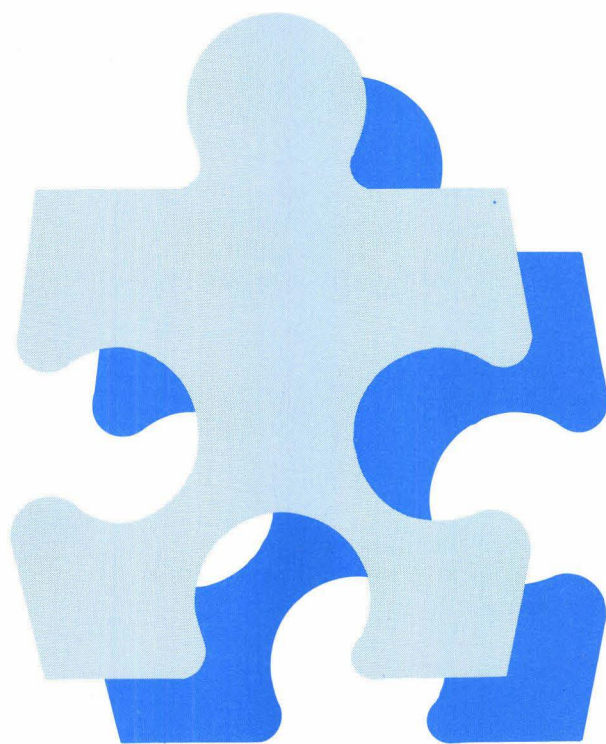


WELWIJS

verschijnt 4 × per jaar, jaargang 1, nummer 2, mei 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, Woeringenstraat 48, 2600 BERCHEM.

Coördinatie en eindredactie :

Nicole Vettenburg

Verantwoordelijke uitgever :

Nicole Vettenburg, Heidebergstraat 117, 3200 KESSEL-LO.

Ontwerp kافت :

Ilse Wong en Nathalie Janssens

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

OP DE RAAKVLAKKEN TUSSEN ONDERWIJS EN WELZIJSWERK... HET OPZET VAN "WELWIJS" NADER TOEGELICHT

De persconferentie over "Welwijs", georganiseerd door de v.z.w. Majong en de Koning Boudewijnstichting op 20 februari jl., was voor de redactie een aanleiding om de belangrijkste aandachtspunten voor haar *redactioneel beleid* expliciet op papier te zetten. Navolgend geven we de tekst van deze bijdrage. Hiermee wenst de redactie U zeer nadrukkelijk uit te nodigen in de *pedagogische discussie te treden*, die Welwijs wil ondersteunen, in het licht van de theorievorming over maatschappelijke kwetsbaarheid. De voorgenomen evaluatie van Welwijs in het laatste nummer van deze jaargang (zie p. 28) is te zien als een logische consequentie van dit opzet.

Toen de redactie van het tijdschrift WELWIJS – midden 1989 inging op de uitnodiging van Nicole Vetenburg om mee te werken aan een tijdschrift over de raakvlakken tussen onderwijs en welzijnswerk, startte ze met een inventarisatie van mogelijke thema's die aan bod zouden moeten of kunnen komen. De eigen ervaring van de redactieleden was hierin belangrijk, maar niet in het minst ook gesprekken met leerkrachten, PMS-werkers, welzijnswerkers..., of anders gezegd: de brede doelgroep tot wie dit tijdschrift zich richt.

Onmiddellijk reeds vielen een paar zaken op, die aangaven dat de redactie zich misschien wel wat verkeken had op de moeilijkheidsgraad van de opdracht.

In de eerste plaats leek de **themakeuze haast onbegrensd**. Op een eerste lijstje kwamen onder meer naar voor: verlaging meerderjarigheid; relatieproblemen; inz. echtscheiding, hoe erop reageren in de klas; onderwijs en bijzondere jeugdzorg; stress in de klas; hoe reageren op collega's, vakken, maatregelen t.o.v. leerlingen, wanneer je de houding van deze collega's, deze vakken, maatregelen t.o.v. leerlingen zelf niet goed vindt; stelen; druggebruik, drughandel; hoe pak je dit aan; kindermishandeling en incest; eenheidsstructuur in het onderwijs; geweld op school; samenwerking ouders-school; verbetering schoolklimaat; vrijetijdsbesteding en jeugdsubcultuur...

Terecht vroeg de redactie zich af hoe ze hierin een lijn zou krijgen. Niettemin, deze technische vraag leek haar minder ingrijpend dan de bevestiging die mogelijk ook uit het lijstje bleek, nl., dat twee zo belangrijke instituties in de vormgeving aan de jeugdperiode, onderwijs en welzijnswerk, elkaar in de concrete werking nog maar beperkt kennen.

Leek aldus het initiële opzet bevestigd, tegelijk bleek het instrument om hier iets aan te doen, nl. de redactie van een **tijdschrift niet evident**, om meerdere redenen. Meest voor de hand liggende reden: er wordt zoveel reeds geschreven (en misschien zo weinig gelezen?). Andere redenen lagen op het vlak van de profilering: welke plaats neemt dit initiatief in binnen het gamma van onderwijs-, respectievelijk welzijnsuitgaven?

Waar staat het initiatief voor: wordt één bepaalde visie op onderwijs, welzijnswerk en de wisselwerking tussen beide verdedigd dan wel de discussie tussen di-

verse opvattingen? Vooral: wat hebben ouders, leerkrachten, PMS-werkers, welzijnswerkers... eraan, en via hen: de jonge mensen voor wie dit allemaal bedoeld is?

Vanuit deze vragen werden de **redactionele richtlijnen** voor WELWIJS als volgt geformuleerd:

1. Bedoeling van het tijdschrift is **concrete informatie** te brengen over de wijze waarop de **onderwijswereld resp. welzijnswereld** ingrijpt op de diverse situaties waarin jonge mensen opgroeien. Dit houdt in dat voor de behandeling van een bepaald thema, b.v. kindermishandeling, b.v. nieuwe wetgeving, b.v. spijbelen... steeds dezelfde vragen centraal staan, nl.

- wat is er feitelijk aan de hand?
- hoe kijken de diverse betrokkenen (jongere, ouders, leerkracht, directie, maatschappelijke werkers, P.M.S....) hier tegenaan?
- welke mogelijkheden tot (al dan niet) ingrijpen dienen zich aan?

Het zijn eenvoudige vragen, doch de redactie heeft inmiddels mogen ervaren dat het vooralsnog niet de gewoonte is vanuit deze optiek te schrijven. In dit opzicht is WELWIJS te beschouwen als een proeve, die naar de redactie zich voorneemt, al werkende verder uitgebouwd kan worden.

De **respons** op deze eerste jaargang is derwijze zeer belangrijk, zowel naar mogelijke thema's, als naar hoe ze te benaderen.

2. Onderwijs en welzijnswerk zijn, zoals reeds gezegd, zeer belangrijk in de socialisatie van jonge mensen.

Het is via het onderwijs dat de jeugdperiode in belangrijke mate gestalte kreeg als een aparte, aan het "jong zijn" voorbehouden periode.

Het is via het welzijnswerk dat, in de context van de moderne verzorgingsstaat, de zorg voor ons welzijn op ingrijpende wijze mee opgenomen wordt.

De ontwikkeling van beide instituties heeft, benaderd vanuit het oogpunt van de mogelijkheden van eenieder tot individuele zelfontplooiing en emancipatie, positieve effecten. Tegelijk kunnen veel onbedoelde en vaak negatief gewaardeerde effecten vastgesteld worden. Het besef van de paradoxale, tot en met tegenstrijdige aspecten, verbonden aan het bezig zijn met onderwijs en welzijnswerk, a fortiori met de

eventuele samenwerking tussen beide, is voor de redactie een uitgangspunt. In het licht van de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid betekent dit dat zeer duidelijk gekozen wordt voor een **niet vrijblijvende opstelling**. De onderzoeksgegevens inzake maatschappelijke kwetsbaarheid geven immers aan dat, zowel **via** als **binnen** de school, zowel **via** als **binnen** hulpverlenings-, vormings-, en opbouwwerkprojecten, individuen en groepen gemarginaliseerd worden. Deze marginaliseringsdynamiek weerhoudt onze volle aandacht; ze geeft immers aan waar onderwijs- en welzijnsinterventies hun humaniserende bedoeling voorbij schieten, en het recht op onderwijs en maatschappelijke dienstverlening in een gespannen verhouding, tot en met haaks komen te staan op het recht op integriteit en persoonlijke vrijheid. Leerkrachten en welzijnswerkers zullen hier opmerken dat deze spanningsverhouding onvermijdelijk is. Voorbeelden zijn immers legio. Wat te doen b.v. als de opvoedingsstijl thuis en op school grondig verschillen? Wat te doen b.v. bij de vaststelling dat de jongere die je als hulpverlener begeleidt weggezonden wordt van school? Wat te doen b.v. als je merkt dat kinderen op school moeilijker leren omdat ze ergens over inzitten? WELWIJS heeft niet de bedoeling voor deze vragen pasklare antwoorden te registreren. Wel is het opzet aan te geven op welke verschillende manieren met deze vragen kan omgegaan worden, derwijze dat de **reflexie over de kwaliteit van onderwijs- en welzijnsinterventies** aangemoedigd wordt.

Met andere woorden, opnieuw is **respons** essentieel, hetzij via het tijdschrift en/of suggesties voor aanpak van thema's, hetzij – en wellicht essentiëler – omdat via het in de aandacht brengen van een thema en/of werkwijze ook de **informele discussie** tussen zienswijzen aangemoedigd, verhelderd en ondersteund kan worden.

3. Ten overvloede reeds werd aangegeven dat WELWIJS gaat over de raakvlakken tussen onderwijs en welzijnswerk. Het gaat om een zeer ruim terrein. Teneinde de diverse aspecten wisselend aan bod te laten komen, worden in elk nummer diverse **rubrieken** onderscheiden, nl. jongere/ouders; P.M.S.; onderwijs; welzijnswerk. Tevens wordt telkens een rubriek **welwijs** (over regelgeving inzake onderwijs/welzijnswerk) opgenomen, evenals een apart **katern: meisjes-emancipatie**. Binnen de globale aanduiding "jeugd" vergeten we immers maar al te vaak dat onze kennis over jongeren en over onze omgang met jongeren én beperkt én contextgebonden is. Concreet: nog altijd weten we binnen het onderwijs- en jeugdonderzoek meer over jongens dan over meisjes; rolspecifieke patronen blijken tot en met vandaag de praktijk van onderwijs en (jeugd)welzijnswerk te beïnvloeden. In het licht van deze vaststellingen is een specifiek meisjeskatern geen overbodige luxe, enkel noodzaak.

Zeer belangrijk nog voor het opzet van WELWIJS is de opname, in elk nummer, van een rubriek "agenda en documentatie". Wederzijdse informatie houdt de **actieve uitnodiging** in elkaar te ontmoeten, overheen de institutionele grenzen. Studiedagen, congressen, maar b.v. ook kennismaking met nieuwe initiatieven zijn hiertoe een gelegenheid.

4. De **redactie** van WELWIJS is samengesteld uit wetenschappelijke onderzoekers, PMS-werkers, leerkrachten en welzijnswerkers. Het redactioneel maatschappelijk engagement is niet traditioneel zuilgebonden, maar wezenlijk pluralistisch. De redactie werkt een zelfstandig redactioneel beleid uit binnen de visie over maatschappelijke kwetsbaarheid, zoals gedragen door de initiatiefnemende groep Majong. De redactie hecht aan deze relatieve zelfstandigheid. Wil de bedoeling van dit opzet lukken – een ondersteuning van de **vragen** waar welzijnswerk en onderwijs elkaar raken – dan is een zelfstandige redactie *conditio sine qua non*. Het is immers in discussie en voortdurende dialoog dat visies gedragen én verder ontwikkeld kunnen worden.

WELWIJS heeft – niet onbelangrijk misschien in het licht van Europa '92 – een afspraak tot redactioneel overleg met Wisselwerking Nederland. Deze contacten met Wisselwerking bestonden reeds vóór de start van WELWIJS. De redactie hoopt ze in de toekomst verder te kunnen uitbouwen en systematiseren.

5. Tot slot: wat maakt WELWIJS de moeite waard, anders gezegd: wat is het **eigene** ervan, waardoor het zich onderscheidt van zovele andere waardevolle initiatieven in deze settings? Het **vertrekpunt** is klaar: waar we vaststellen – herhaaldelijk vaststellen – dat de jonge mensen die via en in de school ook in het jeugdwerk en de jeugdwelzijnszorg niet of slechts moeizaam tot hun recht komen, en vice versa, dan is er iets aan de hand. Men kan, rechtvaardigerwijze, toch geen tweemaal, en zeker niet telkens opnieuw uit de boot vallen.

Als we bovenop vaststellen dat deze beweging wél bekend is doch het gesprek erover, overheen de settings, nog grotendeels gevoerd moeten worden, dan is er meer nog aan de hand. Wat met deze "maatschappelijk kwetsbare" jongeren gebeurt – en hierin liggen reeds heel wat discussiepunten voor WELWIJS – is niet exclusief hun zaak. Uiteindelijk is het een aanduiding van de kwaliteit van ons onderwijs en van onze dienstverlening. Zeer zeker, en fundamenteel, is het een aanduiding van hoezeer de kwaliteit ons al dan niet ter harte gaat, of m.a.w. over de kwaliteit van onze democratie.

