisselwerking Nederland :

Jan Peters, Projectleider Wisselwerking.

Rubriekverantwoordelijke :

P.M.S.: Jan Tallon, Molenstraat 145, 3200 KESSEL-LO.
Onderwijs: Marie-Jeanne Sente, Mimosalaan 11, 2970 HEVER.
Welzijnswerk: Lut Goossens, Woeringestraat 48, 2600 BERCHEM.

Coördinatie en eindredactie :

Nicole Vettenburg

Verantwoordelijke uitgever :

Nicole Vettenburg, Heidebergstraat 117, 3200 KESSEL-LO.

Ontwerp kaft :

Ilse Wong

Redactie-adres :

Redactie WELWIJS
Nicole Vettenburg
Hooverplein 10
3000 LEUVEN
Tel. 016/28.52.37

Teksten voor bijdragen, brieven en mededelingen dienen te worden toegezonden naar het redactieadres.

Druk :

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen :

Welwijs wordt in 1990 gratis verspreid. Vanaf 1991 kan men zich abonneren.

Financiële ondersteuning voor de katern 'meisjes-emancipatie':

De staatssecretaris voor maatschappelijke emancipatie M. Smet.

Logistieke ondersteuning :

Departement voor Lerarenopleiding, R.U. Gent

Nazicht drukproeven :

Lieve Goris

Met dank aan :

De Nationale Loterij

WELWIJS

Driemaandelijks tijdschrift op de raakvlakken tussen onderwijs en (jeugd)welzijnswerk.

Even voorstellen: "welwijs"!

WELWIJS is een uitgave van de v.z.w. "Maatschappij- en jongerenproblemen" (MAJONG) in samenwerking met de Koning Boudewijnstichting.

MAJONG heeft tot doel onderzoek, informatieverwerving en -verspreiding en actie met het oog op de verbetering van de positie van maatschappelijk kwetsbare jongeren.

De KONING BOUDEWIJNSTICHTING is een ontmoetingsplaats voor mensen en een forum voor nieuwe ideeën, met als belangrijke opdracht te werken aan de toekomst van ons land.

Vanwaar dit initiatief?

Een aantal jaren reeds wordt door de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie van de Katholieke Universiteit te Leuven onderzoek verricht over "maatschappelijke kwetsbaarheid"¹.

In dit onderzoek werd ook bijzondere aandacht besteed aan de school. In het leven van jonge mensen neemt de school immers een grote plaats in: ze wordt gezien als belangrijk voor hun ontplooiing en sociale integratie. Tegelijk bleek uit het onderzoek dat "maatschappelijke kwetsbaarheid" zich ook binnen de school manifesteert. Maatschappelijk kwetsbare leerlingen blijken op school minder op te steken aan kennis en vaardigheden dan hun medeleerlingen, meer probleemgedrag te vertonen, meer opmerkingen, strafstudies e.d. te krijgen. Vanuit de intentie daadwerkelijk iets te doen aan de situatie van maatschappelijk kwetsbare jongeren werd dan in mei 1989 de v.z.w. Majong opgericht. Onderzoekers uit verschillende universiteiten, evenals leerkrachten, PMS-werkers en welzijnswerkers maken er deel van uit. In een eerste fase neemt de v.z.w. een aantal initiatieven om de samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk te bevorderen.

Het tijdschrift WELWIJS is één van deze initiatieven en beoogt een forum te bieden aan iedereen die een bijdrage wil leveren tot de discussie over maatschappelijke kwetsbaarheid.

Nood aan wisselwerking tussen onderwijs en welzijnswerk

Welwijs wil informatie brengen over de raakvlakken tussen onderwijs en welzijnswerk.

Al te vaak blijkt immers dat beide sectoren elkaar te weinig kennen. Nochtans zou een wisselwerking tussen onderwijs en welzijnswerk de situatie van maatschappelijk kwetsbare jongeren kunnen verbeteren. Maatschappelijke veranderingen (bv. leerplichtverlenging, technologische ontwikkelingen, veranderingen op het vlak van tewerkstelling...) hebben hun in-

vloed op de onderwijssituatie. Het wordt er noch voor de leerling, noch voor de leerkracht gemakkelijker op. Denken wij maar aan actuele probleemdefinities zoals bv. schoolmoeheid. Deze zijn rationeel weinig omschreven doch spreken des te meer tot de verbeelding. Vaak beogen zij in eerste instantie maatschappelijk kwetsbare jongeren².

Het welzijnswerk richt zich vooral tot deze jongeren. De welzijnswerkers die jonge mensen begeleiden moeten vaststellen dat deze jongeren het vaak moeilijk hebben met en op de school. Een aanpak in samenwerking met de school zou hier aangewezen kunnen zijn. Gezien het grote belang van de schoolsituatie voor alle jongeren worden bovendien de verwachtingen vanuit het welzijnswerk naar de school steeds groter. Via de school kan een groot aantal leerlingen bereikt worden en kunnen problemen vroegtijdig herkend en gesignaleerd worden.

Er is dus nood aan overleg en samenwerking. Het goed geïnformeerd zijn over elkaar, kan hierin een eerste stap zijn.

Gericht op concrete situaties

WELWIJS wil dus ruime informatie geven over de diverse raakvlakken tussen onderwijs en welzijnswerk. Er wordt uitdrukkelijk geopteerd om te vertrekken vanuit concrete situaties, concrete veranderingen, concrete projecten... om vandaaruit na te gaan hoe leerkrachten, welzijnswerkers, directies, ouders... en niet in het minst leerlingen zélf hier mee omgaan.

WELWIJS richt zich aldus tot **iedere** geïnteresseerde. Hiermee worden in eerste instantie de leerkrachten aangesproken, die samen met de leerlingen, direct bij de concrete klassituatie betrokken zijn. Nauw hierbij aansluitend richt het tijdschrift zich ook tot directies, PMS-centra en uiteraard ook tot welzijnswerkers. Reacties, onder vorm van kritiek, maar evenzeer over hoe WELWIJS al dan niet aan de verwachtingen voldoet worden graag ingewacht. Neem gerust contact op met het redactiesecretariaat of met de in colofon of bij het artikel vermelde contactpersoon. En uiteraard zijn ook tekstbijdragen welkom.

De redactie

NOTEN

¹ Aan dit onderzoek, evenals aan het begrip maatschappelijke kwetsbaarheid, wordt een aparte bijdrage besteed, zie p. 4.

² Zie verslagbrochure studiedag "schoolmoeheid", Gent, 5/2/88, Contactcomité van organisaties voor jeugdzorg, Brussel, 1987, bijzonder nummer.

MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID : EEN VISIE OP PROBLEEMGEDRAG

Ouderen klagen over de 'jeugd van tegenwoordig': zij zijn ongemotiveerd, negatief ingesteld, onhandelbaar, agressief, enz. Als ouder, leerkracht en jeugdwerker vraagt men zich af hoe men best kan omgaan met dit probleemgedrag. Hierop kan men evenwel maar zinnig antwoorden als men weet waarom jongeren zich moeilijk gedragen. De theorie van *maatschappelijke kwetsbaarheid* biedt een mogelijke verklaring voor het probleemgedrag van jongeren. Essentieel in deze visie is dat het probleemgedrag in een maatschappelijke context wordt geplaatst.

Probleemgedrag

Veel probleemgedrag bij jongeren (vb. vandalisme, spijbelen, alcoholgebruik, vechten) kan gezien worden als een uiting van een normale adolescentie-ontwikkeling. In die periode gaat men op zoek naar een eigen rol in de samenleving: men maakt zich los van het veilige gezinsmilieu, probeert verschillende rollen uit en tast hierbij de grenzen van het toelaatbare af. Af en toe 'te ver' gaan hoort bij dit experimenteren. Dit soort gedrag dient dan ook niet zoveel aandacht te krijgen: het gaat immers over met ouder worden en een te sterke reactie zou zelfs fixatie van het gedrag kunnen teweeg brengen.

Maar sommige jongeren stellen meer en ernstiger probleemgedrag dan hun leeftijdsgenoten en dit blijft voortduren na hun adolescentieperiode. Meerdere onderzoeken geven aan dat dit vooral het geval is bij jongeren uit de laagste sociale klasse. Hoe is dit te verklaren?

Maatschappelijke kwetsbaarheid¹

Het probleemgedrag bij deze jongeren is ons inziens een antwoord op hun maatschappelijk kwetsbare positie. Jongeren uit sociaal zwakke gezinnen riskeren in hun contacten met de maatschappelijke instellingen vooral, en telkens opnieuw, de negatieve aspecten (controle, sancties) te ondergaan en minder te genieten van het positieve aanbod. "Maatschappelijke kwetsbaarheid" wijst op een interactie en op een cumulatief proces. Een jongere is kwetsbaar voor iets, nl. de maatschappelijke instelling (o.a. school, arbeidsmarkt, justitie), en wordt het steeds meer. Na een kwetsing is hij kwetsbaarder bij een volgend contact met instelling. Bv. iemand die mislukt op school is kwetsbaarder ten aanzien van de arbeidsmarkt, justitie, enz.

Een jongere die zijn maatschappelijke loopbaan start vanuit een sociaal zwak gezin riskeert terecht te komen in een **neerwaartse spiraal van toenemende maatschappelijke kwetsbaarheid**. Dit proces is echter geen volledig gedetermineerd proces: het gaat om een risico op een kwetsing, waarin de kwetsbare zelf een actieve rol kan spelen. Toch stellen wij vast dat maatschappelijk kwetsbaren, ondanks de goeie wil en de grote inspanning om hun situatie en die van hun kin-

deren te verbeteren, er niet in slagen de neerwaartse spiraal te doorbreken. De kwetsbaarheid wordt blijkbaar van generatie op generatie doorgegeven. Hoe kan deze spiraal doorbroken worden?

Het belang van sociale bindingen

Jongeren stellen gemakkelijker probleemgedrag als zij weinig of geen binding hebben met de samenleving. Bij ongeoorloofd gedrag riskeren zij minder te verliezen dan jongeren die meer hebben geïnvesteerd in de samenleving.

Het ontwikkelen van banden met de samenleving gebeurt in interactie tussen jongere en maatschappelijke instelling en houdt wezenlijk verband met de culturele kloof tussen beide.

De ontwikkeling van sociale binding wordt hier verder uitgewerkt aan de hand van de **schoolsituatie**. De school is niet alleen een belangrijke socialiseringsinstelling, zij blijkt ook een scharnierfunctie te vervullen in het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces².

De school doet een **positief aanbod**: men kan er leren lezen en schrijven, men kan er bepaalde vaardigheden en attitudes aanleren, enz. Van dit aanbod zal men optimaal genieten als men aan bepaalde voorwaarden voldoet, zoals bijvoorbeeld wanneer men een goede taalontwikkeling heeft, een bepaald arbeidsritme en abstractieniveau aankan, kan omgaan met gezag, enz. Leerlingen die aan deze voorwaarden voldoen ontwikkelen in de school een reeks bindingen die hen ook verder met de samenleving zullen binden. Een kind dat zich aanvaard voelt in de school gaat zich hechten aan de leerkracht en krijgt hiervoor genegenheid terug. Om deze positieve relatie te behouden of te versterken zal een leerling zich ook inzetten voor schooltaken, wat hem dan ook prestige oplevert (o.a. hogere cijfers behalen, hogere studierichting kunnen volgen). Hij wil zich ook schikken naar de tuchtheisen, waardoor hij bestraffing voorkomt en een mate van respectabiliteit verwerft. Naarmate het engagement in schoolactiviteiten en het respect voor de schooldiscipline voortduren worden zij gaandeweg een streefdoel op zich, en dit los van de gehechtheid aan de leerkracht. Leerlingen met betere schoolprestaties maken meer kans op betere jobs en bijgevolg op een hoger beroepsprestige. Het engagement in de werksituatie

betekent een binding met de conventionele orde en maakt ook de acceptatie van maatschappelijke regels en normen gemakkelijker.

Maar **niet alle leerlingen voldoen aan de schoolvoorwaarden**. Kinderen uit de lagere sociale klasse komen minder goed voorbereid naar school. Hun gezinssocialisatie sluit niet zo goed aan bij datgene wat in de school geleerd wordt. Zij riskeren het aanbod van de sociale bindingen te missen; de persoonlijke band met de leerkracht komt niet of in mindere mate tot stand; met de schooltaken is geen prestige te halen. Wanneer deze voldoening er niet is wordt ook de aanpassing aan de schooltucht voor hen zinlozer en moeilijker, met als gevolg dat zij ook meer gestraft worden. Deze leerlingen ontwikkelen geen of slechts een geringe binding met de school, waardoor tevens de binding met de samenleving wordt bemoeilijkt.

Bovendien worden deze leerlingen ook met negatieve vooroordelen benaderd. Zij worden gestigmatiseerd als 'onbekwame' en 'ongedisciplineerde' leerlingen. Stilaan verwachten zij ook een dergelijke behandeling en gaan zij zich als dusdanig gedragen. Leerlingen die geen positieve band hebben met de leerkracht, die gestigmatiseerd worden, zoeken elkaar op. Zij zoeken steun bij lotgenoten als compensatie voor hun falen. Deze drie mechanismen (binding, stigmatisering en aansluiten bij peer groep) versterken elkaar en zijn erg belangrijk voor de ontwikkeling van het probleemgedrag bij jongeren.

Als besluit

Dit theoretisch model werd grotendeels ondersteund in ons onderzoek over 'school en probleemgedrag'. De belangrijke rol van een positieve leerling-leerkracht relatie wordt er duidelijk in aangetoond. Een basisvoorwaarde voor het tot stand komen en het bevorderen van een positieve relatie is de aanvaarding van de cultuur van de jongere en zijn thuismilieu. Maar de verbetering van de situatie van maatschappelijk kwetsbare jongere is niet alleen een taak voor het onderwijs. Het beschreven model is toepasbaar op alle maatschappelijke instellingen (V.D.A.B. (vroegere R.V.A.), justitie, O.C.M.W., arbeidsmarkt,...) die omgaan met maatschappelijk kwetsbare jongeren. Het is bijgevolg een taak voor alle sectoren van de samenleving om mee te werken aan een verbetering van de situatie van maatschappelijk kwetsbare jongeren.