De direct in de concrete praktijk van onderwijs en welzijnswerk betrokkenen ervaren dit zeer goed. Hun ervaring wil WELWIJS mee op de voorgrond brengen en honoreren. Het is mede déze ambitie die de redactie geleidelijk aan mee vorm wil geven.

Moge deze eerste jaargang hiertoe een goede aanzet zijn.

namens de redactie van WELWIJS

Maria Bouverne-De Bie

NOOIT MEER NAAR HET THEATER !?

Een lerares samen met een klas op theaterbezoek in een cultureel centrum van Dilbeek ergert zich al een tijd aan de luidruchtige manoeuvres van een leerlingengroep uit een andere school. Na stille maar vergeefse hoop op ingrijpen van de begeleiders van die leerlingen explodeert zij. Klautert over stoelen heen tot de kern van het lawaai binnen handbereik is. Na meer dan 20 jaar lesgeven: de eerste klap om de oren van een leerling. De "andere" begeleiders wachten nog steeds, of lokte koffie of geuze-bier hen naar de cafetaria?

Een anekdote zoals ook deze over acteurs die geen schoolvoorstellingen meer willen geven, of over scholen die het theaterbezoek afvoeren na incidenten zoals juist verteld.

Terwijl dan de bemiddeling door scholen tussen jongeren en "cultuurprodukten" problematisch blijkt, krijgt het thema "cultuur" juist terug meer aandacht. Zo zijn er b.v.: de Kunst Maakt School-campagne van minister Kelchtermans in 1988; de brochure "Cultuur op school"¹; evenals de gezamenlijke studiedag van het Katholiek onderwijs en een katholieke cultuurkoepel (C.S.K.W.)².

Ook de acties tegen het "eenheidstype" van secundair onderwijs raken dit thema aan, zij het vanuit een ander oogpunt. Minder aandacht voor de taal en andere produkten van de Griekse en Romeinse culturen zou resulteren in minder ontwikkeling.

Het contact tussen jongeren en cultuurprodukten als boek, theater, film, lied, dans, beeld, schilderij... lukt niet steeds (zelden?) wanneer de school er zich mee bemoeit.

En toch merk ik bij diezelfde jongeren veel (spontane?) aandacht voor graffiti, videoclip, posters, kleding, samen of alleen gezongen flarden van "daar gaat ze, daar staat ze,..."... Gaat het om een ander soort cultuur of doen scholen dan iets fout? Zo ja, wat?

Helpen socio-culturele instellingen als culturele centra, helpen educatieve diensten van musea hen om het beter te doen?

Een principiële kwestie

In een mijnwerkersdorp in Wales (nu zonder mijnen) staat nog steeds een monumentale bibliotheek waarop de mijnwerker en latere minister Bevan (linkervleugel Labour) enorm fier was. Mijnwerkers en hun kinderen hoorden te lezen, ook wat er aan "burgerlijke" literatuur bestond. En ze hoorden ook "echte" middelbare opleidingen te krijgen, geen comprehensive schools (gelijkaardig aan V.S.O.) – terwijl deze laatste opleidingen door anderen van zijn partij juist gepromoot werden als "gelijke-kansen-middel". Een kwestie van principes. En van macht.

Maar wie is (nog) in staat tot die principiële keuzes? Welke criteria gelden daarbij?

Bevan was daarin duidelijk en verbond zijn keuze met de tegenmacht die je zo kan verwerven. Is dat de norm? Welke andere normen zijn even geldig?

In welke culturele schatkamers introduceer je jongeren? In de schatkamers van de Maya's, de Azteken, de Maori's, de oude Atheners, middeleeuws Vlaanderen, van de Moorse cultuur uit dezelfde periode, de oude Romeinen. Hoeveel aandacht verdient het Rastafari gebeuren, rap en hip-hop, postmodernisme... Steeds meer schatkamers raken ontsloten. Reizen, televisie, video, film, fotocopie, gesofistikeerde klankinstallaties en schouwburgen... maken een veel intenser contact mogelijk dan ooit. Culturele centra, educatieve diensten van musea, schouwburgen presenteren zich sterk als mede-bemiddelaars.

Maar nu zowel als vroeger speelt bij de uiteindelijke keuze steeds een maatschappelijke druk mee.

Druk "van boven" die zich laat voelen via programma's, handboeken, literatuurselecties, polemiek in kranten en tijdschriften, uitspraken van drukkinggroepen.

Een inmiddels reeds bekend voorbeeld:

"Het Vlaams onderwijs moet opnieuw oog hebben voor persoonlijkheidsvorming, het bijbrengen van een globaal maatschappijbeeld, een visie vanuit ons rijke Vlaamse verleden naar de toekomst toe"³.

Die druk van boven is niet eenduidig, bevat tegenstellingen, maar het resultaat in Vlaanderen is nog steeds overwegend een keuze in de richting van, bij voorkeur, de culturen van de Griekse en Romeinse oudheid en van de Westers-christelijke traditie. De Westerse minderheidsculturen, afwijkend van wie de macht had, het Katharisme, de Waldenzen... wie kijkt ernaar? Hedendaagse arbeidersculturen? Vrouwenculturen?

Maar, steeds meer (?), is er ook de "druk van beneden", van de leerling en zijn milieu (familie maar vooral ook jongerengroepen). Dit soort druk uit zich in belangstelling of afwijzing, niet-herkenning, creatief inhaken of destructief afhaken. Misschien geldt hier als een mogelijke benadering: "We moeten integendeel rekening houden met een situatie waarin steeds scherper afgescheiden culturele milieus ontstaan die geen gemeenschappelijke openbaarheid meer kennen"⁴.

De school treedt hier overigens in concurrentie met andere "bemiddelaars" (mediabedrijven) die een heel andere ethiek hanteren en technisch overigens in staat zijn om jongerenculturen zowel mee te creëren als te bespelen.

The dead poets society⁵

In de film met deze naam zie je een leraar Shakespeare ontdoen van de mottebollen die hem onverteerbaar maken voor zijn leerlingen. En in een Amerikaanse film lukt dat dan ook dadelijk. Toch illustreert deze film een tweede aspect van de problematische bemiddeling tussen jongeren en cultuurproducten: hoe (on)handig doen we dat?

Een leerling is een groep

De groepsdynamiek in klassen en scholen is een erg belangrijke werkelijkheid. Wanneer scholen een theater bezoeken, of omgekeerd, blijft dit gegeven. Ga je naar speciale voorstellingen, alleen maar voor scholen dan mag je je verwachten aan allerlei processen als contact zoeken tussen groepen of juist laten merken hoe anders men wel is, eindelijk eens doorzetten wat men al zo lang wilde maar op school niet kon, groepsdruk om een thema, een film al bij voorbaat goed of slecht te vinden...

Met deze werkelijkheid kan je zo verstandig mogelijk trachten om te gaan: begeleiders die de groep goed kennen en aankunnen, liefst geen massale schoolvoorstelling maar zich vermengen onder het publiek van gewone voorstellingen, goede momenten kiezen vanuit het oogpunt van de jongeren (niet na examenstress b.v.)...

Scholen gaan hier soms al te bureaucratisch mee om: wie vrij is moet maar mee als begeleider, theaterbezoek e.d. wordt voorzien wanneer het organisatorisch best past...

Ministers maken het ook niet steeds makkelijk. Op 9.10.85 zorgde de minister van onderwijs voor een omzendbrief over het "optimaliseren van de onderwijsstijfheid" "een regeling... niet zo gunstig voor het culturele initiatief extra-muros"⁶.

De leraar als broze schakel

Een van de problemen die zich stelde bij de (veel te plotse) campagne "Kunst maakt school" was de soms lamentabele betrokkenheid van leraars "...attentie en enthousiasme lagen bij de leerlingen wel eens hoger dan bij de begeleidende leerkrachten..." "...de participatie van leerkrachten ligt beneden de verwachtingen."⁷ Een element dat met een hele andere problematiek samenhangt waarop ik hier niet wens in te gaan (o.a. gebrek aan overleg, bureaucratie, ontmoediging).

Vanderpooten en Vertommen⁸ zouden het voor leerkrachten alleszins makkelijker willen maken door per secundaire school een functie van "cultuurconsulent" in te voeren, iemand die een schakelfunctie zou vervullen tussen aanbod vanuit theater enz. en school.

Geïntegreerd cultureel vormingspakket

Van Achter klaagt de dominantie van vakindelingen op een globaal plan aan. Als element van een schoolwerkplan zou een geïntegreerd cultureel vormingspakket⁹ moeten voorafgaan aan het invullen van vak-

gerichte vorming. Bovendien stelt hij: "het gevaar is reëel dat in bepaalde studierichtingen de maatschappelijke nuttigheid zo'n dominante rol gaat spelen dat de algemene vorming er als ballast bijbengelt".

Wie enige ervaring heeft met jongeren in het beroeps-onderwijs en in de deeltijdse vorming zal dit niet eenvoudig vinden. De taal, de verhalen, de symbolen van de stiel, van het ambacht zijn voor deze jongeren belangrijke waarden; daarop meer ingaan dan nu overstijgt ook het direct-nuttige.

Recepten binnen handbereik?

Ik hoop dat stilaan helder wordt dat er lange-termijnwerk nodig is. Toch kan ook al een reeks tips vermeld worden die eigenlijk dadelijk uitvoerbaar is.

Vertommen¹⁰ geeft een overzicht waaruit ik er enkele put:

- de presentatie van heel wat cultuurproducten lukt slechts mits goede omkadering: geschikte zaal, zichtbaarheid, licht, geluid...;
- ken uw leerlingengroep goed, met sommige groepen lukt het beter als je op verplaatsing gaat, eerder autoritaire scholen riskeren problemen bij buitenschoolse activiteiten;
- toneel en zeker concerten van "ernstige muziek" vragen een goede initiatie. Vertommen beveelt de Jeugd en Muziek formule aan;
- grote schoolvoorstellingen (film, theater, concert) mislukken vaak, het is veel beter als leerlingen zich tussen het gewone publiek kunnen invoegen;
- exploraties met interdisciplinair karakter (biologie, geografie, geschiedenis...) halen een belangrijke meerwaarde;
- zorg voor goede afspraken met de organisatoren en voor een gedocumenteerde rondleiding bij musea-entoonstellingsbezoek;
- bedrijfsbezoeken kunnen veel meer uitgebouwd worden en zo puur pragmatisme overstijgen;
- in culturele centra, educatieve diensten tref je heel dikwijls medewerkers aan die erg bereid zijn voor overleg en een programma op maat; spreek ze wel tijdig aan en verwacht dat je ook een bijdrage moet leveren¹¹.

Ward GOVAERTS
Dorpsstraat, 50
3031 Oud-Heverlee

NOTEN

¹ POTE, K., e.a., *Cultuur op school*, Leuven, Acco, 1989, 85 p.

² *Cultuur op school*, (g)een koudkunstje, 18.11.89. Info: C.S.K.W., Groeneweg 151, 3030 Heverlee.

³ VAN ROMPUY, E., (C.V.P.) in: *De Standaard* 17.2.89.

⁴ ENZENSBERGER, H., Lof van de analfabeet, de deemstering van de schrijfkultuur, *De Nieuwe Maand*, 1, 86, p. 7-13.

⁵ Film van P. WEIR, 1990.

⁶ VANDERPOOTEN, W., in: POTE, K., e.a., o.c., p. 60.

⁷ VANDERPOOTEN, W., in: POTE, K., e.a., o.c., p. 65.

⁸ VANDERPOOTEN, W., in: POTE, K., e.a., o.c., p. 60.

⁹ VAN ACHTER, in: POTE, K., e.a., o.c., p. 31-33.

¹⁰ VERTOMMEN, W., in: POTE, K., o.c., p. 69 e.v.

¹¹ Eigen toevoeging.

PLEEGKIND ZIJN, PLEEGGEZIN WORDEN

Sigrid

Een frisse, gezonde tiener met haar eigen verleden, dromen en verwachtingen. Ze was vroeger wat veel aan haar lot overgelaten. Nu nog kan de wereld rondom haar soms zo vreemd en onbetrouwbaar lijken. Maar het zou geen tiener zijn, zonder vlam. Dat is Benny.

Het was goed bij haar pleegouders. En als alles goed gaat dan lijkt het allemaal zo eenvoudig: ook een eigen thuis te hebben. Ze hoopt dat Benny haar dat zal geven, nu ze achttien geworden is en binnenkort de school mag verlaten.

Maar geen rozen zonder doornen. Met Benny zijn de moeilijkheden ontstaan. Dat heeft het wederzijds vertrouwen tussen Sigrid en haar pleegouders geschaad. De pleegouders zagen het niet meer zitten. Maar in overleg met Sigrid, het ganse gezin en de pleeggezinnendienst kreeg Sigrid een nieuwe plaats. Het gezin schakelde over van pleegnaar gast-gezinsplaatsing. Het was een harde noot én voor Sigrid én voor het gezin. Om haar studies veilig te stellen werd ze op internaat geplaatst.

Het einde van het schooljaar, wie had het kunnen dromen, ligt in het verschiep en ook het getuigschrift van lager beroeps. Dat besef dringt bij heel wat mensen door. Mensen, die met Sigrid begaan zijn en om haar gevochten hebben de laatste maanden. Ze komen samen voor een gesprek. Wij mogen getuige zijn van hun zorgen en bekommernissen, hun hoop en verwachtingen om Sigrid. Ook met Sigrid, haar schuchtere en lieve lach, maken we kennis.

Namen aan het gesprek deel: de pleegmoeder (M), de pleegvader (V) de directrice (D), het afdelingshoofd (O) en een PMS-werker (PMS).

CENTRUM VOOR JEUGD- EN GEZINSMAATSCHAPPELIJK WELZIJN v.z.w. (*)

Gemeentestraat 202, 3200 Leuven – tel.: 016/25.28.41

Erkend door het Staatssecretariaat voor de Vlaamse Gemeenschap voor Gezinsplaatsingen in het kader van het Fonds voor Medische, Pedagogische en Sociale Zorg voor Gehandicapten (Fonds 81) en de wet van 08.04.65 op de Jeugdbescherming.

Er bestaan drie plaatsingsvormen:

1. De pleeggezinsplaatsing voor een lange periode voor kinderen tussen 0 en 12 à 13 jaar.
2. De gastgezinsplaatsing voor jongeren van 14 jaar en ouder. Het is een begeleidingsvorm naar meer zelfstandigheid.
3. De oriëntatieplaatsing waardoor het mogelijk wordt vlugge en onvoldoende voorbereide pleeggezinsplaatsingen te voorkomen.

De activiteiten van de psycho-sociale dienst:

1. Het werven van kandidaat-pleegouders voor een ruim publiek.
2. De informatie aan de kandidaat-pleegouders.
3. De voorbereiding van kandidaat-pleeggezinnen.
4. Het verzamelen van gegevens over het te plaatsen kind.
5. De matching. In een eerste teambespreking (pre-matching) vergelijkt men verschillende kandidaat-gezinnen met het gezinsprofiel, opgesteld vanuit het kind. In de eigenlijke matching worden de verschillende aandachtspunten uitgepraat met het voorgestelde gezin.
6. De onthaalfase, niet om uit te proberen of het klikt, maar om het kind de kans te geven oude relaties geleidelijk af te bouwen en nieuwe op te bouwen.
7. De begeleiding van het pleeggezin.
8. De begeleiding van wettelijke ouders en/of samenwerking met hun begeleiders.
9. De coördinatie van contacten rond de pleeggezinsplaatsing en rapportage aan instanties: plaatsende instanties, begeleiders van het wettelijke milieu, scholen, PMS-centra, therapeuten.

(*) Het centrum wordt slechts ten exemplarische titel voorgesteld. Vlaanderen kent meerdere centra. Voor meer informatie over deze centra kunt U terecht bij:
Federatie Gezinsplaatsing
Postbus 65 Leuven 3
3000 Leuven
Tel.: 016/23.97.75.

De pleegouders aan het woord

Je gezin openstellen voor andere kinderen en jongeren, voor de meeste mensen roept dit vragen op. "Waarom halen jullie je al die miserie op de hals? Is dat niet om moeilijkheden vragen?"

M. Ja wat drijft mensen, die zelf al vier kinderen hebben tussen 15 en 21 jaar? Toch zijn we daar al twaalf jaar mee bezig en hebben we reeds 22 kinderen ondergebracht, waarvan 13 pleegkinderen. Er waren ook andere opnamen: crisisopvang, vakantieopvang en gezinsplaatsing. Onze drijvende kracht is de kansarmoede en de ellende, die we zien ver van ons bed, maar ook vlak bij de eigen deur. We willen door een daadwerkelijke inzet, iets doen aan die noden dicht bij huis.

En welke plaats heeft Sigrid in het gezin?

M. Sigrid, ons dertiende pleegkind, is net achttien jaar en vertoeft reeds meer dan zes jaar bij ons. Zij is dan ook een volwaardig lid van het gezin en alsdusdanig door de anderen aanvaard. Pleegkinderen stellen bijkomende problemen. Spanningen zijn er dan ook genoeg, maar die kunnen uitgepraat worden. Dit betekent vaak een goede les in hun groei naar zelfstandigheid.

Hoe is de zaak eigenlijk scheef gegroeid?

M. Alles evolueerde normaal tot Sigrid kennis maakte met Benny. Het is een jongen die zelfstandig woont en slechts af en toe werk heeft, omdat hij tot nu toe geen vast werk gevonden heeft. In haar wanhopig zoeken naar vrijheid en zelfstandigheid klampt Sigrid zich dan ook krampachtig vast aan Benny.

V. Op zich was dit niet zo erg geweest als deze kennismaking op een normalere manier verlopen was en zij, net als de andere kinderen, met haar vriend aan huis was gekomen. Feit is dat deze relatie zich in het geniep ontwikkelde. Sigrid trachtte met leugentjes en foefjes zoveel moge-

lijk bij Benny te zijn. Toen we daarop uitkwamen, gaf ons dat een schok. Het vertrouwen was zoek.

Welke stappen werden dan ondernomen om er iets aan te doen?

M. We hebben getracht een regeling te treffen, maar Benny wilde er niet op ingaan. Intussen voelden we Sigrid steeds meer en meer vervreemden van ons en het gezin.

V. Na enkele misverstanden werd de pleeggezinnendienst terug ingeschakeld. Even werd eraan gedacht Sigrid uit het gezin weg te sturen, maar wij en ook de andere kinderen opteerden uiteindelijk voor een andere oplossing: "kamer met aandacht" of gastgezinsplaatsing i.p.v. gezinsplaatsing. In het kort komt dit erop neer dat Sigrid zelf haar leven mag leiden zoals zij dat verkiest. Daartegenover staat dat ze moet voldoen aan de leerplicht en dat ze – binnen een bepaalde uur-regeling – thuis moet slapen.

Er werd eveneens een financiële regeling getroffen, zodat Sigrid moet instaan voor haar eigen onderhoud en verantwoordelijk is voor alles. Dit systeem brengt ongeloflijke veranderingen met zich mee. Er moeten een heleboel afspraken gemaakt worden: de huissleutel, de living, de kamers, de T.V., het strijkijzer,...

En bleek dit dan uiteindelijk de goede oplossing te zijn?

M. Het uiteindelijk resultaat was dat Sigrid eigenlijk alleen nog kwam slapen en op die manier totaal weggroeide. We voelden ons buitengesloten. Toen we vaststelden dat Sigrid haar studies begon te verwaarlozen, waardoor haar diploma (en dus haar toekomst) in het gedrang kwam, besloten we op te treden.

V. Sigrid werd voor de keuze gesteld: ofwel een instelling, ofwel een internaatsformule. Zij koos voor het laatste. Ze komt alleen in het weekend thuis en dan is de spanning in het gezin wel voelbaar. Wij en de kinderen, hebben soms het gevoel dat we aan haar niet veel meer hebben, dat ze de plaats inneemt van iemand die het echt nodig heeft. Dit is geen pleegzorg meer.

Hoe zijn de toekomstperspectieven nu, en zijn die veranderd tegenover vroeger?

M. We hadden altijd gehoopt dat Sigrid bij ons zou blijven tot ze zou trouwen of alleen gaan wonen. Dat we haar de kans zouden kunnen geven om werk te zoeken, om langzaam naar zelfstandigheid te groeien... Toch willen we doorgaan. Sigrid onder druk blijven zetten om haar diploma te halen en haar op die manier toch wat meer kansen te geven.

V. Ja, we vrezen dat Sigrid en Benny het samen niet zullen aankunnen. Ze hebben zo een smalle basis. Ze zullen alleen maar mekaar hebben, zelfs niet iemand om zich op af te reageren zoals ze nu ons hebben of de school. Gaat dat standhouden?

Is het moeilijk om afscheid te nemen van een pleegkind?

M. Afscheid nemen is altijd moeilijk. In dit geval trekt Sigrid de deur achter zich dicht en lijkt het dus wat gemakkelijker. Toch is dat niet zo. Er

blijft de voortdurende bezorgdheid dat het mis zou kunnen gaan. En wat dan? Voor geestelijke en morele steun mag ze nog altijd op ons blijven rekenen. Voor al het andere...?

De nazorg: de grootste bekommernis en het grootste probleem?

V. Ja, Sigrid ziet alleen de vrijheid in het zelfstandig leven. Nu voelt ze zich beknot: ze mag dit niet en dat niet, ze wordt in een gevang (het internaat) gestopt... En voor al dit kwaad heeft ze een schuldige: de pleegouders. Maar op het einde van het schooljaar staat ze er alleen voor.

M. Sigrid is eerder volgzaam van aard en dus niet zo zelfstandig. Ze heeft begeleiding en structuur nodig. Maar over enkele maanden kan alles wegvallen: pleeggezin, pleeggezinnendienst, school, internaat en P.M.S. Wil ze nog verder leren voor etalagiste of gaat ze werk zoeken en hoe moet ze dat dan aanpakken?

Misschien de K.A.J. of de A.B.V.V.-Jongeren?

M. Zo sociaal is ze nu ook niet geëngageerd dat ze daar zou bij gaan. We hebben echt schrik dat ze, na enkele mislukte pogingen om werk te vinden, haar handje gaat open houden bij het O.C.M.W.

Ook de school en het P.M.S. praatten mee

Hoe is Sigrid hier bij jullie op school aangekomen?

D. Ik wist van de achtergrond van Sigrid niets af. De pleegmoeder had het recht te zwijgen, om Sigrid een nieuwe kans te geven.

Buiten de gezinsplaatsing wist U dus niets af van Sigrid?

D. Nee, alles leek normaal. Ik verschoot wel wanneer er wat mis liep. Ik vond het spijtig dat we de achtergrond niet kenden en dat de internaatsplaatsing eigenlijk een soort crisisinterventie was. We hadden haar dan op een andere manier kunnen opvangen.

Wat is er dan misgelopen?

O. Dat was in verband met telefoneren. Ze wou naar huis bellen, maar het was eigenlijk naar haar vriend.

D. De zuster had haar hierover aangepakt in de refectorie. Dan is ze bij mij op het secretariaat binnen gevlogen: "Ge moet hier niet tussenkomen, in mijn privé-zaken!" Maar op dat moment wist ik van haar niets. En zij geloofde dat niet. Ze dacht dat dat achter haar rug zou gezegd zijn. Toen zijn we ons vragen gaan stellen. We hebben de ouders opgebeld, om te horen hoe het in mekaar zat. Ja, dan bekijk je die zaak met heel andere ogen.

O. Sedertdien gedraagt ze zich heel anders, veel kalmer. Als er iets is dan kan ze daarmee naar mij komen of naar mevrouw. Er wordt dan met haar gepraat, op een rustige manier, niet brutaal zoals ze dat in het begin deed. Ze voelde zich toen echt in de rug geschoten.

Hoe reageren de medeleerlingen?

O. Ik denk niet dat de medeleerlingen dat weten. Ik geloof wel dat ze het verstand heeft om daarover te zwijgen.

Hebben de leerkrachten daar weet van?

D. Daar is nooit rond vergaderd. Ze weten natuur-

lijk in grote lijnen wel een aantal zaken. Want Sigrid heeft het financieel niet erg breed en deze problemen vangen ze op. Er is begrip en medewerking, want zonder hen zouden we het nooit rooien.

Dat financiële lijkt toch wel een probleem te zijn?

O. Ja, ze heeft nu haar eigen budget te beheren en dat is niet groot. Ik heb met haar al gepraat. Ze krijgt ongeveer 6.000 frank. We hebben dan eens samen de rekening gemaakt: kleding, schoolbenodigdheden, make-up... Ze kan daar niet lelijk mee doen, maar als ze het goed uitkient, dan moet dat toch gaan. Ze heeft geen huur noch verwarming te betalen. Maar om daarvan met twee te leven, is natuurlijk te weinig. Daar wrong het schoentje.

PMS. In haar eerste gesprekken bracht ze haar mama ter sprake als het ging over die financiële kwestie. Ze vond dat ze oneerlijk behandeld werd. Haar vraag, om te veranderen van studierichting of om op deeltijds leren over te schakelen, was vooral met het idee van meer geld in handen te krijgen.

Hoe is Sigrid dan bij jou als PMS-werker beland? Heb jij haar aangesproken of nam zij het initiatief?

PMS. Ja, het was zijzelf. Al de dag na de voorstelling van het P.M.S. in de klas heeft ze een heel open briefje geschreven: "Ik heb problemen en ik wist niet dat er mensen waren waar ik terecht kon." Ze is dan ook afgekomen en ze heeft verteld: over haar gezinssituatie, dat ze een pleegkind is, de spanningen op school, de afdeling kleding, het internaat... Heel wat spanningen rond dat financiële, dat al direct op de voorgrond kwam. Maar ook over de wet op de meerderjarigheid op 18: is die er al door? Als ik in januari 18 word kan ik dan vanaf die dag stoppen met het naar school gaan? Is het deeltijds leren iets voor mij? Kan ik gaan samenwonen met Benny. Dat waren haar concrete vragen.