Nicole VETTENBURG

Heidebergstraat 117
3200 KESSEL-LO

NOTEN

¹ Basisreferenties voor de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid zijn: - VETTENBURG, N., WALGRAVE, L. en VAN KERCKVOORDE, J. *Jeugdwerkloosheid, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Antwerpen-Arnhem, Kluwer-Gouda Quint, 1984.

- VETTENBURG, N., *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Kluwer, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1988.

² Zie onderzoek: VETTENBURG, N., o.c.

LEERLINGENBEGELEIDING EN ZORGVERBREDING

Doordat sommige instituten de slogan: "Het kind centraal" niet als ijdele woorden, maar als een dagelijkse realiteit wilden benaderen, werd er reeds sinds 1970 in enkele Vlaamse scholen een dienst voor schoolmaatschappelijk werk opgericht. Belangrijk hierbij is dat deze positieve ontwikkeling in het schoolmilieu moet gedragen worden door een 'positief - evoluerend' maatschappijbeeld opdat een leerlinggerichte aanpak zou kunnen gerealiseerd worden. Indien men vertrekt vanuit een 'leerlingmoeë' school dan zal zelfs deze 'groene' dienst kaderen in een sanctionerend schoolmilieu.

Als men over scholen spreekt of schrijft, beseft men goed dat er veel onderwijsniveaus en schooltypen bestaan, elk met hun eigen karakter en gelaat...

Maar toch is er iets gemeenschappelijks. Elke school heeft tot taak jongeren te vormen, en die vorming gebeurt hoofdzakelijk door de relatie, vooral de wisselwerking tussen leerkrachten en leerlingen. Het ontwikkelen, het bestendigen, het optimaliseren van deze relatie kadert in de zorgverbreding die sommige scholen wensen uit te bouwen. De mate waarin zulks kan gerealiseerd worden is recht evenredig met de positieve stuwkracht van de inrichtende macht, geconcretiseerd in de persoon van de directeur (of directieteam) die dit in de dagdagelijkse realiteit van het schoolgebeuren uit in een uitdrukkelijk geloof en vertrouwen in een geëngageerde opvoeding. Het is omgekeerd evenredig met het enge schoolgebeuren van een prestatieschool.

Hieronder geven we twee voorbeelden, als praktijkgevallen, waarover kan gediscussieerd worden. Beide komen ze uit een technische school met een bijzondere belangstelling voor vernieuwing van het beroepsonderwijs en alle twee hebben ze alvast als voordeel dat ze binnen de huidige structuren organiseerbaar zijn.

1. Een leerlingvriendelijk secretariaat

De aandacht voor de vernieuwing van het beroepsonderwijs bracht in 1983 de directie (school met 1500 leerlingen) ertoe om een beperkte vorm van schoolmaatschappelijk werk uit te bouwen. Een derdejaarsstagiaire sociale school, later aangeworven in het statuut studiemeester-opvoeder, zou zorgen voor enkele initiatieven.

Aanvankelijk wou de school vooral ondersteuning bij de integratie van migrantenkinderen, bij het oplossen van problemen als weglopen, kleine criminaliteit... contacten met moeilijk of niet bereikbare ouders. Men verwachtte nogal wat van huisbezoeken. Maar ook het mee begeleiden van projecten, filmvertoningen, bezinningsdagen stonden op het programma.

Vanuit de groep van studiemeesters-opvoeders kwam deze maatschappelijk werker vrij vroeg terecht in een ander kader: het leerlingensecretariaat.

De school verwacht op dit ogenblik:

- dat er gezorgd wordt voor een leerlingvriendelijke afwikkeling van administratieve kwesties en zeker van problemen met betrekking tot studiebeurs nationaliteit, abonnementen, militie, enz.;
- dat ouders die onbereikbaar blijken via klassieke kanalen toch bereikt worden;
- dat leerlingen met allerlei praktische en menselijke problemen terecht kunnen;
- dat bemiddeld wordt tussen school en bedrijven (plaatsingsdienst).

Het leerlingensecretariaat is momenteel mede uitgebouwd vanuit de filosofie van een rustpunt (en ook een 'restpunt'). Twee medewerkers zijn sterk administratief bezig; ook de maatschappelijk werker, maar

dan op zijn wijze en met de nodige ruimte voor zijn eigen soort werk.

Per jaar worden zo'n 30 tot 40 jongeren opgevangen die de school willen verlaten: schoolmoe, interesseverschuiving, enz.

Met weglopers en met leerlingen verwickeld in serieuze conflicten met leraars heeft men telkens een vijftal keer te maken. Kindermishandeling, kleine criminaliteit e.d. komen sporadisch voor. Problemen van migrantenkinderen worden op de eerste plaats opgevangen door één leraar (die daarmee de beste contacten heeft).

Enkele werkprincipes:

Leerlingen kunnen terecht een half uur vóór en een half uur na de lessen, tijdens de speeltijd en tussen 12 en 13 uur. Zomaar uit de klas lopen kan niet. Vertrouwelijkheid wordt gerespecteerd, ook al moet er nog altijd voor persoonlijke gesprekken telkens een goede plaats gezocht worden. Leraars kunnen in de regel niet zomaar direct doorverwijzen, de studieprelect is tussenschakel en tracht reeds met leraars en leerlingen tot een oplossing te komen. Met het P.M.S. zijn er heldere afspraken: testen, assistentie bij klasseraden, studieinformatie op vraag van de leerlingen.

Knelpunten:

Ruime bekendmaking bij leraars en leerlingen gebeurt eigenlijk niet omdat er dan teveel werk zou komen. Het administratieve neemt meer tijd in beslag dan wenselijk is. Informele contacten op de speelplaats e.d. kunnen onvoldoende benut worden. Ook het ingaan op signalen uit de klasseraden, het opzetten van preventieprojecten met betrekking tot aids, racisme...

kunnen voorlopig niet. Zorgvuldige voorlichting van schoolverlaters over werk, militie, sociale zekerheid zou ook uitgebreider mogen gebeuren. De schoolmaatschappelijk werker vermeldt als bruikbare elementen uit zijn vooropleiding: juridische- en sociale-kaart-kennis, vaardigheid in individuele contacten met leraars, leerlingen en ouders, met een groep kunnen overleggen, het engagement om verandering na te streven.

2. Een vrijgestelde leerkracht

Eind november 1988 werd door de afdeling Kinderen Jeugdpsychiatrie van het U.Z. Gasthuisberg Leuven een internationaal symposium over spijbelen georganiseerd. Als IPB-er (= intern pedagogisch begeleider) van de 3de graad van onze beroepsafdeling woonde ik samen met een collega en de PMS-medewerker van onze school dit symposium bij. We vonden de informatie dermate interessant en direct bruikbaar dat we op onze pedagogische studiedag van januari '89 de belangrijkste punten uit de verschillende uiteenzettingen aan al onze collega's doorspeelden. Zo werd de eerste stap gezet naar een geïntegreerde preventieve aanpak van het spijbelen op onze school. In de tweede helft van vorig schooljaar werd met enkele concrete acties gestart. Uit het symposium ontielden we vooral dat preventie van spijbelen wel de-

gelijk mogelijk is en dat hierbij diverse factoren hun invloed hebben.

De invloed van het schoolklimaat

De rol van de school is erg cruciaal. In de school ligt een grote kracht. De sfeer op school is geen ongrijpbare zaak, je kan die in een bepaalde richting ontwikkelen. Naast belangrijke elementen als een ordelijk, stimulerend klimaat, een ondersteunende schoolleiding, duidelijke leerdoelen, een degelijke kwaliteit van onderwijs en aandacht voor een parascolair aanbod werden op het symposium vooral een goede, zorgvuldige leerlingenbegeleiding en effectieve leefregels benadrukt. Je kan heel wat probleemgedrag voorkomen als je informatie verschaft over de richting waarin het wenselijk gedrag zou moeten gaan. Je moet duidelijkheid scheppen in datgene wat er verwacht wordt. Met een paar leerkrachten herschreven we het schoolreglement. We zorgden er vooral voor dat de regels doorleefd, doelmatig en haalbaar waren. We besteedden veel aandacht aan de formulering. We vermeden zoveel mogelijk een repressieve toon. De leerlingen moesten zich op een positieve manier aangesproken voelen. We beschouwen deze regels niet als onaantastbare wetmatigheden. Als dat nodig is kunnen zij veranderd worden. (Misschien is het wel jammer dat we er niet aan dachten ook leerlingen bij het opstellen van deze leefregels te betrekken...).



Nu komt het er op aan onze leefregels serieus te nemen. Agressie, storend gedrag, te laat komen en spijbelen komen vaker voor op scholen met gebrek aan groepsnormen en met te weinig bereidheid tijdig en gepast te interveniëren. Zo komen we bij een tweede belangrijk aspect.

Een goede en zorgvuldige leerlingbegeleiding

De mate van zorg en aandacht voor elk individu is zeer belangrijk. Hiervoor heb je in de eerste plaats de nodige ruimte en rust nodig. Die kom je als "gewone" leerkracht vaak te kort. De druk is de laatste jaren toegenomen. Klasserraden zijn immers niet meer betaald, de taak van klassedirecteur komt boven op je aantal lessen, de klasgroepen vergroten weer, bijscholing is noodzakelijk...

Daarom vroeg onze schooldirectie in januari 1989 aan een collega en aan mezelf de taak van leerlingbegeleiding op ons te nemen. We kregen respectievelijk de 2de en 3de graad toegewezen en werden hiervoor 10 uur per week vrijgesteld van lesgeven. Bij het begin van het tweede semester begonnen wij met veel enthousiasme maar toch vrij onvoorbereid aan deze opdracht. Dit semester is in de eerste plaats een verkenningperiode geweest. Dag na dag werden we met verschillende problemen geconfronteerd. Soms ging het om kleine incidenten of misverstanden, soms ook kwamen schrijnende situaties aan het licht, situaties die wij tot dan toe alleen "uit de boekjes" kenden. Na die enkele maanden kunnen wij rustig zeggen dat onze school een behoorlijk aantal "gekneusde" leerlingen telt. Hun opvang vraagt heel wat tijd. Herhaaldelijk hadden wij het gevoel bepaalde signalen te laat gekregen te hebben om het schooljaar voor de leerling in kwestie nog te kunnen redden. Dit is ook logisch. Het is immers niet omdat wij eind januari met de begeleiding gestart waren dat daar al vanaf dat ogenblik optimaal gebruik van gemaakt werd.

- Als de taak voor onszelf nieuw en onduidelijk was, dan was ze dit ook voor collega's en leerlingen.
- Bepaalde leerkrachten zagen ons in de eerste plaats als "tuchtprefecten". Een leerling sturen betekende in hun ogen dan ook toegeven dat je het zelf als vakleeraar niet aankan.
- Andere leerkrachten vonden leerlingbegeleiding een overdreven pedagogisch comfort. De gespendeerde uren kon men maar beter gebruiken om grote klassen te splitsen.
- Nog te veel leerkrachten hadden alleen oog voor echt lastige leerlingen, "rustverstoorders". Ze eisten in de eerste plaats een repressieve aanpak.

- Ook voor de leerlingen was de taak van leerlingbegeleiding nog niet zo duidelijk. Pas de laatste weken van het schooljaar kwamen ze al eens zelf met een vraag of een probleem binnenwippen.
- Er werd nog te veel van dag tot dag gewerkt. We hadden bijna uitsluitend een remediërende functie. Van preventie was nog geen sprake.

Toch waren we na deze inlooperperiode meer dan ooit overtuigd dat specifieke leerlingbegeleiders echt een noodzaak zijn, willen we naast het verschaffen van goed onderwijs ook aandacht besteden aan het persoonlijk welzijn van onze leerlingen. Zeker in drukke tijden (eerste maanden van het schooljaar, voorbereiding van summatieve testen enz.) heeft de pedagogisch directeur veel te weinig tijd om problemen met leerlingen te kunnen behandelen en nog minder om ze degelijk op te volgen. Ook het PMS-team - hoewel dagelijks in onze school aanwezig - kan onmogelijk deze taak tegenover een 840 leerlingen alleen waar maken. Ook dit schooljaar dus bestaat de helft van onze opdracht uit leerlingbegeleiding. We hebben onze handen vol. Toch is het goed dat we ook nog een aantal uren voor de klas staan. Zo vervreemden we niet van de specifieke klassituatie en behouden we gemakkelijker het vertrouwen van onze collega's. Zo worden we geen eilandje voor moeilijke gevallen. Leerlingbegeleiding is en blijft de taak van elke leraar. Elke leerkracht moet aan de leerlingen ruimte en tijd geven om onder zijn begeleiding zichzelf te zijn en om zichzelf met behulp van medeleerlingen verder te ontdekken. We moeten ons blijven bezinnen niet alleen over de keuze van de leerstof maar ook over de aard van de werkvormen, over heel onze omgang met leerlingen. Voor de totstandkoming van een steeds intensiever en meer geïntegreerde leerlingbegeleiding in een school is het verzorgen van bijscholing voor een zo groot mogelijk aantal leerkrachten een noodzaak.

Ward GOVAERTS
Dorpsstraat 50
3031 Oud-Heverlee

Marie-Jeanne SENTE
Mimosalaan 11
2970 Hever

Bea VANDEWIELE
G. Gezellelaan 34
3030 Heverlee

DE VERLAGING VAN DE MEERDERJARIGHEIDSGRENS EN DE LEERPLICHTWET

Achttien jaar is een sleutel leeftijd zowel voor wat de leerplicht betreft als in het kader van de discussies over de verlaging van de meerderjarigheidsgrens.