Jij werkt als paramedisch-werkster in het beroeps?

PMS. Ja, en ik heb vanuit mijn discipline, voor deze jonge meisjes, een vrij goede ingang. In afspraak met de school werk ik rond intieme hygiëne en de leerlingen kunnen met hun persoonlijke vragen bij mij terecht. Krijg ik een vraag, die ik vanuit mijn discipline niet aankan, dan kan ik terugvallen op mijn collega's.

Het deeltijds leren heeft wel even haar aandacht getrokken? Uiteindelijk is ze er toch niet op ingegaan. Waarom?

PMS. Ja, ze dacht dat dit al haar problemen ging oplossen: geld in 't laatje, verlost zijn van de school en bij Benny kunnen wonen. Intussen denk ik dat het voor Sigrid duidelijk is dat deeltijds leren geen oplossing is voor al deze problemen.

D. Met ons drieën – directie, opvoedster en P.M.S. – hebben we langs alle kanten eraan gewerkt.

Hoe zie je haar situatie nu?

PMS. Ze voelt de steun van de pleegouders niet meer zo echt als steun. Ik heb de indruk dat ze naar andere volwassenen zoekt. Ik ben dat ook een tijdje geweest en misschien nu nog, maar uit-

eindelijk kan ze toch terugvallen op de school zelf. Ze zoekt steun.

Het is wel belangrijk dat ze inziet dat ze ergens terecht kan!

PMS. Ja zeker, al is het niet altijd gemakkelijk haar op te vangen. Ze stelt zich nogal verdedigend op. Maar toch heb ik het gevoel dat er een aantal zaken bij haar veranderd zijn. Er groeit iets. Ze gaat zelf uittesten: "Klopt dat, al wat jullie me hier zeggen? Kan ik daar wat mee doen?" Bijvoorbeeld dat gaan samenwonen zonder dat een van beiden een inkomen heeft: "Het heeft toch eigenlijk weinig kans op succes."

Praat ze soms over haar verleden?

PMS. Nee, daar vertelt ze nooit iets van, dat houdt haar weinig bezig. Ze heeft veeleer vragen naar de toekomst toe. Trouwens vorige keer zei ze zeer uitdrukkelijk: "Ik wil met jou daar nog verder over praten. Over mijn relatie met Benny. Hoe zit dat? Hoe zie jij dat? Hebben we een kans op slagen? Het hier en nu en haar toekomst houden haar veel meer bezig.

Sigrid zelf bekijkt het zo

Ik ben Sigrid en ben 18 jaar. Ik studeer voor kledingverkoop. Dit jaar zou ik mijn kwalificatie-attest krijgen. Het is dit jaar mijn laatste.

Mijn bedoeling na de school is gaan samenwonen met mijn vriend en gaan werken. Eindelijk!!! Want ik ben al heel lang aan het aftellen en kijk al erg lang uit om met mijn vriend te gaan samenwonen.

In januari werd ik 18 jaar en dacht voordien dat ik dan ook echt kon stoppen met naar school te gaan. Het viel tegen dat ik het hele schooljaar moest uitdoen en dat ik nog tot juli moest wachten om bij mijn vriend te gaan wonen.

Of ik gemakkelijk werk zal vinden, daar heb ik niet echt veel twijfels over. Ik zou graag als verkoopster gaan werken.

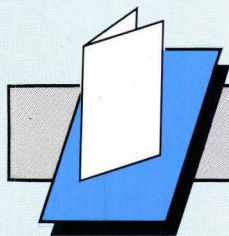
Ik wil mijn toekomst beter opbouwen dan mijn verleden. Later wil ik een leuk gezin opbouwen en zien dat mijn kinderen een betere jeugd hebben dan ik. Ik en mijn vriend zullen ervoor zorgen dat ze een leuke jeugd hebben gehad. Wij willen graag twee kinderen hebben. Liefst een jongen en een meisje of wel een tweeling.

Sigrid.

Naschrift: Het meisje dat we hier Sigrid genoemd hebben, vond het echt jammer dat, zij en haar vriend, niet bij naam werden genoemd. Het was haar levensverhaal waarvoor ze durft uitkomen. We vonden dit heel moedig. Toch konden we op dit verzoek niet ingaan omdat er ook een stuk levensverhaal van andere mensen in steekt.

Werkten mee: Lina Bovens (Centrum voor Jeugd- en Gezinsmaatschappelijk Welzijn), Ingrid Wouters (Vrij-P.M.S. Lier) en Sigrid.

Verslaggevers: Jef Symons en Jan Tallon (Vrij-P.M.S. 2 Leuven).



KATERN:

**MEISJES-
EMANCIPATIE**

POSITIEVE ACTIE: EEN NOODZAKELIJKE STIMULANS VOOR DE GELIJKHEID VAN VROUW EN MAN

Het begrip positieve actie geraakt meer en meer ingeburgerd. Er worden positieve acties voor de gelijke kansen en behandeling van vrouw en man gevoerd in het onderwijs, in de ondernemingen b.v. onder stimulans van het Staatssecretariaat voor Maatschappelijke Emancipatie, bij de P.T.T., in de overheidssector, enz.

Wat is nu een positieve actie?

Een positieve actie is een geheel van stimulerende initiatieven en maatregelen die als aanvulling op de bestaande wetgeving inzake de gelijke behandeling van vrouw en man worden genomen om de ongelijkheden in de praktijk op te heffen, b.v. een extra begeleiding van meisjes in een beroepsopleiding voor een mannelijk beroep b.v. lasser, of het creëren van meer aanwervings- en promotiekansen voor vrouwen voor bepaalde functies.

Internationaal verspreid

Het begrip positieve actie werd voor het eerst in de Verenigde Staten van Amerika gebruikt op het einde van de jaren zestig. De "affirmative action" werd daar niet enkel gebruikt ter bevordering van de gelijkheid tussen vrouw en man, maar ook in de strijd tegen rassendiscriminatie.

Sindsdien werden positieve acties in heel wat landen gelanceerd zoals in Canada, Australië, de Skandinavische landen en de lidstaten van de Europese Gemeenschap.

De voortrekkersrol van de Europese Gemeenschap

De Europese Gemeenschap is op dit gebied een belangrijke stimulator geweest gedurende de jaren tachtig. Reeds in haar oprichtingsverdrag van 25 maart 1957 was een artikel opgenomen, dat gericht was tegen de discriminatie op grond van geslacht nl. art. 119 dat bepaalt: "Iedere lidstaat verzekert en handhaaft de toepassing van het beginsel van gelijke beloning voor mannelijke en vrouwelijke werknemers voor gelijke arbeid". Dit beginsel vloeide voort uit de mening dat onrechtmatige discriminatie op grond van geslacht of burgerlijke staat zowel onrechtvaardig was tegenover de individuele persoon, als schadelijk was voor een vrije Europese markt-economie.

De situatie van de vrouw in de arbeidswereld verbeterde echter niet. Een Europese kaderwetgeving zou de gelijke kansen van vrouwen en mannen een fundamentele ondersteuning moeten geven.

Zo werden in de jaren zeventig drie Europese richtlijnen aangenomen om de situatie van de vrouw in het arbeidsproces te verbeteren. Zij betreffen: gelijk loon voor gelijk werk, gelijke behandeling in het arbeidsproces en gelijke behandeling op het gebied van de sociale zekerheid.

Deze richtlijnen werden geleidelijk aan in de wetgeving van de Europese lidstaten opgenomen.

In de jaren tachtig zag men echter in dat deze wettelijke bepalingen op zich onvoldoende zijn om de ongelijkheden van vrouw en man in het beroepsleven op te heffen. Deze ongelijkheid zit in heel onze traditie en mentaliteit verankerd. Slechts door een gecombineerde inspanning van wetgeving en aanvullende acties zouden deze ongelijke kansen en behandeling kunnen worden weggevoerd. Daarom nam de Raad van ministers van de Europese lidstaten in december 1984 een aanbeveling aan over de bevordering van positieve acties voor de vrouw.

De Commissie van de Europese Gemeenschap voerde zelf een eerste actieprogramma uit tijdens de jaren 1982-1985. Het accent lag op de gelijke kansen van vrouwen in het arbeidsproces. Tal van enquêtes, onderzoeken en acties werden opgezet in de nationale lidstaten. Europese netwerken van positieve acties rondom een bepaalde probleemstelling werden opgericht, b.v. kinderopvang, vrouw en televisie, vrouw en tewerkstelling, gelijke kansen in het onderwijs, diversificatie van de beroepskeuze van meisjes en vrouwen enz.

Ervaringen werden uitgewisseld, methodes overgenomen. Er ontstond een nieuwe vorm van sociale dialoog. Een ruim publiek werd bereikt.

Een tweede actieprogramma volgde nl. voor de jaren 1986 tot 1990. Hierin werd het begrip gelijke kansen voor de vrouw uitgebreid van het economische leven naar een breder terrein nl. het maatschappelijke en het culturele leven. Een derde actieprogramma nl. voor de jaren 1990 tot 1995 wordt voorbereid.

Het gevoerde beleid in België

In België wordt het begrip "positieve actie" voor het eerst gebruikt in de wet tot economische heroriëntering van 4 augustus 1978. Met deze wet paste België de EEG-richtlijn van 9 februari 1976 toe betreffende de gelijke behandeling van mannen en vrouwen in het arbeidsproces. Artikel 119 van deze wet bepaalt dat maatregelen, die het bevorderen van gelijke kansen voor mannen en vrouwen tot doel hebben, in het bijzonder door feitelijke ongelijkheden die de kansen van vrouwen nadelig beïnvloeden op te heffen, het beginsel van gelijke behandeling niet belemmeren.

Deze maatregelen dienen bij uitvoeringsbesluit te worden vastgelegd. Op 14 juli 1987 werd door de Minister van Tewerkstelling en Arbeid en de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie een koninklijk besluit getroffen betreffende maatregelen ter bevordering van gelijke kansen van mannen en vrouwen in de privé-sector. Op 8 maart 1990 werd het koninklijk besluit betreffende het voeren van positieve acties in de openbare sector getroffen. Het staatssecretariaat voor Maatschappelijke Emancipatie stimuleert heel wat positieve acties in private ondernemingen. Positieve acties in de openbare sector worden voorbereid, naast de reeds langer bestaande positieve acties bij de B.R.T. en P.T.T.

De alternerende opleiding van meisjes in niet-traditionele vrouwenberoepen in de metaalverwerkende nijverheid :

Deze positieve actie maakt deel uit van de Europese positieve actie B : "Diversificatie van de beroepskeuze van meisjes en vrouwen".

Zij is een voorbeeld van een positieve actie die rechtstreeks door een Europees netwerk in de 12 lidstaten van de Europese Gemeenschap wordt gestimuleerd.

Het hoofddoel van deze actie is op korte termijn voorbeelden van opleiding en tewerkstelling van vrouwen creëren in niet-traditionele beroepen voor vrouwen in de metaalverwerking, b.v. productie-operator, lasser, aluminium-schrijnwerker, stoffeerder-garnierder.

Door het verspreiden van deze voorbeelden dient de mentaliteit van de werkgevers en de werknemers te veranderen in de richting van de overtuiging dat deze beroepen even goed door vrouwen kunnen worden uitgeoefend. Ook dienen deze voorbeelden gebruikt te worden bij de beroepsoriëntering van meisjes. Tenslotte dienen zij ruim verspreid te worden in de samenleving om de algemene mentaliteit te doorbreken dat vrouwen geen belangstelling hebben voor dit beroep en er niet voor geschikt zijn.

Om deze positieve en stimulerende voorbeelden te creëren worden volgende actiedoelstellingen nagestreefd :

- Het werven van meisjes :

Er zijn 50 opleidingsplaatsen van 2 jaar voor meisjes tussen de 16 en 21 jaar voorzien in het kader van het Industrieel Leerlingwezen. De meisjes lopen deeltijds school in een Centrum voor Deeltijds Onderwijs en werken deeltijds in een onderneming. Op het ogenblik zijn er 45 meisjes in opleiding, verspreid over 11 Centra voor

Deeltijds Onderwijs en 9 bedrijven. 22 meisjes zullen op het einde van dit schooljaar hun opleiding afronden.

Bij de werving wordt een extra inspanning gedaan om de meisjes inzicht te geven in de uitoefening van het beroep, in de aard van het productieproces, in het feit dat deze beroepenwereld nog echt een mannenwereld is, b.v. door kennismakingsdagen, bedrijfsbezoeken, gesprekken met werknemers, liefst vrouwen. Bij de selectieproeven heeft men vooral oog voor de motivatie van het meisje. Een grote motivatie weegt op tegen een mindere kennis van wiskunde en techniek. Het meisje moet zin hebben in dit beroep. Haar thuismilieu moet haar hierbij ondersteunen. De grote kans op werk na de opleiding wordt benadrukt.

- De alternerende opleiding :

Door het feit dat de meisjes verschillende vooropleidingen hebben gehad, b.v. snit en naad, kinderverzorgster, economische wetenschappen, is de groep zeer verschillend. Dit brengt wel moeilijkheden met zich mee, maar als de motivatie maar hoog genoeg is, kan er veel in de opleiding worden geleerd.