Of een mogelijke verlaging van de meerderjarigheidleeftijd o.a. daarom gevolgen heeft op de leerplichtwet, is een van de vragen waar in dit artikel een antwoord op gezocht wordt (1).

I. LEERPLICHT

1. Wet betreffende de leerplicht (29 juni 1983. B.S. 6 juli 1983)

De wet van 29 juni 1983 betreffende de leerplicht stelt dat 'er voor de minderjarige leerplicht is gedurende de periode van twaalf jaren die aanvangt met het schooljaar dat begint in het jaar waarin hij de leeftijd van zes jaar bereikt en eindigt op het einde van het schooljaar in het jaar tijdens hij achttien jaar wordt' (art. 1, par. 1, al. 1).

Zowel uit de verdere bepalingen van de wet van 29 juni 1983 zelf, als uit de voorbereidende werkzaamheden blijkt dat de leerplicht wordt opgevat als een aspect van de verplichting van degene(n) die met het ouderlijk gezag bekleed is (zijn), tot het verschaffen van opvoeding en een passende opleiding aan degene over wie hij (zij) het ouderlijk gezag uitoefen(t)(en). Zo bepaalt de voormelde wet van 29 juni 1983 dat 'de personen die het ouderlijk gezag uitoefenen, of de leerplichtige in rechte of in feite onder hun bewaring hebben, voldoen aan hun verplichtingen inzake leerplicht wanneer zij...' (art. 1, par. 5).

Volgens deze wet wordt de niet-naleving van de leerplicht gesanctioneerd ten aanzien van de personen die het ouderlijk gezag uitoefenen of in rechte of in feite de leerplichtige onder hun bewaring hebben (art. 5). Al deze bepalingen kunnen vragen oproepen. In het licht van de verlaging van de leeftijd van de burgerlijke meerderjarigheid o.a. met betrekking tot de al dan niet essentiële koppeling van leerplicht en minderjarigheid.

2. Implicaties van de verlaging van de leeftijd van burgerlijke meerderjarigheid

In de tekst van het wetsontwerp ter verlaging van de burgerlijke meerderjarigheid die momenteel ter bespreking bij de betrokken senaatscommissie ligt (2), wordt door de wetgever niet in een wijziging voorzien van de leerplichtwet.

Wanneer dit wetsontwerp wet wordt, zou, gelet op de formulering van de wet op de leerplicht (zie supra), moeten besloten worden dat voortaan ook *meerderjarigen*, nl. zij die voor het beëindigen van het schooljaar waarin zij achttien jaar worden, deze verjaardag mogen vieren, leerplichtig kunnen zijn (nl. tot het betreffende schooljaar eindigt).

Dit is echter in tegenspraak met de hierboven gemaakte vaststelling van de vervlochtenheid van leerplicht en *minderjarigheid*.

Wanneer de minderjarigheid eindigt op het ogenblik dat men achttien jaar wordt, zal de leerplicht noodzakelijk ook op dat ogenblik ophouden te gelden.

Het is dan ook wenselijk een wijziging in die zin alsnog in te lassen in het wetsontwerp tot verlaging van de burgerlijke meerderjarigheid.

Een *praktijkvoorbeeld* ter verduidelijking (gegeven dat de meerderjarigheidsgrens effectief reeds op 18 jaar is teruggebracht).

Linda werd in januari 1990, 18 jaar. Zij woont vanaf die datum bij haar vriend en is niet meer onderworpen aan het ouderlijk gezag. Zij is wel volgens de huidige leerplichtwet leerplichtig tot 30 juni 1990.

Vragen :

- Wie zal Linda laten inschrijven ?
Opgelet : Inschrijving van leerplichtige jongeren moet ondertekend worden door de ouders of verantwoordelijke.
- Wie zal hier gesanctioneerd worden bij niet-naleving van de wet op de leerplicht ?

II. LEERRECHT

1. Wetsontwerp betreffende de leerplicht

In de aanvankelijke tekst van het wetsontwerp betreffende de leerplicht (3) werd de leerplicht in hoofde van de jongere omschreven als een recht op een basisvorming. Voor de realisatie van dit recht dienden de ouders of zij die de bewaring over de jongere uitoefenen, in te staan.

In zijn advies m.b.t. dit wetsontwerp (4) keurde de Raad van State, afdeling Wetgeving, dit uitgangspunt af, aangezien uit de burgerrechtelijke regelen betreffende de rechtsbekwaamheid en uit de verdere omschrijving van de leerplicht (als ouderlijke plicht) volgde dat het recht op basisvorming slechts kon worden afgedwongen door en tegen de ouders of de personen die de bewaring over de jongere hebben. Aldus is de persoon die het recht van de minderjarige moet uitoefenen, ook de persoon tegen wie dat recht moet gevorderd worden.

Om die reden adviseerde de Raad van State de omschrijving van de leerplicht toe te spitsen op de verplichtingen die de leerplicht insluit, en niet te spreken

van een recht in hoofde van de jongere. Bovendien werd erop gewezen dat de term 'jongere' geen juridisch begrip is en dient te worden vervangen door 'minderjarige' (5).

Uit dit alles blijkt duidelijk dat de leerplicht, gezien ook de complementariteit van minderjarigheid en ouderlijk gezag (6) slechts betrekking heeft op minderjarigen, wat overigens bij de bespreking van het wetsontwerp door de Minister van Onderwijs expliciet werd bevestigd (7).

2. Een wetwijziging dringt zich op: een bredere reflectie misschien evenzeer...

De minimale wetwijziging zoals hierboven voorgesteld steunt op de juridisch noodzakelijk geachte verbondenheid van leerplicht en minderjarigheid. De vraag rijst of dit uitgangspunt ook blijvend gedeeld moet worden. Is leren immers niet een elementair *recht* voor alle burgers, onafgezien of het nu om minderjarigen of meerderjarigen gaat?

Dergelijke ethische optie, nl. een leerrecht in hoofde van (ook) de jongere in plaats van een plicht van de ouders ten aanzien van hun minderjarige kinderen, lag eigenlijk reeds, zij het gedeeltelijk, vervat in het geciteerde wetsontwerp dat aan de wet betreffende de leerplicht van 29 juni 1983 voorafging. 'Iedere jongere heeft... recht op een basisvorming' konden we daar lezen.

De Raad van State verwierp dit standpunt omwille van strict juridische bezwaren: de onbekwaamheid van de minderjarige om dit recht uit te oefenen, en om het, indien nodig, af te dwingen.

Nochtans blijkt momenteel een recht op leren voor *elke* burger zelfs juridisch-technisch, niet meer volkomen ondenkbeeldig te zijn.

In de rechtspraak wordt immers meer en meer de persoonlijke handelings- en procesbekwaamheid van de minderjarige aanvaard. Zo was de Raad van State in zijn arrest van 7 oktober 1988 (8) van oordeel dat een minderjarige zelfstandig haar recht op materiële dienstverlening kan uitoefenen en afdwingen.

Zeer recent (9) verklaarde de Raad van State het beroep tot nietigverklaring van een beslissing tot definitieve uitsluiting uit een atheneum, persoonlijk ingesteld door een minderjarige, ontvankelijk. Waar bij de vorige beslissing de procesbekwaamheid van de minderjarige werd afhankelijk gesteld van de weigering van haar wettelijke vertegenwoordigers om voor haar op te treden in rechte, was dit in het laatstgenoemde arrest niet meer het geval.

Wel wordt in de rechtspraak de vereiste gesteld dat de minderjarige in staat moet zijn met het nodige inzicht zijn persoonlijk recht uit te oefenen.

Toch kan die evolutie een aanzet betekenen tot een vernieuwd denken over de juridische uitwerking van een leerrecht in plaats van een leerplicht, en een steun uitmaken voor al wie dergelijke benaderingswijze toejuicht.

Immers, een groeiende aanvaarding van de persoonlijke handelings- en procesbekwaamheid van de minderjarige komt tegemoet aan de bezwaren die op juridisch vlak met betrekking tot het voorzien van een recht op leren werden geuit (cf. supra).

Ondanks het afbrokkelen van deze strict juridische

bezwaren, mag een optie voor recht op leren (i.p.v. leerplicht) echter ook niet voorbijgaan aan de maatschappelijke realiteit (c.q. dynamieken en structuren geïnspireerd door o.a. leerplicht) opdat dit recht op leren, voor sommige burgers, niet inhoudloos zou worden.

Een debat met alle betrokkenen, dus ook kinderen en leerkrachten, is daarom ten eerste aangewezen.

Besluit

De juridische koppeling van de leerplicht aan de minderjarigheid vraagt in het kader van een verlaging van de burgerlijke meerderjarigheidsleeftijd de nodige aandacht.

In eerste instantie is er een probleem van (in)coherentie van de betreffende wetteksten.

Evenwel zal zelfs een coherente wetgeving vermoedelijk niet alle problemen oplossen die zich in een concrete schoolsituatie kunnen voordoen wanneer de meerderjarigheid op achttien jaar wordt gebracht en meerderjarigen vrijwillig de (secundaire) schoolbanken zullen blijven bevolken.

Het was echter niet mogelijk in deze korte bijdrage ook op alle gevolgen daarvan in te gaan.

Wel werd gepoogd de discussie over de wenselijkheid van een recht op leren te heropenen.

Annelies WYLLEMAN

Navorser FKFO

Seminarie familierecht R.U.Gent

Universiteitstraat, 4

9000 Gent

Geert CAPPELAERE

Eugeen VERHELLEN

Studie- en Documentatiecentrum

voor Rechten van Kinderen

R.U. Gent

Pasteurlaan, 2

9000 Gent

NOTEN

¹ Met dank aan M.J. SENTÉ voor de suggesties en de praktijkvoorbeelden.

² Gedr.St., Kamer, 1988-89, 42/3. Het wetsvoorstel werd gestemd in de Kamer.

³ De tekst luidde: 'Iedere jongere heeft vanaf het schooljaar dat aanvangt in het burgerlijk jaar waarin hij zes jaar wordt, gedurende twaalf opeenvolgende jaren recht op een basisvorming. Deze draagt bij enerzijds tot zijn opvoeding tot het persoonlijke, familiale en sociale leven en anderzijds tot een aangepaste opleiding voor de uitoefening van een beroep. Bijgevolg dienen de ouders of zij die de bewaring over de jongere uitoefenen, ervoor zorg te dragen dat de jongere...'

⁴ Gedr.St., Kamer, 1982-83, 645/1, p. 16.

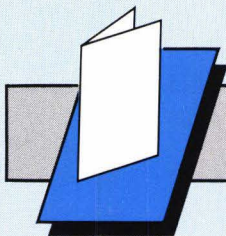
⁵ Gedr.St., Kamer, 1982-83, 645/1, p. 17.

⁶ VERHELLEN, E., *Jeugdbescherming en jeugdbeschermingsrecht*, Antwerpen, Kluwer, 1988, p. 186 ev.

⁷ Gedr.St., Kamer, 1982-83, 645/12, p. 52.

⁸ J.L.M.B., 1988, p. 1489.

⁹ R.v.St., 22 februari 1989, J.L.M.B., 1989, p. 826.



MIGRANTENKIND EN MEISJE ZIJN : EEN DUBBELE REM OP JE EMANCIPATIE

Marlene GERMIS had een gesprek met een taakleerkracht van een pedagogisch centrum van Gent. Ayçe İŞCI is Turkse onderwijzeres, die al een tiental jaar in Gent woont en vanuit het stedelijk pedagogisch centrum als taakleerkracht en tolk werkt op een aantal concentratiescholen.

- M. *Ayçe, ik wilde het graag eens hebben over de situatie van migrantenkinderen, en meer bepaald over die van de meisjes. Het valt mij op dat de Turkse leerkrachten zoals jij moderne geëmancipeerde vrouwen zijn, maar dat is enorm verschillend van de meerderheid van de Turkse vrouwen in België.*
- A. Dat ligt aan hun opvoeding en studies. Ik was in Turkije ook zoals ik nu ben en had dus geen probleem met de manier van leven en zich kleden toen ik hier kwam. Ik kom nochtans van het platteland, maar heb van mijn ouders de kans gekregen te studeren.
- M. *Komen de meeste Turken in Gent van het platteland?*
- A. Voor 99%. De ouders hebben zelf niet gestudeerd en hebben in hun land de overstap naar de stad niet gemaakt. Ze zijn direct naar hier gekomen in een andere cultuur, een andere taal, een andere godsdienst. In plaats van zich mee te ontwikkelen zijn ze op hun niveau gebleven en behielden de ideeën waarmee ze gekomen zijn. Ze komen uit de kleine bergdorpen rond de stad Emirdag. De ouders weten niet hoe ver ze hun kinderen en vooral hun dochters mogen laten gaan. Ze zijn hier gekomen om te werken en vinden dat hun kinderen ook maar moeten werken en geld verdienen.
- M. *Op het ogenblik is er de beroering rond het dragen van de hoofddoek. Wat vind jij van het verbod van de Gentse burgemeester?*
- A. Ik vind dat wel goed. In Turkije mogen ze op school ook geen sjaal dragen. Ik hoor sommige Belgen zeggen: "Het is hun cultuur". Maar als men daar niets tegen doet blijft alles zoals het was. Een gemeenschap moet vooruit gaan, evolueren.
- M. *Oefenen de meisjes die de sjaal dragen druk uit op de anderen?*
- A. Niet altijd, maar het gebeurt wel dat ze de anderen meetrekken. Het is een gevoelige zaak. 't Is dichterbij de gemeenschap, en er speelt ook sociale druk. Zo was het bv. opvallend dat vorige winter maar enkele meisjes een sjaal droegen, en er nu ineens veel zijn. Ik ben niet tegen de sjaal, mijn moeder draagt er ook een als ze op straat komt, maar ik ben er wel tegen als die kinderen onderdrukt worden. Ik vind het ook niet nodig dat een kind van 10 jaar een sjaal draagt. (N.B. volgens de Koran wordt de sjaal na 13 jaar gedragen).
- M. *Helpt het niet te zeggen dat men dat in Turkije ook niet draagt op school?*
- A. Ik zeg dat altijd. Maar als de ouders weten dat het hier op school ook verboden wordt zullen ze er geen probleem van maken. Nu mogen ze op de ene school wel en op de andere niet. Alle scholen moeten één lijn trekken. Men moet heel duidelijke regels stellen, precies zoals voor de zwembad. Dat is een les zoals Nederlands en wiskunde, en moet dus gevolgd worden.
- M. *Gaat die sociale druk uit van de moskee?*
- A. Niet zozeer van de moskee als van de groep die naar de moskee gaat. Oud-leerlingen van mij die naar de middenschool gaan dragen hun sjaal tot aan de brug die de buurt begrenst, en doen hem dan af als niemand hun ziet. Ze zijn echt bang dat hun broer of een buur hen zal zien.
- M. *Dus de broers moeten toezicht houden op de meisjes. Alleen de oudere?*
- A. Nee, ook de jongere broers.
- M. *Men ziet soms kleine jongens die voor thuis de boodschappen doen. Ze krijgen dus de portemonnee met geld mee.*
- A. De jongens moeten dat wel doen. Ze zijn vrijer vanuit de gedachte dat er met hen toch niets gebeurt. De meisjes kunnen hun maagdelijkheid verliezen. Ze kunnen door een jongen aangevalen worden, of er gewoon mee in contact komen,