"De goeden in de school zijn de goeden in de fabriek".
"De meisjes zijn meer volwassen. Meisjes staan steviger in hun schoenen".

Deze uitspraken tonen dat de meisjes het goed doen. De meisjes worden in groep opgeleid. Het streefdoel is 5 meisjes per groep. De opleiding is zoveel mogelijk gemengd. De meisjes worden daarnaast opgevangen in hun eigen meisjesgroep.

Er dient in het bijzonder over gewaakt te worden dat de meisjes aan hun trekken blijven komen tijdens de opleiding en zich niet isoleren wegens een mogelijk vervelende of dominerende houding van jongens en mannen.

Bovendien dient er een goede samenwerking te zijn tussen het bedrijf en het Centrum voor Deeltijds Onderwijs om een wederzijdse afstemming en wisselende verrijking te hebben tussen het leren in de school en de praktijkervaring in het bedrijf. B.v. in de lessen Algemene Sociale en Persoonlijke Vorming zal tijd worden vrijgemaakt om te spreken over de vrouw in de arbeidswereld, de vrouw in een niet-traditioneel beroep enz. Ook wordt ingegaan op de eigen bedrijfssituaties.

- De vorming van de leraren en de opleiders :

De leraren en de opleiders moeten inzicht hebben in het feit dat deze opleiding voor deze meisjes meer drempels en onzekerheden bevat.

B.v. meisjes zouden een grotere faalangst hebben voor machines. Het blijkt dat meisjes meer vragen, meer nood hebben aan communicatie. Meisjes zouden meer belang hechten aan een persoonlijk contact met de opleider. Voor meisjes is het van belang dat de groepssfeer open en gezellig is. De opleiders en de leraren dienen een inzicht te krijgen in de redenen van de andere houding van deze meisjes, b.v. de verschillende opvoeding van meisjes en jongens die de oorzaak is van een verschillende belangstelling van meisjes en jongens.

- De tewerkstelling van deze meisjes :

Tot nu toe hebben de positieve acties om de beroepskeuze van vrouwen te doorbreken en te verruimen naar tech-

nische en industrieel gerichte beroepen weinig effect gehad, omdat de tewerkstelling die op deze opleiding volgde dikwijls van korte duur was. Ofwel wegens een tijdelijk arbeidscontract, een ontslag of wegens het afhaken van de vrouw zelf na een negatieve werkervaring. Vandaar dat in deze positieve actie de nadruk wordt gelegd op een aansluitende tewerkstelling. De eerste maanden zullen extra worden begeleid om de jonge vrouwen gewoonten te laten worden aan hun werksituatie.

- Het verspreiden van de ervaring van de niet-traditionele beroepskeuze, beroepsopleiding en tewerkstelling van deze jonge vrouwen :

Deze voorbeelden van opleiding en tewerkstelling van vrouwen in technische en industrieel gerichte beroepen moeten zoveel mogelijk verspreid worden in tijdschriften, vrouwenbladen, kranten en radioprogramma's om meisjes, ouders en de brede samenleving te laten weten dat er nog een reeks opleidingen zijn waaraan niet spontaan gedacht wordt voor meisjes en die de moeite waard zijn.

Deze positieve actie wordt uitgevoerd door het I.N.O.M.: het Instituut voor Naschoolse Opleiding in de Metaalverwerkende Nijverheid. Dit instituut is paritair beheerd door de werkgevers- en de werknemersorganisaties van deze sector. De positieve actie wordt begeleid door een begeleidingscel waarin naast vertegenwoordigers van de werkgevers- en de werknemersorganisaties, van het Ministerie van Arbeid en Onder-

wijs, van de Europese positieve actie, begeleiders van de betrokken bedrijven en leraren van de Centra voor Deeltijds Onderwijs zetelen. De begeleidingscel neemt initiatieven voor de actie. Zij coördineert, neemt besluiten en evalueert.

Positieve acties zijn een noodzakelijke stimulans voor de gelijkheid van man en vrouw. Hun nut en effect wordt langzaam zichtbaar. We geraken met het verschijnsel vertrouwd. Hoe meer de voorbeelden en methoden verspreid worden, hoe groter het beoogde sneeuwbal-effect zal worden.

Helma VERHULST

Deskundige voor de Europese positieve actie B in België
Prinsenstraat 51
1850 Grimbergen.

Voor meer informatie over de Europese positieve actie B kun je terecht bij Helma VERHULST, tel.: 02/269.56.72 of bij het I.N.O.M., 02/510.24.77.

Geraadpleegde literatuur :

Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie, *Gids voor positieve acties in de onderneming*, Brussel, 18 april 1988, 30 p.

Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie, *Informatiedag Positieve acties in de privé-ondernemingen in België*, Brussel 18 oktober 1989, documentatiebrochure.

“VROUW EN WERK” BEKEKEN DOOR DE JONGEREN VAN EEN CENTRUM VOOR DEELTIJDS ONDERWIJS

Het I.N.O.M. (Instituut voor Naschoolse Opleiding in de Metaalverwerkende Nijverheid) subsidieert scholen of centra deeltijds onderwijs (C.D.O.) die meedoen aan de Positieve Actie B, t.w. de diversificatie van de beroepskeuze van meisjes. Het gaat om een Petra-project van het Europees Sociaal Fonds en het I.N.O.M. geeft o.m. volgende doelstellingen :

- bewustwording van het bestaan van rolpatronen ;
- eigen opvattingen over rol- en taakverdeling ter discussie stellen ;
- meisjes stimuleren om hun stereotype ideeën te doorbreken ;
- ze weerbaar maken tegen de reacties van de omgeving op hun keuze en hun angsten helpen overwinnen bij het uitoefenen van het gekozen beroep ;
- inzicht in roldoorbreking in het gezin bijbrengen ;
- ervaringsuitwisseling met andere vrouwen.

Er bestaan zeer verschillende manieren om dergelijke doelstellingen aan te pakken. Wie subsidie wil moet zijn projectvoorstel ter goedkeuring naar I.N.O.M. sturen.

In het Centrum Deeltijds Leren van het Technisch Atheneum te St.Amandsberg bij Gent bestaat sinds enkele jaren de studierichting “goederenbehandelaar”. De leerlingen werken bij Volvo Europa Parts, een vrouwvriendelijk bedrijf binnen de mannenwereld van de autoindustrie. Dit jaar volgen vier meisjes

en acht jongens de studierichting, en de begeleiders van het C.D.O. wensten de Positieve Actie B gestalte te geven door een projectweek rond “Vrouw en Werk”. Het werd als positief ervaren dat de leerlingengroep gemengd was. Het leerproces in interactie was zowel voor jongens als voor meisjes zeer verrijkend.

Na het fiat van het I.N.O.M. hield het begeleidingsteam een hersenhoos om de middelen te zoeken om het project op te bouwen. Ieder had wel een idee, of kende iemand die men kon aanspreken. De V.D.A.B. en het I.N.O.M. bezorgden adressen van vrouwen waarmee kon gepraat worden.

Het project werd aangekondigd op een ouderavond, en bepaalde vaardigheden (interview en groepsgepraak) werden van tevoren ingeoefend.

De eerste dag werd de **probleemstelling** belicht. De adjunct-adviseur van de subregionale tewerkstellingsdienst lichtte het idee toe, dat er nog steeds tekort aan geschoolde werkrachten bestaat, terwijl er, vooral bij meisjes, ook langdurige werkloosheid heerst.

De manager van een reclamebureau legde uit wat reclame is en doet. Ze heeft maar één doel, het produkt te doen verkopen, en dwingt ons, stereotiep in rolpatronen te denken.

Verder werd die dag een documentaire bekeken over mannen die werk combineren met huishouden en opvoeding van kinderen, er werd een stellingenspel gedaan en nog een film bekeken.

Na de probleemstelling werd een paar dagen aan **realiteitsverkenning** gedaan. Eerst werden interviewdagen opgesteld rond volgende thema's:

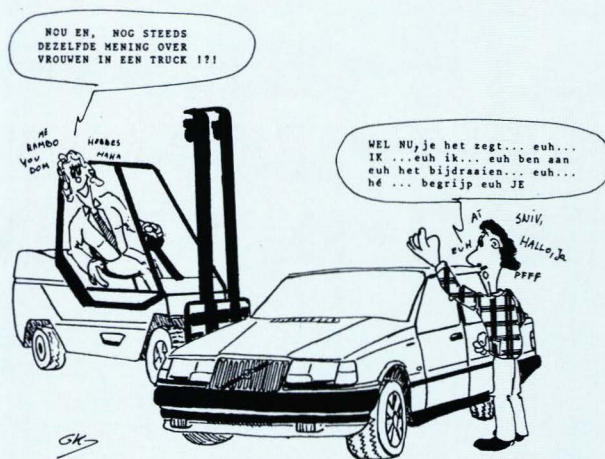
1. Hoe combineert een vrouw haar werk met haar rol als partner en moeder?
2. Selectie van mannen/vrouwen in het bedrijf en loopbaan van beide.
3. Wordt een vrouw in een "mannelijk" beroep anders behandeld door collega's, familie, omgeving, dan een man in dat beroep?

Hiervoor werden o.m. een aantal teksten als vertrekpunt gebruikt.

Het is niet gelukt, arbeidsters te vinden om te interviewen. Het interview werd gevoerd met een tuiniester van de plantsoendienst, een busbestuurster, een lasser, een postbode, een beroepsofficier. Dit leverde een boeiend gesprek op, en de geïnterviewde vrouwen hadden er blijkbaar ook wat aan, elkaar te leren kennen.

Een andere groep interviewde Nadia Merchiers. Deze schepen van sociale zaken en huisvesting beantwoordde bereidwillig het spervuur van vragen: Hoe combineert zij haar werk en een gezin met kinderen? Hoe voelt ze zich tussen haar collega's? Wat waren haar drijfveren om een politieke carrière te beginnen? Heeft ze binnen de partij kansen gehad omwille van haar vrouw-zijn? Wat is haar boodschap naar meisjes?

De derde groep interviewde de personeelschef van een textielbedrijf. Eerst waren zijn reacties stereotiep: "Mannen en vrouwen krijgen gelijke kansen." Maar vrouwenarbeid zoals wettelijk toegelaten (geen nachtwerk of optillen van zware lasten) betekent een hinderpaal in het aanwerven. Bij verder doorvragen bleek men



in het bedrijf evenmin mannen als schoonmaker als vrouwen als mecaniciens aan te werven. Vrouwen komen wel eens aan bod wanneer er een nieuwe machine komt, of als het bedrijf heringericht wordt.

Na het verwerken van de interviews werd een **ervarings-uitwisseling** gehouden met vrouwen, werkend bij General Motors. Dit bedrijf is niet zo vrouwvriendelijk, en dus niet vergelijkbaar met de stagestudie van de leerlingen bij Volvo Europa Parts. Na een geprivilegieerde stage-ervaring was het voor hen belangrijk ook zicht op een andere wereld te krijgen.

Ze stelden vast dat bepaalde verantwoordelijke functies zoals het rijden met een vorkheftruck aan mannen was voorbehouden, wat hen pittige opmerkingen ontlokte: "Ja meneer, wij zullen hier eens komen tonen dat ook een vrouw een clark kan bedienen!"

Dat veel vrouwen het goed vinden om aan de lopende band te werken, zodat ze over iets anders kunnen nadenken, konden de leerlingen ook constateren. Maar zo zagen zij hun toekomstig arbeidsleven niet. Hun conclusie over het bedrijfsbezoek was: "Hier willen wij niet werken!"

De laatste dag van de projectweek werden de resultaten aan een breder publiek voorgesteld.

De leerlingen konden vaststellen dat het er nog niet rooskleurig uitziet voor vrouwen die in een mannenwereld willen doordringen. Het bestuderen van het probleem heeft hen echter een stuk bewustheid van de maatschappelijke situatie van de vrouw meegegeven en hen beter gewapend om voor hun plaats in de wereld te vechten!

Marlene GERMIS
Abrahamstraat, 6
9000 Gent

PROJECT: "INTEGRATIE VAN DE GELIJKE KANSENPROBLEMATIEK IN DE OPLEIDING EN BIJSCHOLING VAN LEERKRACHTEN."

Dit project is een netverkoepelend pilootproject, (Gemeenschapsonderwijs : A.R.G.O. - Provinciaal onderwijs : C.V.P.O.) dat opgestart werd op 1 januari 1989 in het kader van het TENET programma van de Europese Commissie¹.

Met de doelgroep beogen we de docenten en mentoren van de lerarenopleiding en de psycho-pedagogisch consulenten van de P.M.S.-centra.

Dit sensibiliseringsproject verwijst naar een zeer sterk geëvolueerde maar niettemin zeer actuele thematiek waarvan ook in de andere landen van de Europese Gemeenschap bijzonder veel aandacht wordt gegeven.

Uit voorafgaandelijke studie blijkt dat emancipatie nog altijd een marginaal onderwerp is voor de leerkrachten, dat vaak niet ernstig wordt genomen en op zeer veel weerstanden stuit. De problematiek wordt vaak niet als een problematiek ervaren en leeft slechts op afstand. Door heel wat leerkrachten wordt het aandeel van het onderwijs binnen de sekse-specifieke socialisatie van leerlingen geminimaliseerd. Er is vaak een zeer gebrekkig probleembewustzijn en hoe dichter de problematiek gedefinieerd wordt bij de eigen leerlingen, hoe minder inzicht er is en hoe bedreigender de thematiek ervaren wordt. Heel wat onderwijsgevendenden realiseren zich niet wat hun inbreng kan zijn bij het reduceren of wegwerken van de ongelijkheid. Zij weten ook niet dat ze rolbevestigend optreden via de eigen socialisatie en de onbewuste verwachtingen en op welke wijze ze dit doen.

Algemeen gehoorde uitspraken zijn : "er is toch coëducatie" – "voor mij zijn alle leerlingen gelijk" – "in mijn vak komt deze problematiek niet aan bod". Roldoorbrekend onderwijs wordt slechts beperkt als onderwijsdoel gesteld. De verschillen tussen jongens en meisjes vormen geen geïntegreerd aandachtspunt bij veranderingen in het onderwijs.

Bij de invulling van dit project steunden wij ons op recent onderzoek in binnen- en buitenland.

Hierin wordt aangetoond dat **in gemengd onderwijs**, waarvan men algemeen aannam dat het gelijke kansen voor jongens en meisjes stimuleerde, als het ware **een verdoken discriminatie plaatsvindt**.

Er werd namelijk vastgesteld dat in gemengde klassen zich een aantal regelmatigheden voordoen in de waarneming, communicatie en interactie, zoals :

- meisjes en jongens worden verschillend waargenomen door leerkrachten. Meisjes worden vooral gezien in termen van karaktereigenschappen. Jongens worden vooral gezien in termen van prestaties en capaciteiten ;
- meisjes en jongens worden voor verschillende gedragingen geprezen. Meisjes worden vooral bekrachtigd op aangepastheid, sociaal gedrag, netheid en ijver. Jongens worden vooral bekrachtigd

op zelfstandigheid, onafhankelijkheid en creativiteit.

De combinatie van positieve en negatieve feedback is voor meisjes en jongens verschillend.

De positieve feedback bij jongens betreft vrijwel altijd hun intellectuele capaciteiten en de negatieve betreft overwegend een gebrek aan motivatie.

De positieve feedback bij meisjes betreft naast intelligentie (vaak minder dan bij jongens) regelmatig gedrag en niet intellectuele aspecten, en de negatieve betreft vrijwel nooit motivatie maar heel vaak hun intellectuele capaciteiten.

Zo krijgen meisjes dus andere boodschappen dan jongens. Het is dan ook begrijpelijk dat meisjes hun capaciteiten systematisch blijken te onderschatten en dat zij een relatief lage zelfwaardering hebben of weinig zelfvertrouwen.

Onder invloed daarvan ontwikkelen ze een ander zelfbeeld, met rechtstreekse gevolgen op de studiekeuze ;

- er grijpt meer interactie plaats tussen leerkrachten en goed presterende leerlingen. Daarnaast is er meer interactie tussen leerkrachten en jongens dan tussen leerkrachten en meisjes. Meisjes die slecht presteren worden het meest genegeerd.

Aan jongens worden meer denkvragen gesteld, men laat ze meer doordenken en hun antwoorden worden kritischer geëvalueerd. Meisjes daarentegen krijgen eerder reproductievragen en men is vlugger tevreden met hun antwoord.

Jongens worden op een andere manier geholpen door de leerkracht dan meisjes. Als meisjes hulp vragen doet of zegt de leerkracht het vaker voor. Jongens worden veel meer gestimuleerd het zelf te ontdekken of zelf uit te zoeken.

Echter, in het voortgezet onderwijs wordt een groter appel gedaan op de zelfstandigheid van leerlingen.

Dan wreekt zich dit opgebouwde patroon : de meisjes hebben een consumerende afhankelijkheidsrelatie met de leerkracht ontwikkeld in de plaats van een produktieve onafhankelijkheidsrelatie ;

- op vragen aan de klas geven jongens eerder antwoord dan meisjes. Meisjes wachten gemakkelijker af, ze zijn voorzichtiger en beleefder. In klasgesprekken zijn jongens vaker en langer aan het woord; Het meer praten van jongens wordt nauwelijks als zodanig waargenomen. Jongens nemen vaker initiatieven. Op opmerkingen van jongens wordt vaker inhoudelijk doorgegaan.
- als meisjes en jongens samenwerken in een groepje nemen de meisjes veelal een ondergeschikte of afwachtende houding aan en de jongens bepalen veelal wat er gedaan wordt en hoe.

Dit en andere aspecten van het verborgen leerplan (rolpatronen in schoolboeken, taakverdeling binnen de school, enz...) leken ons belangrijk genoeg om een sensibiliseringscampagne op te zetten om de leerkrachten bewust te maken van de invloed die ze hebben op de persoonlijkheidsvorming van de leerlingen inzake het bevestigen van rolstereotypering en op hun beroepskeuze.

Op basis van recent statistisch materiaal tonen we de relatie aan tussen de reproductie van geslachtsrollen en studiekeuze – beroepskeuze, met dikwijls bedenkelijke gevolgen wat betreft de kansen op de arbeidsmarkt.

Leerkrachten moeten zich dus ook bewust worden van de noodzaak van beroepskeuze-opvoeding. In functie hiervan wordt het sekse-specifieke socialisatieproces, waardoor jongens en meisjes hun typisch

geslachtsgebonden gedrag verwerven en hun zelfbeeld opbouwen onder de loupe genomen.

Wij beseffen wel dat inzicht in deze problematiek niet noodzakelijk leidt tot gedragsverandering en andere aanpak, doch het is wel een noodzakelijke voorwaarde!

Wij durven toch te hopen dat deze vijf sensibiliseringsessies zullen leiden tot het verwerven van deze zo belangrijke inzichten en tot een bereidheid om volgend schooljaar onder onze begeleiding concreet te gaan werken en te gaan verdiepen in de eigen klaspraktijk.

De vijf sensibiliseringsessies hadden plaats binnen het gemeenschaps- en provinciaal onderwijs, steeds in gemengde groepen, in de periode januari-april '90. Een evaluatieverslag is voorzien in het najaar '90 en kan verkregen worden op onderstaand adres.

Ingrid STASSE (projectleider)

Gerda DE COCK (medewerker)

Regionaal Pedagogisch Centrum Brabant

Kunstenaarsstraat, 1

1020 Brussel

NOTEN

- ¹ A.R.G.O.: Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs.
C.V.P.O.: Cel Vlaams Provinciaal Onderwijs
TENET: Teacher education netwerk

Bij het ter perse gaan van dit artikel, op 3 april 1990, overleed Ingrid Stasse.

Zij was een van de inspirerende krachten achter de vrouwenemancipatie in ons land. Zo was zij o.m. actief betrokken bij het Vrouwenoverlegkomitee (V.O.K.) en het documentatiecentrum over de vrouwenbeweging RoSa.

Als pedagoge zette zij zich sterk in voor gelijke kansen in het onderwijs. Momenteel was zij hoofd van het Pedagogisch Centrum van de Provincie Brabant en adviseur voor de Europese onderwijscommissie. Zij was initiatiefneemster van talrijke projecten over onderwijsvernieuwing. Zij publiceerde verschillende werken, o.m. "Hoe het kwam ... Rolpatronen in de schoolboeken".

Wij kenden haar als een zeer warme en sterke persoonlijkheid, met een groot engagement en uitstraling. De vrouwenemancipatie en de gehele onderwijssector verliezen zeer veel.

MOTIVEREN OM TE LEREN

Schoolmoeheid, een jaar opnieuw moeten doen, veranderen van studierichting, vervroegd afhaken, enz. heeft dikwijls te maken met een gemis aan motivatie bij de jongeren.

Dat hogere onderwijsrichtingen te weinig afgestemd zijn op jongeren uit de lagere sociale milieus is nagenoeg geweten. Maar hoe zit het echter in het beroepsonderwijs: worden jongeren die omwille van hun afkomst de nodige tegenslagen al gehad hebben, hier voldoende gemotiveerd om te leren?

Hierna volgt het verhaal van Kurt. Hij is één van de ongeveer 6000 jongeren die door een maatregel binnen de bijzondere jeugdzorg verblijven in een pleeggezin, een gezinstehuis, een M.P.I., een privé- of rijksinstelling of een dagcentrum. De redenen voor dit verblijf kunnen zeer uiteenlopend zijn: moeilijkheden binnen het gezin, eigen probleemgedrag, enz. (zie ook WETWIJS in dit nummer: jeugdbescherming in vogelvlucht).

Liliane is 40 jaar en heeft een belangrijk deel van haar jeugd in een instelling doorgebracht. Ze heeft een beperkte schooltijd achter de rug waar ze enkel de basis van rekenen, schrijven en lezen opgepikt heeft. Ondanks de geringe schoolopleiding groeide zij uit tot een verstandige vrouw die haar wijsheid heeft opgedaan in het leven zelf. Ze vecht al sinds haar jeugd voor het recht op een menswaardig bestaan voor zichzelf en later ook voor haar vijf kinderen. Zij steekt daar veel tijd en energie in.

Kurt, haar zoon, is 17 jaar en werd reeds vroeg geconfronteerd met armoede en problemen. Deurwaarders, voortdurend verhuizen, vader in de gevangenis, conflicten met zijn stiefvader... hij heeft het allemaal meegemaakt. Hij heeft een zeer lastige periode achter de rug maar is nu uitgegroeid tot een gewone, rustige 17-jarige. Hij heeft net als zijn leeftijdsgenoten zijn dromen en verwachtingen van het leven en zet zich op een positieve manier in voor het gezin.

Het is dus duidelijk dat de situatie van Kurt en Liliane niet als een alleenstaand geval mag bekeken worden. Het gaat om gewone mensen die enkel verschillen in hun startpositie en daarom niet bleken te passen in het onderwijssysteem.

Liliane :

“Kurt is nooit naar de kleuterschool geweest. Ik dacht toen dat een kleuterschool er alleen was om de kinderen van werkende ouders op te vangen. Een kleuterschool was in mijn ogen een bewaarplaats en zeker geen plaats waar kinderen iets zouden leren. Bovendien had ik mijn kinderen liever thuis. Ze waren het enige dat ik had, ik wilde ze bij mij houden. Mijn eigen schoolverleden heeft bovendien ook gemaakt dat ik niet al te veel op had met onderwijs. Ik zat lang in een instelling waar ik dan naar school ging, daarna heb ik nog een tijdje op een gewone school gezeten. Ik heb alleszins nooit veel geleerd op school. Ook nadien heb ik nooit dingen meegemaakt die er op zouden kunnen wijzen dat een diploma of een hoger niveau van onderwijs belangrijk zouden kunnen zijn. Ik heb altijd werk gevonden zonder problemen. Vermits ik werk zocht als kuisvrouw of klusjes deed werd er nooit naar schooluitslagen of diploma's gevraagd. Ik stond er niet bij stil dat er voor de “betere” beroepen een diploma nodig was: iemand die op de bank of de ziekenkas werkte was gewoon wat slimmer dan wij, zodat ze al die papieren konden invullen...

Op de instelling is nooit gezegd dat leren belangrijk was en achteraf heb ik het nooit gemerkt dat een diploma heel belangrijk is in onze maatschappij. Ik heb dus nooit het belang van onderwijs gekend, voor mij was het iets dat niet nuttig was. Waarom zou ik dan mijn kinderen stimuleren om via het onderwijs hoger op te geraken: als ze maar een stiel kenden.”

De schoolloopbaan van Kurt

Kurt gaat na 3 jaar lager onderwijs in 3 verschillende scholen over naar het buitengewoon onderwijs. Hij was enkel geslaagd voor zijn eerste leerjaar maar het zijn vooral leesproblemen en zijn moeilijk gedrag die een doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs nodig maakten.

In deze periode verblijft hij ook in een dagcentrum voor schoolgaande jeugd waar hij de stimulans en de nodige steun krijgt om over te stappen naar het beroepsonderwijs.

Een dagcentrum voor schoolgaande jeugd biedt begeleiding aan gezinnen in moeilijkheden met schoolgaande kinderen. De jongeren worden begeleid na de schooltijd en tijdens de vakantiedagen, ze overnachten thuis.

De oplossing voor de problemen wordt gezocht binnen de totale gezinscontext: naast de jongerenbegeleiding op het centrum is er ook gezinsbegeleiding in het thuismilieu. Het gaat hier om een integrale begeleiding met o.a. als doel de draagkracht van het gezin te versterken.

Daarnaast wordt ook de schoolbegeleiding zeer belangrijk geacht. Men poogt de schoolcarrière van de jongere te bevorderen omdat dit een belangrijk middel is om de maatschappelijke kansen van de gezinnen te verhogen.

Voor meer informatie:

*Samenwerkingsverband voor dagcentra
Weidestraat, 51-53 - 2600 Berchem
Tel.: 03/239.16.62.*

Kurt komt terecht in een voorbereidend jaar. Hij zit in een klas van vier leerlingen en gaat over naar het 2e jaar. Dan zijn er blijkbaar problemen met klasnormen en de leerlingen van het 2e jaar moeten de lessen volgen samen met hun collega's van het 3e jaar. Dit wordt een struikelsteen voor Kurt. Hij moet het 2e jaar overdoen. Er wordt ondertussen een beroepsschool gevonden die meer bij zijn interesses aansluit: reclametekenen in het kunstonderwijs.