er kan altijd iets gebeuren. Turkse meisjes mogen geen contact met Turkse jongens hebben, en zeker niet met Belgische. Het wordt hen meestal ook niet toegelaten bij een Belgische vriendin te gaan. Ze doen het wel, maar stiekem. Een Belgisch meisje mag wel bij hen komen, maar niet andersom, omdat ze de zaak niet vertrouwen. Ze denken dat wat bij hen niet mag, bij de Belgen wel mag.

- M. *Ze vinden dus dat wij een zeer permissieve maatschappij zijn en dat we niet streng genoeg optreden.*
- A. Als de school op zeeklas gaat mogen de jongens wel mee en de meisjes niet.
- M. *Dat is toch een duidelijke bron van achterstelling van de meisjes?*
- A. Dat is het zeker. Ze gaan wel ergens naar toe, maar altijd met de familie. In onze Turkse gemeenschap - ik zeg niet dat het in Turkije ook zo is - mag een meisje niet laat alleen naar huis komen, zelfs als ze er een uitleg voor heeft. Heel weinig meisjes volgen avondles, ook later als ze volwassen zijn. De jongens mogen uitgaan, de meisjes niet.
- M. *Wat vind je er van dat de jongeren nu tot 18 jaar naar school moeten?*
- A. Ik vind dat een verbetering. Maar er zijn altijd gaatjes in de wet waar ze van profiteren. Ik hoor dat veel meisjes deeltijds leren volgen. Maar dat is twee dagen op school en de rest thuis, en dat is nadelig. Vroeger probeerden ze ook hun leeftijd hoger op te geven dan hij was. Ze gingen als 15-jarige naar Turkije en komen terug als 18-jarige. In Turkije kon dat vroeger, maar nu ook

niet meer. De meesten zijn nu ook hier geboren, en dus moeten ze tot 18 jaar naar school.

- M. *Wat doen ze als ze niet naar school gaan?*
- A. Ze blijven gewoon thuis of gaan werken tot ze kunnen stempelen. En dan gaan ze trouwen.
- M. *De verlengde leerplicht is toch een bescherming voor de meisjes die willen studeren. Ken jij er die gestudeerd hebben?*
- A. Ik ken een aantal meisjes die talen gedaan hebben. Ze doen het secretariaat bij een firma of bank. De tolken aan de stad hebben ook hoger middelbaar met talen gedaan. Het zijn meestal dochters van families die uit grote steden naar hier zijn gekomen, maar het begint nu ook bij de mensen uit Emirdag.
- M. *Denk je dat de school iets kan doen aan de emancipatie van gastarbeiderskinderen?*
- A. Heel veel. Ik praat veel met de kinderen uit het zesde leerjaar en ik voel al wat ik hen geleerd heb. Het gaat niet om de taallessen, maar om hun opvattingen, om wat ze durven zeggen. Als ik vraag: "Moeten jullie geen sjaal dragen op straat?" en die ene zegt: "Nee, in Turkije gebeurt dat ook niet" ben ik daar blij mee. Niet omdat het over die sjaal gaat maar omdat ze als persoon een eigen standpunt inneemt. Neem nu de turnles. In een gewone Belgische school draagt men een turnpak of short. Op een migrantenschool mogen ze met een trainingspak turnen. Waarom geen algemene regel? Ze weten dat ze moeten doen wat de leerkracht zegt. Men moet naar die kinderen niet optreden met de gedachte dat men van hun cultuur moet afblijven, maar uitgaan van het idee dat het een achterge-



bleven gemeenschap is. We moeten hun een kans geven vooruit te gaan en zich te ontwikkelen. In een grote stad is het niveauverschil tussen ontwikkelde en niet-ontwikkelde mensen zeer groot. Men ziet elkaar en leert andere gewoonten. Hier in Gent komen bijna alle Turken uit Emirdag en de gewoonten zijn dezelfde. Ze hebben dus geen behoefte en gelegenheid om zich op te werken. Heel het leven van de plattelandsbewoners is doordrongen van de godsdienst. Het is gewoon de cultuur van de godsdienst die ze meegebracht hebben. De rest is geen echte Turkse cultuur. Van de Turkse literatuur weten ze niets. Ze lezen niet en er wordt niets aan gedaan vanuit de ambassade, dat vind ik zeer erg.

- M. *Jouw collega Fatima vertelde dat toen zij naar België kwam een twintig jaar geleden, ze als enige Turkse in een Belgische klas zat en zich nooit een migrantenkind gevoeld heeft.*
- A. Ik heb ook nooit gemerkt dat mijn dochter dat gevoel had. Ze wordt aanvaard door haar klasgenoten, maar ze zit in een klas met weinig buitenlanders. Volgens mij mag het ook geweten zijn dat ze een migrantenkind is. Veel mensen denken dat die niet ver kunnen geraken. Maar zij is een goed voorbeeld dat het wel kan. Men vindt ook dat men niet kan zeggen dat ik een Turkse vrouw ben. Men moet weten dat er ook zulke Turken bestaan. In de Turkse gemeenschap vertrouwt men meer de leerkrachten die door Turkije worden gezonden dat deze die door de stad worden aangesteld, omdat die in hun ogen geen echte Turken meer zijn. De andere keren na een paar jaar naar hun land terug, en worden vereerd als afgezanten van het moederland.
- M. *Voelen de tweede- en derde-generatiemensen zich dan nog wel echte Turken?*
- A. Ik zou een onderscheid willen maken tussen mannen en vrouwen. De meeste meisjes die hier opgegroeid zijn trouwen met een man uit Turkije, en dat vergt weer een aanpassing, een terugkeer. Die man komt met zijn leefpatroon van daar, hij heeft de eerste plaats in het gezin en wordt gevolgd. De bevordering die de vrouw heeft meegemaakt telt niet meer. Ze mag dat niet inbrengen in de familie en de kinderen worden opgevoed volgens het patroon van de vader. Een van beide ouders kent Nederlands maar de kinderen kennen het weer niet omdat er geen belang wordt aan gehecht. Mijn dochter zal altijd Turks met mijn man spreken, maar met mij spreekt ze Nederlands. Voor kinderen is er duidelijkheid nodig. De school zegt dat ze Nederlands moeten praten en de ouders zeggen dat ze Turks moeten praten. Waar staan ze dan?
- M. *Zijn er nog veel mensen die uit Turkije komen analfabeet?*
- A. Bij de jongere generatie niet meer. In Turkije ook niet. Maar de eerste generatie vrouwen die naar hier is gekomen wel. In sommige dorpen was er geen school, en de meisjes mochten niet naar het nabijgelegen dorp. De analfabeten zijn meestal vrouwen. De mannen leren lezen en schrijven als ze hun legerdienst doen. Niet echt

grondig, maar een brief schrijven en zo. Nu is er leerplicht tot lager middelbaar. Als je de oude klas uit het schoolmuseum ziet kun je dat vergelijken met de scholen op het platteland in Turkije. En dan moet men toch het verband leggen waarom Turkse ouders niet mee zijn met het Belgisch schoolsysteem. Ze hebben iets dergelijks zelf niet meegemaakt. En de school is nog altijd iets belangrijks. Hun kind leert niet thuis, maar op school. De leerkrachten moeten weten dat de school door de Turkse ouders als belangrijk wordt beschouwd. We moeten eisen stellen maar dat gebeurt niet. De ouders weten nog niet wat de school aan hun kind kan brengen. De scholen moeten overeen komen wat ze geven en wat ze willen bereiken.

- M. *Een soort minimum doelstellingen?*
- A. Zeker om mee te beginnen, en waar het kan, geeft men meer. Nederlands moet niet gegeven worden als moedertaal maar als een tweede taal, beginnend van nul. Ik kende mijn taal goed en heb vlug Nederlands geleerd. Als ik nieuwe woorden leerde wist ik wat het was in het Turks. Maar zij zijn ook cultuurarm in hun eigen taal. Volgens mij moet eerst hun Turks ontwikkeld worden, en dan kan men overschakelen naar Nederlands.
- M. *Maar nu hebben we alleen het kanaal van de school besproken. Zou er geen mogelijkheid zijn een soort club van Turkse moeders te maken waar men hun leert hoe ze hun kleuters op school kunnen voorbereiden?*
- A. Ik heb al vaak voorgesteld dat men de ouders naar de kleuterklas zou roepen om hen te tonen wat er daar gebeurt. Ze hebben geen idee van wat er daar gedaan wordt. Voor hen is het alleen maar spelen. In Turkije zijn er nog haast geen kleuterklassen. De moeders brengen hun kinderen wel naar school, maar blijven niet in de klas.
- M. *Op veel scholen betreft men de ouders voor allerlei activiteiten: zwemmen, het middagmaal, leesmoeders. Men zou dat hier ook kunnen doen.*
- A. Maar als men dat aan de leerkrachten voorstelt beweren ze dat dat niet gaat met Turkse ouders. Het doet mij echt zeer als ik dat hoor. De eerste keren zal dat misschien niet veel opleveren, maar men moet het blijven proberen.
- M. *Kennen de jonge moeders voldoende Nederlands om hun kinderen voor school te helpen?*
- A. De jongere moeders zouden hun kinderen kunnen helpen, maar voor Nederlands helpen ze toch niet veel. Ze kunnen zo geen beschaafd Nederlands. Ik zie dat bij de kinderen.
- M. *Vind je dat men de migranten die naar hier komen wonen moet verplichten om Nederlands te leren?*
- A. Zeker! De taal leren is een plicht voor uzelf, maar als ze dat niet aanvoelen moet het opgelegd worden. Ik vind het zeer goed dat de V.D.A.B. (vroegere R.V.A.) naast een cursus huishouden de vrouwen ook taalcursussen doet volgen. Als je de taal leert ben je minder afhankelijk van je man of je kinderen.

JONGEREN VAN DE VIERDE WERELD: RECHT OP KENNIS EN VAARDIGHEDEN

Als er één geleding in de samenleving is waar zelfs de allerarmsten (soms willens nillens) aan "participeren", dan is het wel het onderwijs. En toch blijven zij ook in die wereld vaak vreemden. De kloof tussen hun school- en thuismilieu is breed én diep. Kinderen kunnen jarenlang "onderwijs lijden", zonder dat men bij machte is hun honger naar kennis te stillen. Pedagogische studiedagen, mondiale vorming en themalessen gaan over armoedebestrijding in België, terwijl de Vierde Wereld-jongeren uit de klas verstopt blijven achter etiketten als belhamels, ongemotiveerden, licht mentaal gehandicapten...

Nochtans hebben de armsten dezelfde waarden als de rest van de maatschappij. De ouders willen dat hun kinderen gezond zijn, goed leren en vast werk vinden. De jongeren vinden een diploma belangrijk, ze willen mee zijn met de tijd en even goed als anderen de laatste technologische snuffjes kennen. Maar de inspanning om te overleven en het gezin bijeen te houden, maakt het vaak moeilijk om deze dromen waar te maken.

Sedert haar ontstaan in de bidonvilles rond Parijs (1957) heeft de Vierde Wereldbeweging ("Beweging ATD-Vierde Wereld") steeds gezocht naar het ware gelaat, naar de wortels van de armoede. De vaststelling, dat die van generatie op generatie voortwoekert in een bepaalde bevolkingslaag, is lang op ongelof gestoten maar wint stilaan veld. Het heeft niks te maken met armoedecultuur, met natuurwetten of erfelijkheidsfactoren, maar alles met sociale (wan)verhoudingen, isolement, uitsluiting. Ongeschoolde, onbeschermden werkers buiten de sociale zekerheid, buiten de industriële vooruitgang hebben zich nooit kunnen organiseren en voor hun belangen opkomen. De democratische instellingen zoals het onderwijs en de sociale zekerheid gaan aan hen voorbij. Het analfabetisme maakt hen monddood. Hun kinderen worden gedwongen geplaatst als om ze te onttrekken aan de schuld van hun miserie...

Als antwoord hierop wil de Vierde Wereldbeweging in de eerste plaats een solidariteits- en ontvoogdingsbeweging zijn. Volksuniversiteiten voor de volwassenen, Rechtshuizen van de Vierde Wereld, gezinssyndicaten, straatbibliotheken en andere culturele projecten worden her en der ingeplant om de armsten met kennis en mondigheid te wapenen. Massabijeenkomsten en petitie's, perscampagnes en informatie-activiteiten moeten de politieke acties ondersteunen. Medestanders in alle geledingen van de samenleving worden opgeroepen om elk op hun terrein de uitsluitingsmechanismen te ontmaskeren en om te buigen. In dit artikel wordt een nieuw jongerenproject van de beweging in het Brusselse voorgesteld.

Het Huis van Kennis

Het recht op kennis, op kunst en op vaardigheden wordt vaak uit het oog verloren wanneer men de rechten van de armsten wil verdedigen. ATD-Vierde Wereldbeweging gaat er echter van uit dat deze rechten belangrijk zijn voor een volwaardige deelname aan de samenleving. Vanuit dit idee ontstond in juni 1988 het "Huis van Kennis" in Molenbeek, als plaats waar mensen elkaar kunnen ontmoeten. Mensen van alle leeftijden en alle milieus: zij die een hobby of een passie hebben en die willen doorgeven aan anderen, en zij die daarvan willen leren. Ervan uitgaande dat ieder mens iets heeft waarvan een ander kan leren, spreekt de Vierde Wereldbeweging over het "delen van kennis": het uitwisselen van wat men weet en waar men vaardig in is.

Zo kan een kunstenaar aan mensen van de Vierde Wereld uitleggen hoe men iets kan schilderen, maar zal hij zelf ook uit zijn ervaring met de armsten leren.

Dit delen van kennis kan men concreet terugvinden in de verschillende projecten van het Huis van Kennis. Voor kinderen is er een straatbibliotheek; een "Pivot Culturel" met boeken, computers en een schilderatelier; er zijn ontmoetingen met andere kinderen, internationale kampen en breedschalige acties (zoals nu het maken van Tapori-koffertjes als netwerk tussen alle kinderen die tegen armoede opkomen).

Voor volwassenen is er het kunst- en poëzieatelier en een alfabetiseringscursus. Volwassenen komen ook samen in het Vierde Wereldhuis voor de "Volkshogeschool van de Vierde Wereld", waar ze samen denken en praten over

hulpverlening, onderwijs, Europa 1992,... Voor jongeren zijn er de laatste jaren ook enkele activiteiten geweest, zoals een informatica-groep waar jongeren konden leren hoe een computeratelier voor kinderen te begeleiden; het meewerken aan een film over mensenrechten op vraag van de Raad van Europa; en internationale stages met jongeren uit verschillende milieus. Op dit ogenblik start men bovendien met een jongerenwerking op langere termijn. Tenslotte is er elk jaar in juli nog de "Week van de gedeelte kennis en toekomst". Tijdens die week houden mensen met een hobby of vaardigheid ateliers in een straat of op een plein in een "vergeten" buurt. De ateliers staan open voor iedereen.

In de rest van dit artikel zullen we dieper ingaan op enkele activiteiten met jongeren.

DE JONGERENWERKING

"Als iemand gelooft dat we kunnen leren, dan gaan we vooruit" zeggen de jongeren van de Vierde Wereld. Dat vertrouwen is het vertrekpunt van de jongerenwerking. Iedereen is in staat om te leren. Ook jongeren zonder diploma, zij die moeite hebben met lezen of schrijven, die zovele keren van school weggestuurd zijn of maandenlang geen werk kunnen vinden. In de jongerengroep kunnen ze mensen ontmoeten, zich leren uitdrukken, hun verlegenheid overwinnen en de moed vatten om vaker buitenshuis te komen. Het hoofddoel van de werking is dan ook het sociale isolement waarin deze jongeren zich bevinden, te doorbreken.

Informatica-groep

In september 1988, bij het begin van de activiteiten in het Huis van Kennis, zocht men naar een activiteit met jongeren, die aan het basisidee van delen van kennis zou beantwoorden. Bovendien wou men duidelijk stellen dat de armsten het recht hebben om de nieuwste technologieën te leren kennen. Er werd besloten een informatica-groep op te starten, waarin jongeren van de Vierde Wereld konden leren een computeratelier voor kinderen te begeleiden. Belangrijk was, dat de jongeren zich van begin af aan verantwoordelijk zouden voelen en hun creativiteit konden uitleven. Daarom werden beslissingen in verband met de organisatie van het computeratelier nooit zonder hen genomen. De jongeren zochten ook zelf naar oplossingen voor de praktische problemen die zich stelden. Bovendien werden de vormingssessies afgewisseld met de actieve begeleiding van computerateliers voor kinderen. Na de vorming, die tot juni zou duren, moesten de jongeren kunnen instaan voor de computerateliers tijdens de Week van de gedeelde kennis en toekomst.

Concreet bestond de groep uit een zestal jongeren van de Vierde Wereld, begeleid door enkele medestanders van de Vierde Wereldbeweging en een specialist, Benoit Limbos. Deze laatste was niet alleen deskundig in de begeleiding van computerateliers voor kinderen en in de vorming tot begeleider, maar hij had bovendien reeds ervaring met de Vierde Wereld.

De jongeren en hun begeleiders bepaalden tijdens de vormingssessies samen de doelen van het computeratelier voor kinderen: "de kinderen moeten ideeën hebben, die kunnen uitdrukken en uitvoeren, ze moeten vriendschap sluiten met anderen, en ze moeten mee over de inrichting van het atelier kunnen beslissen. Verder leerden ze voldoende LOGO (een computertaal) om de kinderen te kunnen begeleiden, en kregen ze door gesprekken en discussies meer inzicht in het denken en handelen van kinderen.

Verschillende jongeren begeleidden het computeratelier tijdens de Week van de gedeelde kennis en toekomst. De meesten onder hen nemen nu nog steeds deel aan andere activiteiten van de Vierde Wereldbeweging, enkelen worden uitgenodigd voor de jongerenwerking op lange termijn.

Film over mensenrechten

In oktober 1988 werd de Vierde Wereldbeweging door de Raad van Europa gevraagd mee te werken aan een film over mensenrechten, die gemaakt zou worden voor en door jongeren. De deelname van jongeren uit de Vierde Wereldbeweging moest daarbij aantonen dat armoede in de geïndustrialiseerde landen een schending van de mensenrechten betekent. De Raad van Europa beoogde met de film jongeren te sensibiliseren rond mensenrechten door deze te vertonen aan alle scholieren van het middelbaar onderwijs in de landen die behoren tot de Raad van Europa. De Vierde Wereldbeweging wou bovendien de jongeren die aan de film meewerkten, de kans geven om vaardigheden te ontwikkelen, na te denken over armoede en zelf iets te veranderen aan bestaande situaties. Ook hun ouders werden gevraagd om mee te werken.

Een tiental jongeren tussen twaalf en vijftien jaar, afkomstig uit zowel arme als meer begoede gezinnen, besloten aan het project mee te werken. In een eerste periode was het belangrijk dat de jongeren elkaar beter leerden kennen. Dit

gebeurde via ontmoetingen en recreatie. Nadien begonnen de jongeren te denken over armoede. Ze hielden fotosessies in hun buurt en later in geheel Brussel, rond het thema: "Wat is mooi of lelijk in mijn buurt?" en "Wat zie ik elders in Brussel dat ik graag in mijn buurt zou hebben?" Een driedaagse vorming met expressie-oefeningen en rollenspelen over werk en werkloosheid, mijn buurt, onrechtvaardigheid, ... volgde als voorbereiding op de film. Na een vergadering met de realisator en met Franse jongeren die ook meewerkten aan de film, werd besloten wat voor het gedeelte over armoede gefilmd zou worden, nl.: de jongeren zelf, twee interviews met gezinnen van de Vierde Wereld, de Volkshogeschool van de Vierde Wereld en de "Pivot Culturel". Het filmen zelf nam twee dagen in beslag. Nadien zagen de jongeren elkaar nog een paar keer voor een andere activiteit, en onlangs werd hen de film vertoond. Uit gesprekken blijkt dat de jongeren erg entoesiast zijn over het voorbije project en dat ze graag willen deelnemen aan de jongerenwerking op lange termijn, die nu opgezet wordt.

Jongerenwerking op langere termijn

In november 1989 werd met een jongerenwerking op langere termijn gestart. Deze is bestemd voor een groter aantal jongeren dan bij voorbije activiteiten het geval was: vertrekkend vanuit een jongerengroep in Brussel wil men tenslotte komen tot een nationale jongerenwerking.

In een eerste fase zou een (franstalige) groep opgezet worden met jongeren uit arme zowel als meer begoede milieus, die rond een bepaald thema zouden werken. De Vierde Wereldbeweging stelde hiervoor het thema "talen" en daarbij aansluitend "Europa 1992" voor. Het is belangrijk dat de jongeren van de Vierde Wereld ook kunnen deelnemen aan het Europa van 1992, maar zij moeten er zich dan ook op voorbereiden. Om na te gaan hoe de jongeren hierover denken, gaan begeleiders tijdens de maand december op bezoek bij een aantal jongeren om naar hun voorstellen te luisteren in verband met de organisatie van de groep en de uitwerking van het thema. De jongerengroep zou vervolgens met concrete activiteiten van start gaan in januari. Naast recreatieve activiteiten, om de jongeren de kans te geven elkaar beter te leren kennen, worden ontmoetingen met andere jongeren uit binnen- en buitenland voorzien. Daarnaast zouden de jongeren via gesprekken en praktische activiteiten werken rond het thema. Zo zou er een Tabori-koffer gemaakt worden waarin de jongeren aan de hand van tekeningen, boekjes, (video)cassettes en eventueel ander materiaal kunnen vertellen wat ze over talen en Europa denken. Deze koffer zou dan verstuurd worden naar andere groepen van jongeren of kinderen, in Europa of elders.

Verdere ideeën, zoals een speleologie-excursie met een Brusselse scoutsgroep, een zomerkamp, het maken van een taal-labo enz. worden nog besproken.

Anne-Mie POOT

voor ATD Vierde Wereld jongeren

Voor meer informatie over de Vierde Wereldbeweging, of over het Huis van Kennis en de jongerenwerking, kan u terecht bij:

ATD Vierde Wereld België
Victor Jacobslaan 12
1040 Brussel
Tel.: 02/647 99 00

ATD Huis van Kennis
Van Hoegaerdestraat 40
1080 Brussel
Tel.: 02/425 02 06

P.M.S. - ONDERWIJS - WELZIJNSHULP

Het is een niet zo klassieke driehoek. Onderwijs en P.M.S. dat is o.k., maar wat komt die welzijnshulp erbij doen?

Een aantal PMS-werkers vroegen zich dit ook af. Ze gingen rond de tafel zitten om er een boompje over op te zetten. Men vertrok vanuit de vaststelling dat het onderwijs onder een gewijzigde maatschappelijke druk is komen te staan. Hierdoor wordt ook het traditionele PMS-werk in vraag gesteld. Aan iedere deelnemer was gevraagd een probleemsituatie uit de eigen praktijk neer te zetten. Van daaruit zou dan gereflecteerd worden. Hier gaan hun verhalen en bedenkingen.

JONGERENBEGELEIDING TUSSEN HET NIVEAU NUL EN TWEE

Samen met de leerkracht-begeleider

De situatie van Yves.

Iedereen was vol lof over zijn positieve houding in de klas en zijn constructieve inbreng tijdens de les. Yves bouwde de lessen mee op: "Als hij er niet is dan is het niet dat". Niemand van de leerkrachten begreep dan ook goed waarom hij zijn eerste secundair tryste. Zijn vandalisme buiten de klas en de school vond men hoogst merkwaardig maar onverklaarbaar.

Op de deliberatie zag men het niet meer zitten voor Yves. Er werd beslist, via het P.M.S., de moeder aan te raden uit te kijken naar een andere school. Yves kreeg wel zijn A-attest.

Na enkele contacten met de moeder bleek er een slecht verwerkt rouwproces te spelen. Het vandalisme was echt accuut geworden na het ongeval van haar man. Dit was het jaar dat Yves het eerste secundair voor de allereerste keer volgde. In tegenstelling tot zijn zus wou Yves met niemand over het overlijden van zijn vader praten.

Moeder en zoon gingen beiden akkoord voor een plaatsing in een onthaal- en observatiecentrum. Yves was al ooit op internaat geweest en het was hem zo uitgelegd, dat zo een centrum een soort internaat was. Men zou er niet alleen bezig zijn met zijn studies, maar hem ook helpen wat duidelijker te zien waar hij nu stond en wat hem voor de toekomst te doen stond. Vanuit het centrum zou hij schoollopen in de stad. Men zou er samen aan werken om na een jaar terug naar huis te keren. De weekends en de vacaties zou hij alvast thuis doorbrengen en tweemaal per week zou hij naar zijn judo-club mogen gaan. Over zijn vader mocht hij praten, maar als hij dat te pijnlijk vond, dan hoefde dat echt niet. Samen met de schoolbegeleider van het centrum zou men op zoek gaan naar een nieuwe school.

M. Ik ervaar mijn werk als een dubbele actie. Er is vooreerst de preventie. Door binnen de school te werken, door contacten te hebben, doe je aan sensibilisering. Je maakt leerkrachten probleemgevoeliger. Een tweede aspect is dat ik heel dikwijls een verwijzende en een curatieve functie vervul. Het is niet omdat je aan doorverwijzing denkt, dat de mensen er meteen klaar voor zijn. Daar heb ik dan ook echt heel veel werk aan om

het verzet tegen een doorverwijzing af te bouwen.