Daar speelt zijn agressiviteit hem weer parten ("ik deed gewoon mee met de hoop") en hij haalt het niet. Hij doet het jaar over en er wordt iemand gevonden die hem volgt bij zijn huiswerk en zijn lessen. Onder druk van de laatste kans verbetert zijn gedrag en de relatie met de leerkrachten.

De vooruitzichten zijn positief tot er toch nog een incident voorvalt en hij half juni van school vliegt. Hij stapt voor de resterende twee weken naar het deeltijds onderwijs maar in september wil men hem daar niet meer inschrijven. Achteraf blijkt het hier om een verissing te gaan.

Om problemen met de leerplicht te vermijden stapt Kurt in een leercontract, maar de loodgieterij bevalt hem niet. Dit is zeker niet wat hij zijn hele leven wil doen. Hij wil terug naar school omdat hij ondertussen het belang van een diploma heeft ingezien.

We zijn (nog steeds) op zoek naar een oplossing om ergens de draad terug op te pikken.

De schoolloopbaan van Kurt blijkt niet veel te verschillen van het idee dat Liliane over onderwijs had. Ze wist niks af van het onderwijs dat kansen biedt en al bij al heeft ze nog gelijk gekregen ook.

Behalve enkele basisvaardigheden heeft Kurt evenmin veel geleerd op school en of hij veel kansen gehad heeft?

Welke zijn nu de kritieken van Kurt en zijn moeder op het onderwijs zoals zij het ervaren hebben?

L. Nergens hebben wij het gevoel gehad dat we enige begeleiding kregen. We kenden niks van het onderwijssysteem, wat ons zeer afhankelijk maakte van anderen. Toch hebben we steeds het gevoel gehad dat we 't zelf konden uitzoeken. Ik heb één keer contact gehad met het P.M.S., toevallig op een opendeurdag: ze wilden Kurt weer naar het buitengewoon onderwijs sturen omwille van zijn gedrag. Ik ben toen kwaad weggegaan.

Ook met de mogelijkheden en de verschillende richtingen van het onderwijs waren we helemaal onbekend.

Ik wist al vroeg dat Kurt in een school waar toneel of tekenen op het programma stonden beter zou aarden. Pas als hij 15 was ontdekten we dat zulke scholen ook bestonden.

K. De enige school waar ik echt iets geleerd heb is het eerste jaar in het beroepsonderwijs. Ik zat daar in een klas van vier leerlingen en daar had men tijd voor mij, het was ook een gezellige klas.

Ik was wel een moeilijke jongen. De kansen die ik kreeg heb ik dikwijls verknoeid door mijn gedrag. Maar de leraars verstonden me niet. In het buitengewoon onderwijs lieten ze me gerust maar de leraren in het beroepsonderwijs wilden altijd de baas spelen. Ze maakten misbruik van hun macht en dat was nu juist waar ik altijd problemen mee had.

Ze hebben mij daar ook nooit mee geholpen, ik voelde me vaak eerder geprovoceerd dan dat ik steun kreeg.

Enkel de leraar van turnen ving mij op en met de lerares van tekenen kon ik ook praten.

Wat ik ook tekort kwam was motivatie, steun van iemand die achter mij zat voor mijn huiswerk en mijn lessen. Ik heb nooit graag geleerd en maakte mij er meestal gemakkelijk van af. De keren dat ik iemand had die me na school wat hielp ging het veel beter.

L. Er werd ook nergens rekening gehouden met de situatie van Kurt. We moesten dikwijls verhuizen, er waren problemen thuis... daar werd op school geen rekening mee gehouden. Men zag alleen zijn moeilijk gedrag en dat was meestal de reden om hem naar een andere school te verwijzen.

Uit het voorgaande verstaan we dat **motivatie** een erg belangrijke factor is waarvan we misschien te vaak vóóronderstellen dat hij aanwezig is.

Blijkbaar is dit niet steeds zo en moeten er naar bepaalde categorieën jongeren meer impulsen van buiten het gezin komen. In deze situatie kwamen de impulsen vanuit de hulpverlening. In vele andere gevallen zouden ze van het onderwijs zelf kunnen komen: een leerkracht die naast de jongere staat, zijn situatie wil begrijpen, kan hier een zeer belangrijke rol spelen. Hoger beschreven voorbeeld toont aan dat zelfs kleine stimulansen kunnen volstaan om het vuur terug te doen branden. Het belangrijkste is wellicht dat de jongere zich aangesproken voelt door iemand die het goed meent zonder het beter te willen weten.

Diane MORAS
i.s.m. Kurt en Liliane
DE CIRKEL, v.z.w.
Hogeweg, 84
2600 Berchem

DE ONDERWIJSVRIJHEID ALS BEPERKING VAN DE SCHOOLKEUZE?

De Raad van State verbreekt het besluit van de Vlaamse Executieve van 5 april 1989 tot invoering van de "eenheidsstructuur" in het secundair onderwijs.

Na meer dan 100 jaar werd in 1971 de wet op het secundair onderwijs voor de eerste maal grondig aangepakt. Op basis van deze wet van 19 juli 1971 (B.S. 28.08.71) werd het V.S.O. ingevoerd. Het werd een zeer sterk politiek geladen onderwerp, dat zowel de vrijzinnigen als de katholieken verdeelde. Voor de eerste keer in de onderwijs-geschiedenis liep de scheiding, niet tussen de netten, maar dwars door de netten.

In het gemeenschapsonderwijs heeft dit geleid tot het uithollen van het V.S.O. en in het vrij katholiek onderwijs tot een stellingenoorlog tussen type I- en type II-voorstanders. De eer kwam een CVP-minister toe om deze tegenstelling uit de wereld te helpen. Dit leek aardig te lukken tot het I.P.O.C. (Inter-Provinciaal Oudercomité) en de v.z.w. O.T.O. (Organisatie Traditioneel Onderwijs) juridisch goed gecoacht naar de Raad van State trokken.

De onderwijsvrijheid

De Vlaamse Executieve wordt onbevoegd verklaard om zo een fundamentele wijziging, het vervangen van het traditioneel door het niet-traditioneel onderwijs, door te voeren. Deze zogezegde "mijlpaal" uit onze onderwijsgeschiedenis mag enkel geplaatst worden door de Vlaamse Raad. De Executieve moet zich beperken tot de eventuele uitvoeringsbesluiten.

Het I.P.O.C. en O.T.O. werpen zich op als de verdedigers van de onderwijsvrijheid. Welke onderwijsvrijheid en voor wie, dit is nu de vraag.

De onderwijsvrijheid voor de onderwijsverstrekkers.

Op 24 december 1830 – bij de oprichting van de Belgische Staat – kwam de onderwijsvrijheid reeds ter sprake als art. 13 van de ontwerpakte van de grondwet. Uiteindelijk werd dit artikel 17. Het was een eerste historisch compromis: de katholieken kregen hun onderwijsvrijheid en de vrijzinnigen hun persvrijheid. (art. 17 § 1. Het onderwijs is vrij...).

Dit principe is nadien nooit aangevochten. Er werd wel herhaalde malen heroïsche "school"-strijd gevoerd rond de modaliteiten. Dit wijst erop hoe dierbaar deze vrijheid voor ons allen is, maar ook hoe deze telkens weer opnieuw moet aangepast worden aan de nieuwe maatschappelijke context.

Zo is er ooit een tijd geweest dat men strijd heeft moeten voeren om de ouders de onderwijskeuze te waarborgen. Deze politieke tegenstelling heeft dan uiteindelijk geleid tot de onderwijsnetten. In een andere periode werd de leerplicht dan weer gezien als een inbreuk op "la liberté du père de famille". Nu de maatschappij meer en meer gesecculariseerd is, de leek mondiger, de jongeren zelfstandiger en de leerplicht verlengd tot 18 jaar, zijn we duidelijk aan een nieuwe invulling toe.

De onderwijsvrijheid voor de onderwijsontvangenden

De leerplichtverlenging is geen willekeurig genomen beslissing, maar heeft maatschappelijke, economi-

sche en culturele gronden. Deze wet is bindend voor de ouders, maar geeft geen strikte waarborgen voor het individuele leerrecht. Men kan dus gerust de vraag stellen of alle leerlingen, ondanks deze wet, wel beschikken over dat grondwettelijk recht op onderwijsvrijheid (art. 17 § 3. Iedereen heeft recht op onderwijs...).

Ons onderwijs is nog sterk **categoriaal**: duaal en niet-selectievrij. Men had vroeger het onderscheid tussen de humaniora's en de technische en beroepsscholen. Het is geen toeval dat met het ten grave gaan van het V.S.O., beide onderwijsvormen terug in "ere" worden hersteld. De huidige schoolfolders liegen er niet om.

Dat traditionele onderwijs floreerde, mede dank zij de voorselectie die werd uitgevoerd door het P.M.S. Men werkte op basis van "objectieve" criteria: collectieve intelligentie en Latijnse prognosetesten. Inmiddels is de mythe van het I.Q. ontluisterd. Deze technieken zijn immers niet zo cultuurvrij. Men weet nu dat het criterium elders ligt. Heel wat PMS-centra vinden intussen een meer zinvolle opdracht. Ze zijn, voor hun werking in de basisschool, overgeschakeld naar de opsporing en doorverwijzing van leerlingen met leer- en ontwikkelingsstoornissen. Ook voor het secundair ziet men meer zinvolle opdrachten in de leerlingenbegeleiding.

De schoolcultuur is een **midden-klasse-cultuur**: eenzijdig en vervreemdend. Ons secundair onderwijs is al te lang afgesteld gebleven op 20% best presterenden. Dit vloeit voort uit haar burgerlijke cultuurpatronen van gediensig, vlijtig en hard werken. Het zijn dan ook vooral de middelmatige, hardwerkende leerlingen uit ambitieuze middens, die het systeem mee hebben.

Drie groepen zijn de dupe. In de leerlingenbegeleiding zijn ze gekend: de mentaal zwakken, de verstandelijk en emotioneel zeer-begaafden en jongeren uit kansarme middens. Deze laatsten komen reeds vrij vroeg in hun schoolloopbaan voor de verscheurende keuze te staan: aanpassen aan de school en vervreemden van thuis of afstand nemen van de school en een succesvolle schoolcarrière.

De onderwijsvrijheid voor maatschappelijk kwetsbaren.

Het leerproces stelt hoge eisen aan het individu en aan zijn milieu. Het is dan ook niet te verwonderen dat de eindresultaten individueel erg verschillen. De individuele aanleg speelt hier ten dele in mee. Men mag echter niet overdrijven en het duaal onderwijs gaan verantwoorden op basis van aangeboren verschillen. Het is niet omdat de mensen niet even groot waren, dat er piepkleine hutjes en reusachtige paleizen gebouwd werden.

Voor de geboorte wordt het ontwikkelingsproces reeds ingezet, doet het milieu via de moeder reeds appel op het kind en wordt er een basis gelegd voor het leerproces. Heel wat jongeren hebben van bij de start een handicap waar een welzijnsgerichte samenleving wat kan aan doen. Er hoeft niet persé duaal onderwijs te bestaan, en dit is dan ook een maatschappijkeuze. Is die "eenheidsstructuur" nu een stap in de goede richting? Onderwijskundig, ten overstaan van het V.S.O., alleszins niet. Het is eerder een stap achteruit. Politiek is het een stap in de goede richting, omdat het achterblijvende scholen de kans geeft een inhaalbeweging te maken. Het is zo wat de processie van Echternach: drie stappen vooruit en twee achteruit. Voor het officieel onderwijs blijft het meest essentiële bewaard nl. de gemeenschappelijkheid van de beide eerste jaren. Ook voor de vrije katholieke scholen, die erin geslaagd zijn de schotten af te bouwen tussen hun humaniora en technische afdelingen, is het een goede zaak (zie wetw. nr. 1).

Men zal echter met aandacht de evolutie moeten volgen in de vrije katholieke autonome colleges en technische scholen. Vooral in de autonome technische en beroepsscholen is de situatie erg moeilijk en delicaat aan het worden.

Moeilijk omdat deze scholen restscholen aan het worden zijn met een concentratie van probleemsituaties. Ze vertonen een typische populatieopbouw: een omgekeerde pyramide. Dit omwille van de zeer geringe instroom tijdens de eerste twee jaren en met een toename vanaf het derde secundair. Bovendien betreft het leerlingen (50 tot 90% van de populatie) met één of meer jaren achterstand.

Delicaat omdat het een lerarenkorps betreft dat, in het verleden, een enorme inzet heeft betoond voor de meest bedreigde jongeren. Ze hebben hun opdracht vervuld onder extra belastende omstandigheden en zonder extra ondersteuning. Maar alle goede bedoelingen en idealisme van de leerkrachten ten spijt, welke kansen resten deze jongeren in een restschool? Deze mensen zouden wel eens het onaangenaam gevoel kunnen krijgen gebruikt te worden om de leerkrachten in de humaniora hun pedagogisch comfort te waarborgen.