- J. In verband met die sensibilisering is het wegval- len van begeleidingsklasseraden in het secundair niet minder dan een ramp. Natuurlijk kun je al- tijd in het lerarenlokaal terecht. Je kunt er een woordje gaan plaatsen of een babbeltje doen over bouwperikelen, garageproblemen, vakan- tiebelevissen, schattige kinderkleedjes.... Een rustig gesprek over begeleiding is er niet te voe- ren.
- E. Je bedoelt met de groep van leerkrachten?
- J. Ja, ja.. En eigenlijk blijven leerkrachten toch lang rondlopen met vragen over een leerling, als je hen niet regelmatig bevraagt. Zeker zo deze leerlingen normaal presteren in de klas. Ze tole- reren dan veel en vergoelijken het gedrag. Op het ogenblik dat het gedrag storend begint te wor- den, dan nemen ze contact op.
- M. Ja, wanneer het niet meer gaat. Wanneer ze het gevoel hebben, dat ze er niets meer kunnen aan doen.
- J. Dit staat eigenlijk haaks op een goede preventie : wachten tot alles vastgelopen is.
- L. De leerkrachten en de schoolleidingen zouden er moeten van overtuigd zijn dat wij, zonder de school, niet veel kunnen oplossen. Het gaat om een integratie in dat systeem. De mensen die daarin staan, die moeten het doen. Wij kunnen enkel helpen. Maar zo van buiten het systeem aan leerlingenbegeleiding doen, daar geloof ik niet in. Dan krijg je vroeg of laat op je kop.
- E. Daarom beschrijf ik mezelf, liefst van al, als ie- mand die onderwijsondersteunend werkt. Leer- krachten zijn competente mensen. Het zijn zij die het moeten doen en ze doen het ook. Wij kunnen hen enkel ondersteunen, zoals we ook de leerlingen ondersteunen. We zijn geen concu- rrenten van hen. En dat werkt vrij goed. Ik voel me goed in die opstelling.
- M. Het is daarom dat we naar systeembegeleiding moeten. Ik heb het verleden week op ons vori- mingscentrum nog gezegd: "We hebben onze scholen verkeerd opgevoed met hen leren vragen te stellen". Je komt een school binnen en je wordt overrompeld met vragen.
- Jef Systeembegeleiding een mooie term, maar wat houdt die in?
- J. Kom, laat ons eerlijk zijn, heel wat problemen op school kennen hun oorsprong niet alleen bij

de leerling, maar ook heel dikwijls ligt de fout in het systeem. In de meeste gevallen zal het een combinatie zijn van onaangepast gedrag van de meest kwetsbare jongeren op de meest kwetsbare punten van het systeem. Kun je jezelf, als leerlingenbegeleider, dan nog langer au sérieux nemen als je het systeem telkens in bescherming moet nemen en de leerling met de volle schuld-vraag moet opzadelen?

Jef Maar ja, dan moet het onderwijs dat ook willen en kunnen toelaten. Ja, leerkrachten zijn competent, maar ze hebben het systeem niet altijd mee.

In complexe situaties en met delicate problemen...

De situatie van Patrick.

Ja, daar kwam ze aangetuift op haar brommertje. Een imposante vrouw van midden in de zestig. Wie had dat ooit kunnen denken, dat ze anderen zou toegelaten hebben in de opvoeding van haar kleinkind. Het tij was gekeerd nadat ik haar verteld had dat ik er kon inkomen dat ze erg boos op mij moest zijn. Tenslotte had ik de opname van de kleine in het A.Z. bewerkstelligd en heeft ze voor het eerst de duimen moeten leggen.

Patrick was het natuurlijk kind van haar dochter. Oma had ervoor gezorgd, dat de vader allimentatiegeld betaalde. Hij had het kind nooit mogen zien en

omgekeerd. Na enkele jaren is de dochter er vanonder getrokken met een nieuwe vriend. Binnen het jaar had de dochter zelfmoord gepleegd. Ze had aan de notaris nog laten weten dat ze Patrick liefst van al bij haar vriend wou laten. Maar ook daar had oma een stokje kunnen voor steken. Patrick was nu terug "thuis". Overdag zat Patrick heel stilletjes in zijn B.L.O.-klasje. Af en toe vielen er traantjes. "Zo maar, zonder de minste reden": vond de juf. 's Avonds dwaalde hij door de bossen in de buurt van het huis. Op een gegeven dag, op de schoolbus, heeft hij geprobeerd zijn pols over te snijden met een passer. Toen hebben we moeten optreden.

Intussen vlucht opa niet meer naar zijn veld, wanneer ie 's avonds thuiskomt van het werk. Ook de andere dochters met hun gezin, zijn nu ingeschakeld om Patrick mee op te vangen. En oma voelt zich intussen terug erkend in haar rol.

- J. De situaties kunnen erg ingewikkeld zijn. Vooral als er primaire familiepatronen bovenop komen. Deze milieus zijn zo totaal anders, dan die waar de meeste leerkrachten mee vertrouwd zijn.
- L. Ik had er nog een andere bedenking bij: namelijk de rol van verborgen figuren. Ik heb het al herhaalde malen meegemaakt, als je wat dieper graaft dat je plots in een veel ruimer familieverband terecht komt. Een korte illustratie in het kader van een kindermishandeling. Ik dacht via de huisarts aan doorverwijzing te doen. Nu bleek die man familie te zijn. Dat werd een heel systeem, dat zichzelf afsloot en waar niemand binnen kon.



Samenwerking tussen P.M.S. en leerkracht: een belangrijk moment in de leerlingenbegeleiding.

M. Daar kan ik op inpikken. Jij noemt ze “verborgen figuren”, maar er zijn ook gezinsgeheimen, gezinstaboes en taboefiguren. Men spreekt er niet over. Men mag er ook niet aankomen en het gezin schermt alles af. Dit maakt het zo bijzonder moeilijk in de samenwerking met andere hulpverleners. Iedereen moet dan weten dat ie op eieren loopt, dat het terrein erg glad is of je bent eraan voor de moeite. Dit maakt het soms ook zo moeilijk en delicaat naar de leerkrachten toe. Vandaar dat ik soms angst heb om te veel informatie te geven aan de leerkrachten. We mogen toch niet verwachten dat ze psychologisch geschoold zouden zijn. Maar als je een leerkracht informeert, weet je nooit wat ze ermee doet: naar de collega's toe, naar de ouders toe en naar het kind toe. En toch moet je ze informeren.

En zeer werkintensief

De situatie van Frank.

In 't midden van de voormiddag worden we in allerijl opgeroepen. Het was in de toetsperiode van de derde trimester. Iedereen was op school en Frank was bezig thuis de boel aan stukken te slaan. Een buurvrouw had de school verwittigd en in paniek had de school het centrum opgebeld.

Als we aankwamen was Frank al lang de pijp uit en kon moeder heel geëxalteerd haar verhaal doen. Buiten het feit dat Frank de school kotsbeu was, waren er volgens haar geen noemenswaardige moeilijkheden op school. Dat hij met twee jaar vertraging in het derde beroeps was aanbeland, daar tilde ze niet zo aan. Het spijbelen op zich vond ze ook niet zo erg, maar dat gezelschap waarmee hij optrok... en dat straat-hangen. Ze herkende er helemaal haar ex-man in. Vooral nu vandaag, omdat hij zo wild te keer ging. Nee, ze had geen al te beste herinnering aan die man: drinken en zuipen en alle scènes die het meebracht. Zelfs na de scheiding, toen ze uit noodzaak moest gaan werken, wist hij haar nog te vinden om haar haar centen af te pakken. Uiteindelijk pleegde hij zelfmoord.

Het J.A.C. werd ingeschakeld en er werd gelijktijdig gewerkt met Frank, de moeder en de school. Nadien werd de Jeugdbescherming er ook nog bijgehaald. Uiteindelijk diende Frank opgenomen te worden in een observatiecentrum.

L. Wat ik sterk ervaar in zulke situaties is de intensiteit en de hoge frequentie van tussenkomsten die ze meebrengen. Ik zit altijd met het gevoel, dat ik er enorm veel energie in steek, terwijl er twintig anderen daar blijven zitten zonder enige hulp. Dat is een onprettig gevoel bij mij: de verantwoordelijkheid voor een populatie en het engagement in de individuele interventie. Dat is iets waarmee ik moeite heb. Veronderstel dat je gaat zoeken naar alle leerlingen in probleemsituaties, maar wat ga je doen met die massa?

J. Dat is het spanningsveld tussen preventie en crisis-interventie.

Jef Naar de school toe speelt dit ook. Wanneer je wat

voor een leerling doet, dan verwacht men dadelijk dat je dat voor alle anderen ook doet. Dat is een onmogelijke zaak aan 't worden.

J. Vandaar de noodzaak om te delegeren naar de school en de tweede lijn toe.

Jef Voor mij is de leerlingenbegeleiding voor een stuk een structureel probleem. Het zou voor de leerkrachten moeten ingebouwd zijn in een vormingspakket.

L. Als je daar geen extra middelen voor krijgt, voor bijscholing van de leerkrachten, dan stop je daar vanzelf mee.

M. Dat hangt ervan af. We blijven volhouden. We doen het nu al twintig jaar. Laat me een ding zeggen: al is het voor slechts één leerkracht op tien, het is niet één kind, dat je bereikt, maar vijftientwintig. En ze kan een besmetting zijn in haar school. Je moet blijven geloven.

L. Ha, dat is een goed beeld: één leerkracht, is twintig kinderen.

Met loyale opstelling...

De situatie van Mark.

Het is een jongen van het vierde technische. Hij was begonnen in het college en had daar zijn eerste moeten overdoen. Nadien deed hij er nog het tweede, en het derde. Maar dat jaar mislukte hij weer en deed hij het jaar over in de technische.

Die jongen zat overgestresseerd. Hij zat te daveren op zijn stoel van de spanning. Hij sliep niet meer. Hij had thuis een hele geschiedenis meegemaakt rond de collocatie (verplichte opname) van zijn vader. De man had achtervolgingswaan ontwikkeld tengevolge van de stress op het werk. De moeder had zich steeds verzet tegen een opname. Uiteindelijk heeft die jongen dat moeten forceren. Hij als enige zoon zijn vader doen opsluiten. Daar heeft hij enorm veel problemen aan over gehouden, schuldgevoelens en zo... Het ergste van al waren de verwijten van zijn moeder.

De jongen was dat allemaal komen vertellen: met stukjes en brokjes. Telkens opnieuw vroeg hij of hij mocht terugkomen. Ik zei: "O.K.". Maar op een bepaald moment dacht ik: "Uiteindelijk heeft die iets meer nodig, dan wat ik kan bieden". Ik begon het stilaan aan te kaarten. Als ik het hem tenslotte op de man af vroeg, weigerde hij categoriek iedere verdere hulp van derden.

L. Ik heb er nadien nog regelmatig moeten aan denken: hoe langer je met iemand op stap gaat, hoe moeilijker het wordt om door te verwijzen naar een andere instantie. Er is ergens een optimaal punt: ofwel moet je van meetaf aan werken in de richting van een doorverwijzing. Ze vrezen hun verhaal opnieuw te moeten doen. Ze denken: "Ik heb nu iemand gevonden waar ik voor de eerste keer kon tegen vertellen dat ik er een eind wou aan maken, dat ik met een revolver in mijn zak rondliep... Je hebt al iets meegekregen, iets exclusief, en ze willen het aan geen derde meer kwijt.

- Jef Die relatieopbouw is wederzijds: zowel vanuit zijn als vanuit jouw standpunt.
- L. Men stuit vrij dikwijls op de loyauteit van de jongen: hij wil niet dat je naar het gezin of andere hulpverleners stapt.
- M. Dat ervaar ik persoonlijk dubbel. De leerling die informatie geeft, maar niet wil dat je er iets mee doet. Anderzijds de ouder of de jongere, die niet wil dat je erover praat op school. Ik respecteer dit, maar heel dikwijls kom ik in gewetensnood. Als ik dan echt niet anders kan dan zeg ik: "Ik kan niet anders, ik ben verplicht". Maar het is wel iets waarmee je in de verwijzing rekening moet houden. In feite zit je daar in een vertrouwensrelatie.

En ook samen met de andere externe deskundigen

De situatie van Mariska en Petra.

Daar ligt je werk van weken en maanden, maar madame en haar vriend die zijn er vanonder met de kinderen, naar het buitenland.

Het was heel toevallig dat ik in het leraarslokaal kwam en dat ik een leerkracht aan een collega hoorde vragen. "Zag het zusje van Petra ook zo blauw op haar armpjes?" Een flauw en toevallig opgevangen signaal, zoals dat meestal het geval is in die situaties van kindermishandeling. Een gewoon alledaags feitje? Alhoewel, nadien zal blijken dat die spelletjes al ruim een half jaar bezig waren.

De rapporten werden nagekeken en er werd een entreekaartje gevonden: Petra had het eerste studiejaar niet bij ons gevolgd en had problemen met moderne wiskunde. Het werd een begin van een reeks huisbezoeken. En zoals te verwachten kwamen er erge feiten aan de oppervlakte.

Via het medisch schooltoezicht werd er gezocht naar een reden voor doorverwijzing naar het A.Z. Maar dan gebeurde het: op het moment dat de feiten naar boven dienden te komen verdween het hele gezin met de noorderzon.

Daar zit je dan als hulpverlener. Ligt het aan jou? Ben je ergens onvoorzichtig geweest? Ligt het aan een collega? Is die er wat te bruut tegenaan gegaan? Maar vooral de vraag, die op je blijft hangen: is het nu niet verergerd?

- J. Als laatste probleemsituatie in ons gesprek, kan dit wel tellen.
- Jef Maar het is ook de realiteit. We oogsten niet steeds succes. Je krijgt meer opdooffers dan zegekransen.
- M. Wat mij in deze situatie ook erg gestoord heeft is de misplaatste hulpverlening vanuit de school. Je kan het de leerkrachten niet kwalijk nemen. Het is goed bedoeld, maar zo typisch voor hun middenklasdenken. De kinderen werd toespijs toegesloopt, ze kregen een boekentas, kleren... (Waar de kinderen achteraf nog slagen voor kregen). "Och, het waren toch sukkeltjes". Maar dat ze de mensen kwetsten, dat is hen totaal ontgaan. Ze ken-

nen die wereld niet van de maatschappelijk kwetsbaren.

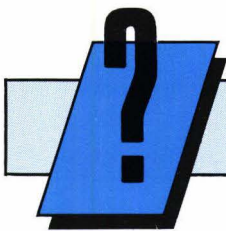
- J. Hoeveel PMS-ers zouden die kennen? Zijn we ook niet liever bezig met de andere kant van de Gauss-kurve?

Jef Maar dat kunnen we dan gaan leren bij de veldwerkers, die er dagelijks instaan.

- M. Maar die kennen dan weer de school niet. Ik heb dat ooit eens zeer concreet kunnen illustreren in een bepaalde instelling. Een gast uit het derde beroeps, die drie dagen zonder boekentas naar school komt, zonder dat de opvoeders het merken... Dat ze het nemen dat een andere gast in zijn bloot bovenlijf in de klas gaat zitten en hem het onderscheid niet bijbrengen tussen kleding op school en in de vrije tijd... Dan zeggen ze: "Ja maar, we mogen ze niet dwingen". Hetzelfde, ze mogen ze niet dwingen, ze gaan niet graag meer naar die school, dan maar naar een andere. Ze schakelen maar over, ongeacht de leerprogramma's en alle didactische complicaties eraan verbonden. Het wordt een start met achterstand en schooldemotivering en acting-out worden in de hand gewerkt. We moeten leren de realiteit bekijken. De realiteit is het middenklasdenken van ons onderwijs. En het is voldoende dat iemand van de jeugdbescherming of een instelling op school komt en het kind krijgt een etiket.

- L. Dat vind ik ook de moeilijkheid wanneer ik met een verwijzing zit. Als zij, de welzijnswerkers, niet beseffen hoe belangrijk het is om die etikettering weg te krijgen. Wij moeten de school mee zien te krijgen door een positieve houding aan te nemen tegenover deze jongeren. Anders belemmeren we ze evenzeer. Dan maken, of houden, we ze omwille van een plaatsing marginaal.
- M. Ik voel me dikwijls gefrustreerd of beter gefroiseerd, als ik vaststel dat de welzijnssector aan het P.M.S. voorbij gaat en de jongeren in een nog moeilijker situatie brengen.
- E. Ja maar dan hoor ik dat jij zegt: "Ze voeren een niet-adequate taal". Maar dat kan de welzijnszorg geleerd worden.
- M. Maar dat men niet vergeet dat deze jongeren - meer dan anderen - extra kansen moeten krijgen. Om hen kansen te geven moet men hun eigenwaarde bijbrengen en zelfrespect. Want ze geloven niet meer in hun eigen mogelijkheden. De school moet zorgen dat ze iets in handen krijgen. Laat het nu een loodgieters- of een schrijnwerkersgetuigschrift zijn... Zij hebben het milieu niet dat hen toelaat vier keren te mogen buizen en met het geduld om hen verder te laten studeren. Dat is volgens mij wat men niet realistisch genoeg inziet in de welzijnssector.

Namen deel aan het gesprek: Ed (maatschappelijk werker) van het Vrij-P.M.S.-Haacht, Jan (directeur) Vrij-P.M.S.-2-Leuven, Jef (maatschappelijk werker) Vrij-P.M.S.-2-Leuven, Laurent (psycho-pedagogisch consulent) Vrij-P.M.S.-3-Leuven en Marthe (maatschappelijk werker) Gemeenschaps-P.M.S.-Leuven. Verslaggever Jan Tallon.



Vanaf het schooljaar 89-90 werd er een nieuwe structuur ingevoerd in het secundair onderwijs, zögezegd om terug wat meer eenvormigheid te brengen in ons onderwijs. Vandaar de term "eenheidsstructuur"(1). In de omzendbrief, ter uitvoering van het besluit van de Vlaamse Executieve, staan een aantal begrippen vrij centraal nl.: "basisvorming" en "gemeenschappelijk gedeelte".

Het probleem

De basisvorming staat als volgt gedefinieerd: "De basisvorming is opgebouwd uit een aantal vakken die aan elke leerling van een bepaald leerjaar van de eerste graad zonder uitzondering dienen te worden onderwezen".

Het "gemeenschappelijk gedeelte" wordt als volgt omschreven: "Onder gemeenschappelijk gedeelte worden de vakken verstaan die in de tweede en de derde graad dienen te worden gevolgd door al de leerlingen die tot eenzelfde onderwijsvorm dan wel tot verschillende onderwijsvormen behoren".

Dit heeft voor gevolg dat in de eerste graad de basisvorming niet volledig gemeenschappelijk dient georganiseerd te worden, wat enig coloriet kan en zal brengen in de "eenheidsstructuur".

Het officieel onderwijs (het gemeenschapsonderwijs en het officieel-gesubsidieerd onderwijs) handhaaft de gemeenschappelijkheid in de basisvorming van de twee eerste leerjaren. Het vrij katholiek onderwijs laat de vrijheid aan de inrichtende machten om het principe van de gemeenschappelijkheid vanaf het tweede leerjaar los te laten.

"Naast de eigen leerplannen voor de vakken biologie en natuurwetenschappen, worden voor de vakken Frans, Engels en wiskunde twee onderscheiden leerplannen opgesteld: een leerplan-a en een leerplan-b. De leerplannen-a evenals het leerplan biologie zijn bestemd voor de leerlingen van de opties Grieks, Handel, Industrieel-wetenschappelijke, Kunst, Latijn, Mens- en Natuurwetenschappen en Techniek-wetenschappen. De leerplannen-b evenals het leerplan natuurwetenschappen zijn bedoeld voor de leerlingen van de optie Biotechniek, Grafische technieken, Hotel, Hout-bouw, Mechanica-elektriciteit, Schilderwerken-decoratieve technieken en Textiel. Het staat de school echter vrij, om voor een of meer van deze opties en, per optie, voor een of meer van de betrokken vakken, de voorkeur te geven aan het leerplan-a, respectievelijk de voorkeur te geven aan het leerplan biologie i.p.v. aan het leerplan natuurwetenschappen" (Lessenrooster N.S.K.O. p. 11).

Met als gevolg

Een duidelijke situatie in het officieel onderwijs: het eerste grote en beslissende studiekeuzemoment komt er te liggen na het tweede gemeenschappelijk jaar. De integratie (het aantal lessen gemeenschappelijke basisvorming) ligt er hoog (78% in het officieel gesubsidieerd onderwijs en 81% in het gemeenschapsonderwijs tegen 43% in het vrij katholiek onderwijs).

Een zeer verwarde situatie in het vrij katholiek onderwijs. In dit net vindt men drie typen van scholen.

- De scholen die, net als in het officieel onderwijs, de gemeenschappelijkheid van het tweede jaar willen behouden. Deze scholen wijzen de faciliteiten, aangeboden door het net, zeer bewust af en richten enkel en alleen een sterk a-programma in.
- De scholen die wel gebruik maken van de netfaciliteit en in het tweede jaar een deel van de basisvorming op verschillend niveau inrichten.
- Tenslotte zijn er de scholen die van meetaf aan zich profileren als oude humaniora of technische door in het eerste leerjaar vijf uur Latijn te voorzien en nadien een a-programma in het tweede leerjaar of vijf uur technologische vorming en nadien een b-programma.

Terecht verwittigt een informatiebrochure, uitgegeven door C.S.B.O. (het centraal orgaan voor de vrije PMS-centra) voor de implicaties van deze interpretatie van de eenheidsstructuur. "Het is de onderwijsinrichting die beslist of zij een model uitbouwt waarin:

* ofwel de leerling reeds bij de start een studiekeuze moet maken;

* ofwel de leerling pas na het eerste leerjaar zijn/haar studiekeuze bepaalt;

* ofwel de leerling pas na het tweede leerjaar zijn/haar studiekeuze bepaalt;

Het is dan ook belangrijk op het einde van het basisonderwijs de nodige zorg te besteden aan schoolkeuze". (C.S.B.O., Lemonnierlaan 129, 1000 Brussel, Het secundair onderwijs, de nieuwe structuur).

De nieuwe structuur en de maatschappelijke kwetsbaarheid

De meest kwetsbare jongeren melden zich in het eerste secundair met een zeer concrete opleidingsvraag: ze gaan voor kok, garagist, haar- kapster....Deze formulering heeft NIETS met studiekeuzerijpheid te maken, maar ALLES met hun cultuurpatroon.

Wanneer deze jongeren een maximaal aantal uren beroepspraktijk kunnen kiezen in het tweede jaar dan zullen ze dat ook doen. Het praktijklokaal werkt voor hen veel minder vervreemdend dan het klaslokaal. Het a- of het b-programma van de basisvorming, het al dan niet gemeenschappelijk aangeboden basisvormingspakket, zal hen een zorg wezen. De ontgoocheling komt echter nadien wanneer ze vaststellen dat het b-programma een te zwakke basis biedt voor een meer theoretische richting.

Een nog gevaarlijker situatie wordt gecreëerd zo men vanaf het eerste leerjaar lokt met een maximaal aantal uren specifieke beroepspraktijk en er namen van studierichtingen gaat oplakken.

Wat een promotie voor zo een jongere: na het zesde studiejaar voor kok kunnen gaan...Helaas is er enkel vlotte aansluiting mogelijk op een b-programma en nadien op de korte kwalificatie... In het derde jaar kan hij dan vaststellen dat er ook nog een derde niveau bestaat, met een a-programma als vooropleiding.

Besluit

De "eenheidsstructuur" is inderdaad "flexibel" maar helaas niet "sterk vereenvoudigd", laat staan "eenvormiger". Het zou minder verwarrend zijn te spreken over de nieuwe structuur i.p.v. over de eenheidsstructuur.

Men weze op zijn hoede voor de regionale invulling van deze nieuwe structuur. Voor dit schooljaar konden heel wat vrije katholieke scholen nog geen antwoord geven op de vraag hoe ze het tweede jaar zouden invullen. Tegen 1 maart moet het wel geweten zijn. Uitkijken dus.

Jan TALLON
Molenstraat 145
3200 Kessel-Lo

NOTEN

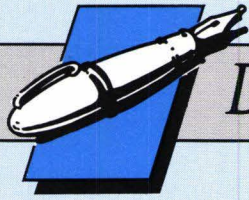
(1) "In tegenstelling tot het eerste leerjaar, hoeven in het tweede gemeenschappelijk leerjaar de termen "basisvorming" en "gemeenschappelijk" niet noodzakelijk samen te vallen". (SOZ (89)3 (09-06-89) p. 211).

Dit uittreksel is afkomstig uit een omzendbrief van het Ministerie, Dienst Secundair Onderwijs met als titel: Organisatie van het secundair onderwijs en is een eerste belangrijke onderrichting bij het Besluit van de Vlaamse Executieve van 5 april 1989 tot invoering van de zögezegde "eenheidsstructuur".

Dit besluit heeft de bedoeling "een sterk vereenvoudigd maar niet-temin flexibel kader" te bieden voor het secundair onderwijs in Vlaanderen.

Het behandelt een aantal onderwerpen:

- een omschrijving en toelichting van een reeks begrippen, waaronder "basisvorming" en "gemeenschappelijk";
- de structuur van het onderwijs;
- het voor alle leerlingen verplichte vakkenpakket;
- de toelatings- en overgangsvoorwaarden, de mogelijke afwijkingen en vrijstellingen, evenals de bekrachtiging van de studies.



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Kinderrechtswinkel

In 1987 werd in Vlaanderen de eerste kinderrechtswinkel opgericht. Volgens onze wet zijn kinderen handelingsonbekwaam, d.w.z. dat ze hun rechten niet zelf kunnen uitoefenen en verdedigen.

De kinderrechtswinkel wil ijveren voor een samenleving waarin ook kinderen alle mensenrechten hebben.

De kinderrechtswinkel is bedoeld voor kinderen en jongeren tot 21 jaar. Zij kunnen er in de eerste plaats terecht voor informatie over hun rechten en plichten, uitleg over wat de wetten en regels juist betekenen. Zij kunnen er eveneens terecht voor advies over hoe zij de verdediging van die rechten in hun specifieke situatie het best aanpakken. Kinderen kunnen op veel manieren met recht te maken hebben. Bijvoorbeeld op school, als hun ouders gaan scheiden, als ze in contact komen met jeugdbescherming, als ze een vakantiejob hebben, enz.

Naast de individuele info- en adviesverlening wil de kinderrechtswinkel ook een ruimer publiek aanspreken. Hiertoe worden informatieve en signaliserende activiteiten georganiseerd. In het licht van die informatietaak werden een aantal spelen ontworpen waarmee in groepen gewerkt wordt rond het thema rechten van kinderen. Naar volgend schooljaar toe wordt werk gemaakt van een lespakket voor leerkrachten uit het lager en secundair onderwijs.

Ijveren voor een betere rechtspositie voor kinderen houdt in dat men kinderen au sérieux neemt; dit vraagt om een mentaliteitsverandering. In dat kader wil de kinderrechtswinkel dan ook bijdragen tot het op gang brengen van een discussie over de positie van kinderen in onze maatschappij.

Inlichtingen: Kinderrechtswinkel, Kleine Hertsbergstraat 1, 8000 Brugge, tel. 050/33.95.84.

KIDS

kinderen in de samenleving Studie- en Documentatiecentrum

Het studie- en documentatiecentrum KIDS, werd opgericht in 1978 en functioneert o.l.v. Prof. Dr. E. Verhellen binnen het Seminarie en Laboratorium voor Jeugdwelzijn en Volwassenenvorming van de R.U.Gent.

KIDS wil bijdragen tot een brede maatschappelijke verspreiding van de Kinderrechten-idee door theoretische fundering ervan en het opzetten en stimuleren van wetenschappelijk onderzoek rond kinderen/jongeren en hun rechten.

Alle sectoren en alle situaties waarin kinderen betrokken zijn kunnen aan bod komen, alsook de diverse disciplines die kinderen als onderzoeks- of aandachtspunt hebben. De activiteiten van KIDS situeren zich hoofdzakelijk op vlak van onderzoek, onderwijs en dienstverlening.

1. onderzoek.

KIDS stelt zich tot taak onderzoek, dat kinderen als specifieke onderzoekseenheid beschouwt, te bevorderen. Naast het opzetten van eigen onderzoeksprojecten, wil KIDS ook andere onderzoekers en diensten adviseren en ondersteunen.

Onderzoek werd reeds verricht m.b.t. kindermishandeling, alternatieve sancties, algemene preventie in de bijzondere jeugdzorg... Momenteel loopt aan het centrum een curriculum-onderzoek i.v.m. de vorming inzake rechten van kinderen in het Belgisch secundair onderwijs. Dit onderzoek beoogt een studie en evaluatie te voeren van de leerdoelen, de didactische hulpmiddelen en de huidige praktijken inzake de vorming van scholieren m.b.t. hun rechten.

2. onderwijs.

Onderwijs is een belangrijk medium in functie van doorstroming en verspreiding van wetenschappelijke inzichten. KIDS levert ook op dit vlak een actieve bijdrage. We vermelden hier o.a. de vrije

curcus 'Rechten van Kinderen', die vanaf het schooljaar 1990-1991 van start zal gaan aan de RUG; het verzorgen van een seminarie rond kinderrechten in het kader van navormingscycli voor leerkrachten; enz.

3. dienstverlening.

KIDS wil ook werken aan een ruime maatschappelijke verspreiding van de informatie, de documentatie, de wetenschappelijke inzichten en de onderzoeksresultaten waarover zij beschikt.

Deze dienstverleningsactiviteiten omvatten o.a.

- het verzamelen, ordenen en ontsluiten van documentatiemateriaal ten behoeve van een breed publiek
- het helpen bij vragen om informatie, advies...
- het verzorgen van publikaties
- coördinatie van diverse studie- en werkgroepen, enz.

In een volgend nummer van Welwijs mag men een uitgebreide lijst van het bestaande didactisch materiaal m.b.t. kinderrechten verwachten.

Het studie- en documentatiecentrum KIDS is gelegen in de lokalen van: Seminarie en Laboratorium voor Jeugdwelzijn en Volwassenenvorming, L. Pasteurlaan 2, 9000 GENT, Tel. 091/24.02.24 sekretariaat toestel 395.

Een bezoek aan het centrum is in principe elke weekdag mogelijk tussen 9.00 en 12.00 uur en tussen 14.00 en 17.00 uur.

Het is echter aangeraden vooraf contact op te nemen.

Pedagogische studiedagen S.O.

De Stichting-Lodewijk de Raet begeleidt jaarlijks in een aantal scholen de pedagogische studiedag. Deze begeleiding is erop gericht het maximum uit zo'n dag te halen: de betrokkenheid van de leerkracht wordt geactiveerd, er wordt ingegaan op de concrete problemen die men in de school ervaart, er is aandacht voor de opvolging en nawerking van de pedagogische studiedag.

In 1990 heeft de Stichting-Lodewijk de Raet volgend aanbod:

Thema 1: werken aan de relatie met je leerlingen

Kijken naar wat het effect is van wat je zegt en doet op de relatie met je leerlingen. Oefenen in het positief communiceren met leerlingen. Zicht krijgen op de relationele noden van leerlingen en nagaan hoe je eraan tegemoet kan komen.

Thema 2: schoolmoetheid aanpakken op schoolniveau

Zicht krijgen op oorzaken van schoolmoetheid. Ideeën opdoen over hoe schoolmoetheid op te vangen is. Afspraken maken hoe men op de eigen school het probleem van de demotivatie wil aanpakken.

Thema 3: het welbevinden van leerlingen

Nadenken over hoe het school- en klimate kan verbeteren zodat leerlingen zich goed voelen op school. Aanreiken van hulpmiddelen en methoden die de begeleiding van leerlingen met moeilijkheden mogelijk maken.

Meer inlichtingen bij: Stichting-Lodewijk de Raet, onderwijsproject, Liedtsstraat 27-29, 1210 Brussel - tel. 02/242.01.11 (vragen naar Danny Van De Velde of Andrea Thienpont)

Hoe maak ik mijn leerlingen sociaal vaardig?

De Stichting-Lodewijk de Raet organiseert een vormingscursus "Hoe maak ik mijn leerlingen sociaal vaardig?"

Data: 7, 14 en 21 maart 1990.

Plaats: T.I.O., Paterstraat, 26, 2300 Turnhout.

Begeleiding: Danny Van De Velde.

Thema: Leerkrachten secundair onderwijs maken kennis en oefenen met lesmateriaal en werkvormen waarbij leerlingen vaardigheden leren in het omgaan met anderen en het samenwerken in groep. Inlichtingen: Liedtsstraat, 27-29, 1210 Brussel, tel. 02/242.01.11.

Nieuwe kansen voor schoolmoë leerlingen

De Stichting-Lodewijk de Raet geeft een brochure uit 'Nieuwe kansen voor schoolmoë leerlingen'. Hierin worden verschillende opvang- en begeleidingsmogelijkheden voorgesteld; zowel binnen de school (de klastitularis, de 'groene mens', de klasseraad, een begeleidingscel, enz.) als buiten de school (comité voor bijzondere jeugdzorg, jongeren informatie- en adviescentrum, enz.). Verder wordt ook ingegaan op enkele nieuwe onderwijsvormen en lesmethoden.

Te verkrijgen: Stichting-Lodewijk de Raet, Liedtsstraat, 27-29, 1210 Brussel.

Congres leerlingenbegeleiding

Op zaterdag 31 maart 1990 organiseert een regionale werkgroep van de Nederlandse Vereniging voor Leerlingbegeleider (NVL) een congres leerlingenbegeleiding. Dit congres heeft plaats in Eindhoven en wordt gevuld met praktijkgerichte informatie. In zo'n 25 workshops komen onder meer de volgende thema's aan bod: dyslexie bij leerlingen, faalangst, loyaliteit en leerlingenbegeleiding, het begeleidingsgesprek, de zondebok in de klas, leerlingenbegeleiding en schoolorganisatie, psycho-synthese, signalen van incest, zelfdoding onder jongeren, de klasgroep als groep.

Deelnemers kunnen vooraf een keuze maken over de te volgen workshops. Tijdens de dag is er volop gelegenheid zich te oriënteren op literatuur middels daartoe ingerichte leestafels.

Aan het begin van de dag wordt een halfuurslezing gehouden door de Amsterdamse gezinstherapeute Else Marie van den Eerenbeemt. Het onderwerp van haar lezing is: Verborgene wetmatigheden tussen ouders en kinderen.

Een goed verzorgde lunch maakt deze dag compleet.

Deelnameprijs bedraagt fl. 35,00 voor NVL-leden en fl. 55,00 voor niet NVL-leden.

Een brochure is aan te vragen bij: P. Pelzer, Akkerwinde 5, 6374 RD Landgraaf, Holland (tel. 045-314484).

Armoede in België, op schooltelevisie Een co-productie BRT-Koning Boudewijnstichting

Uitzending 1: Poging tot definitie van het begrip armoede

Uitzenddata: Zat. 10 maart - 11u45 - BRT1

Vrijd. 16 maart - 14u00 - BRT1

Uitzending 2: Armoede en geschiedenis

Uitzenddata: Zat. 17 maart - 11u45 - BRT1

Vrijd. 23 maart - 14u00 - BRT1

Uitzending 3: Overlevingsstrategieën: verleden en heden

(o.m. uitbouw van de vakbeweging)

Uitzenddata: Zat. 28 april - 11u45 - BRT1

Vrijd. 4 mei - 14u00 - BRT1

Uitzending 4: Sociale diensten in België

Uitzenddata: Zat. 5 mei - 11u45 - BRT1

Vrijd. 11 mei - 14u00 - BRT1

Een begeleidende brochure werd samengesteld door studenten van het Departement Lerarenopleiding (Vakdidactiek sociale agogiek) o.l.v. Maria De Bie (Seminarie en laboratorium Jeugd welzijn en Volwassenenvorming R.U.Gent). Deze brochure wordt, één week voor de eerste uitzending, toegezonden aan alle secundaire scholen. Voor inlichtingen kunt u terecht bij: Schooltelevisie, A. Reyerslaan, 52, 1040 Brussel - tel. 02/737.32.03.

MAJONG

De v.z.w. MAJONG stelt zich tot doel de positie van maatschappelijk kwetsbare jongeren te verbeteren. Sommige jongeren krijgen in hun contacten met de maatschappelijke instellingen (zoals : school, arbeidsmarkt, V.D.A.B., mutualiteit,...) steeds weer te maken met de negatieve effecten en genieten minder van het aanbod. Dit bleek reeds uit meerdere onderzoeken die uitgevoerd werden binnen de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie K.U. Leuven.

Om aan deze situatie daadwerkelijk iets te doen werd in mei 1989 de v.z.w. MAJONG opgericht. De leden van de vereniging zijn belangstellenden, afkomstig uit verschillende diensten en organisaties, nl. universiteiten (K.U. Leuven, R.U. Gent), schoolbegeleidingsdiensten (P.M.S. uit de verschillende netten), lerarenopleiding en welzijnsorganisaties.

MAJONG wil haar doelstelling in eerste instantie realiseren door **de samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk** te bevorderen.

Hiertoe werden volgende activiteiten opgezet :

1. Het uitgeven van het **tijdschrift WELWIJS** (verschijnt 4× per jaar - eerste nummer in februari 1990). Dit tijdschrift wordt uitgegeven i.s.m. de Koning Boudewijnstichting en wordt het eerste jaar gratis verspreid naar alle secundaire scholen, P.M.S.-centra, centra deeltijds onderwijs en welzijnsinitiatieven van het Vlaamse land.
2. **Vorming en begeleiding**
 - het geven van voordrachten in scholen en welzijnsorganisaties over thema's als 'maatschappelijke kwetsbaarheid', 'schoolproblematiek', 'probleemgedrag bij jongeren' enz.
 - het helpen opstarten en begeleiden van regionale overlegstructuren tussen scholen en welzijnsinitiatieven.
 - het op een andere wijze bijdragen tot vorming en begeleiding van leerkrachten, schoolsituaties en welzijn.
3. **Onderzoek**

Meerdere onderzoeksaanvragen werden ingediend. Twee accenten zijn hierin te onderscheiden : enerzijds het verder uitdiepen van de schoolproblematiek, anderzijds het ontwikkelen en uitproberen van een samenwerkingsmodel tussen onderwijs en welzijnswerk.

MAJONG v.z.w.
Hooverplein 10 - 3000 Leuven
Tel. 016/28.52.37.
ASLK : 001-2064133-49.

DE KONING BOUDEWIJNSTICHTING

Toen de Natie hulde wou brengen aan haar Vorst, voor Zijn vijftienvintig jaren inzet en leiding, heeft de Koning de wens uitgesproken dat een stichting in het leven zou worden geroepen die ten dienste zou worden gesteld van de bevolking. Dit was in 1976.

Sindsdien is de KONING BOUDEWIJNSTICHTING uitgegroeid tot een ontmoetingsplaats voor vele mensen en een forum voor nieuwe ideeën. Door de omvang van haar doelstelling wordt de Stichting geconfronteerd met alle fundamentele problemen die eigen zijn aan onze moderne samenleving : de strijd tegen de armoede, de solidariteit met probleemgroepen, de instandhouding van het cultureel onroerend erfgoed, de bescherming en het beheer van de leefomgeving...

Zij zet ook toekomstgerichte studies op rond thema's als de economische ontwikkeling, de toekomst van de sociale zekerheid en de gevolgen van onze demografische evolutie.

In het kader van de viering van de koninklijke verjaardagen in 1990 en 1991 werd zij belast met nieuwe opdrachten : de vorming van de jeugd en de contacten tussen de gemeenschappen van ons land.

In haar derde sociaal programma (1989-1995) heeft de Stichting ondermeer het onderwijs als prioritair actiedomein gekozen, niet enkel omdat problemen van marginalisering vaak reeds hier hun oorsprong vinden, maar evenzeer omdat het onderwijs een sleutelrol kan vervullen in een preventieve strategie van armoedebestrijding.

De Koning Boudewijnstichting rekent op de steun van allen die zich in een geest van solidariteit willen inzetten voor de toekomst van ons land.

Ook U kan helpen door uw steun over te maken op PCR 000-0000004-04 van de Stichting.
Een gift van 1.000 BF of meer is fiscaal aftrekbaar.

KONING BOUDEWIJNSTICHTING
Brederodestraat 21 - 1000 Brussel
Tel. 02/511.18.40.

INHOUD

Voorstelling Welwijs	p. 3
Maatschappelijke kwetsbaarheid : een visie op probleemgedrag <i>N. Vettenburg</i>	p. 4
Leerlingenbegeleiding en zorgverbreding <i>W. Govaerts, M.-J. Sente, B. Vandewiele</i>	p. 6
De verlaging van de meerderjarigheidsgrens en de leerplichtwet <i>A. Wylleman, G. Cappelaere, E. Verhellen</i>	p. 9
Katern	
Migrantenkind en meisje zijn : een dubbele rem op je emancipatie <i>M. Germis</i>	p. 11
Jongeren van de vierde wereld : recht op kennis en vaardigheden <i>A.-M. Poot</i>	p. 14
P.M.S. - Onderwijs - Welzijnshulp <i>J. Tallon</i>	p. 16
Wetwijs	
De eenheidsstructuur <i>J. Tallon</i>	p. 20
Agenda en documentatie <i>N. Vettenburg</i>	p. 21