Het is dus niet alleen een probleem voor de leerlingen maar ook voor de leerkracht. Men lost dit niet op met leerlingvriendelijke werkvormen aan te reiken. Het is in eerste instantie een probleem van leerlingvriendelijke structuren. Een onderwijs dat zolang en zo veel mogelijk overgangen open laat.

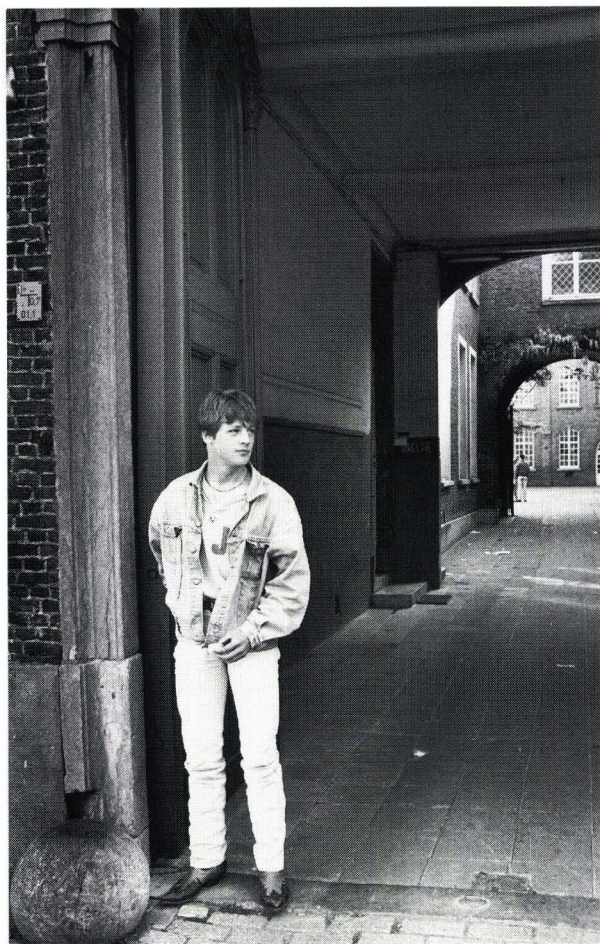
Met de leerplichtverlenging heeft de wetgever geen andere keuze meer en zal hij, ter bescherming van het

individuele leerrecht, voorwaarden moeten creëren opdat ons secundair onderwijs zou kunnen uitgroeien tot een onderwijsvorm afgesteld op 100% i.p.v. op 20% van de jongeren.

Er zal ook werk moeten gemaakt worden van de psycho-sociale preventie. Het individu moet aanspraak kunnen maken op volwaardig onderwijs. Er zijn objectieve criteria op te stellen om de begeleidingsnaden per onderwijsniveau, per onderwijsvorm en per school vast te leggen. De lat moet gelijk komen, maar nu eens niet voor de scholen, maar voor alle jongeren en omwille van deze jongeren ook voor alle leerkrachten.

De "klassieke" onderwijsvrijheid is een recht voor de onderwijsverstrekkenden, maar ook de onderwijsontvangenden hebben recht op hun "sociale" onderwijsvrijheid.

Jan TALLON
Molenstraat, 145
3200 Leuven



OMTRENT DE OPGEBRANDE LEERKRACHT

Toen me werd gevraagd aan bovenstaand onderwerp enkele ervaringsgetinte beschouwingen te wijden, schrok me niet zozeer de idee zelf af (hoewel ik, voor zover ik besef, nog geen opbrandingsverschijnselen vertoon) dan wel de symptomatische wijze waarop ik me weerom moet uitdrukken: achter een bureau sigarettenrokend en koffiedrinkend woorden tot nuchtere zinnen vormen om aan onbekende want anonieme derden gedachten door te geven over... opbranden in het onderwijs.

Een klein ogenblik heb ik overwogen een pastelkleurig aquarel te wijden aan dit thema, (de beeldcultuur ligt beter in de markt dan het geschreven woord) maar realiteitszin bracht me al vlug weer tot de orde der redelijken. Hoewel ik spreekwoordelijk op vijftien jaren ondervinding mag buigen, verhoud ik me toch schroomvallig en als een pseudo-leek tegenover het voorliggende fenomeen. Voor mij wordt het dus – méér nog dan voor de geachte lezer(es) – een behoedzaam en redelijk eigenzinnig aftasten om proberen te begrijpen en misschien gedeeltelijk te verklaren.

Het Angelsaksische opbrandingsproces: 'burnout'

Dit op zichzelf reeds satanisch aandoende begrip associeer ik met een gebrek aan overblijvende bezieling of zuurstof in het werk, geen plezier meer beleven aan datgene wat men sinds langere tijd doet/moet doen, erop uitgekeken zijn, uitgeblust zijn.

Op het eerste gezicht lijkt me dit een volstrekt verstaanbaar verschijnsel, zelfs niet eens ongezond indien althans de ruimte zou bestaan én ontdekt worden om erop te reageren, opnieuw adem te halen en een adequaat wederwoord te formuleren.

Een simpele vraag die me in dit verband bezig houdt is: kan het hoe dan ook de gezondheid dienen dat in onze cultuur vrijwel elk beroep een telkens terugkerende reeks repetitieve handelingen en ervaringen veronderstelt, waarbinnen de mate van verwondering en verscheidenheid omgekeerd evenredig is aan de mate van voorspelbaarheid? Of: kan het wezen 'mens' ongestraft jarenlang herleid worden tot een eng gespecialiseerd arbeidsinstrument? Is 'burnout' dan niet te begrijpen als een verschuiving voor het wégwillen of -moeten van hetgeen letterlijk 'ballast' werd na al die jaren?

Voorlopig heb ik daarom een naar sympathie neigend begrip voor dit proces, ware er niet de geringe marge aan wezenlijk bevredigende ontsnappings- en veranderingswegen. Daarom wil ik meteen wat aandacht geven aan de achterliggende arbeidsomstandigheden, of beter nog aan de arbeids 'cultus' van de (potentiële) slachtoffers. Hierbij wil ik me enigszins toespitsen op de actuele onderwijssituatie zoals ik ze beleef en inschat.

Het hedendaagse onderwijs: moeder met zeven borsten?

Sterk beïnvloed door allerhande maatschappelijk-culturele ontwikkelingen kreeg de school ruimer en omvattender verantwoordelijkheden toegeschoven. Dit proces verliep geleidelijk en impliceerde meestal geen bewuste keuzes. Nochtans denk ik dat het, in zijn

complexe vorm, een partiële verklaring geeft voor de specifieke 'burnout'-gevoeligheid bij leerkrachten.

Het onderwijsinstituut in brede zin cumuleert vandaag immers taken en functies op gebieden zoals informatie- en kennisoverdracht, maatschappelijke vorming, ethische vraagstukken, seksuele voorlichting, lichaamscultuur en sport, ontspanning, milieu-educatie, oudercontacten, en dikwijls is het bovendien een soort conflictbemiddelaar, een tijdelijk opvangtehuis en een psychologische begeleidingsdienst.

In de werkelijkheid van elke dag wordt de concrete leerkracht in elk geval opgezogen in een brede en allicht eisende waaier van activiteiten, opdrachten en probleemsituaties die ontzettend veel ruimer ligt dan het strikte debiteren van lespakketten. Een situatie bijgevolg die grote werkdruk kan veroorzaken en die overigens niet altijd even vrijwillig en geestdriftig wordt opgenomen.

Zo meen ik dat er klare redenen bestaan om aan te nemen dat grondige wijzigingen in de werksituatie van het ouderlijk milieu (bv. beide partners werken voortaan buitenshuis) of moeilijkheden in het gezinsmilieu de daaruit voortvloeiende tijds- en aandachtsherleiding ten gunste van de jongeren direct zijn weerslag heeft op de globale pedagogische setting. De leerkracht wordt m.a.w. een nadrukkelijker verlengstuk van – en bijwijlen verplicht zelfs een surrogaat voor – de ouders op diverse levensgebieden.

Dit is een vaststelling, een gewaarwording. Zij heeft waarschijnlijk voelbare gevolgen voor de globale werksituatie van de (attente) leerkracht.

Deze constatacie gaat bovendien gepaard met een heel gamma aan supplementaire moeilijkheden, zoals de labieler geworden werkzekerheid en de geringe mobiliteitskansen in het onderwijs, de relatieve maatschappelijke onderwaardering van het beroep en, niet in het minst, de evoluties op het algemeen pedagogische terrein: de actuele leerkracht werd kwetsbaarder en draagt een menselijker gezicht, hij/zij is in het algemeen niet langer meer de angstaanjagende afstraffer, de onheilspellende potentiaat van weleer. Zonder enige twijfel stelde zich een reeks terechte vragen omtrent rol en aanpak in het onderwijs, maar het oerdegelijke houvast ging stilaan verloren bij velen. Het

complementair naast elkaar bestaan van vaardigheden zoals én het streng-eisende én het menselijk-contactgevoelige is eigen aan de attitudinale verwachting van leerkrachten t.a.v. jongeren.

Overigens moet gezegd dat niet elk schoolmilieu even aanmoedigend en ondersteunend inwerkt op de meer authentisch-zoekende en -werkende leerkracht. Dit is dus een tweede algemene vaststelling.

Spanning tussen de jongere en de oudere wereld

Een volgend m.i. belangwekkend aspect in dit verband heeft betrekking op de situatie en beleving van de jongeren zelf.

Er werd reeds op de complexer en minder houvast biedende wereld rondom de jongere gezinspeeld. Onderzoekswerk wijst er verder op dat ook het te verwerken leer materiaal op zich de laatste paar decennia beduidend is toegenomen: in een beperkter tijdsspanne t.o.v. vroeger moet méér worden verwerkt. Er werden verscheidene nieuwe vakken aan het curriculum toegevoegd en bestaande vakken werden en worden vernieuwd of uitgebreid, daarvoor weinig werd weggesaneerd.

Hieromtrent kan de vraag volstaan of het geen manke en kortzichtige opvatting is de zinvolheid van een leeren-groei proces te verwarren met de loutere kwantiteit aan leerstof. Ook de jongere dreigt dus speelbal (waar is dié trouwens heen?) te worden van een complex aan eisen en experimenten, frequent mede geïnspireerd door al dan niet industriële marktprioriteiten. En moet de leerstof nog beschouwd worden als één van de menigvuldige informatiedragers waarmee de jongere actief te maken krijgt. Hij hoort elke dag een tot indigestie leidende overvloed aan informatieve en andere prikkels te absorberen via o.m. de 'opbeurende' boodschappen van klassieke en moderne media, modische en consumptiegerichte apps e.d.m., die vanzelfsprekend een volmaakte afspiegeling zijn van een allesbehalve harmonisch en sereen tijdsbeeld.

Hieraan kan nog de verhoging van de leerplichtige leeftijd toegevoegd worden, een maatregel die niet onmiddellijk van aard is om de minder gemotiveerde en anders geïnteresseerde leerlingen tot betere resultaten of gevoelens te bewegen, wel integendeel.

Er kunnen nog meerdere gelijkaardige dynamieken vermeld worden, maar hetgeen nu reeds duidelijk gemeenschappelijk is aan de overlopen situatie is dat er in velerlei opzichten een vreemde en gespannen verhouding is gegroeid tussen de ambigue volwassenenwereld en deze van de jongere zelf. Deze verhouding zelf is niet nieuw te noemen, wél de gespletener inhoud ervan.

De jongere eist een eigen wereld met eigen verwachtingen op, een eigen stijl van leven, een eigen zienswijze en beleving van de dingen rondom hem en van zijn toekomst. Hij heeft daartoe niet enkel het recht, hij moet daarin m.i. aangemoedigd worden. Nochtans wordt hem dat recht in de doorsnee realiteit subtiel ontzegd; jongeren worden nog steeds, en naar mijn aanvoelen nog effectiever, gedisciplineerd en genormaliseerd ten dienste van de beschreven maat-

schappelijk-culturele prioriteiten. Dit spanningsveld is een wezenlijk bestanddeel van de aan bod zijnde thematiek.

Hoe en met welke spanen roeit de leerkracht voort?

Het chronische vervreemdingsproces, inherent aan het geschetste en wellicht nog uitbreidende spanningsveld, moet zich op één of andere wijze ventileren in het schoolgebeuren. De concrete leerkracht, de ene allicht indringender dan de andere, krijgt er onvermijdelijk mee te kampen.

Een delicaat evenwicht moet immers nagestreefd worden tussen twee niet makkelijk te verzoenen rechten: dat op vorming, scholing en informatie enerzijds en dat op eigen keuzes, opvattingen en vrijheden in het algemeen anderzijds. De vraag is daarbij of het gesitueerde disciplineringsproces geen té krachtige tegenwind blaast om beide rechten effectief tot elkaars complementen te maken.

Ik geloof dat dikwijls precies authentische en zogeheten 'idealistische' leerkrachten het meest kwetsbaar staan in deze opgave. Hun gevoeligheid en hun vaak voorkomend isolement leiden gemakkelijk tot (overdreven) zelfbevraging en zelfkritiek. Het spreekt vanzelf dat de omgekeerde tendens zal overheersen bij de meer formalistische en minimalistische leerkrachten, wier relatief blinde veréenzelviging met het dominante 'normalisatieproces' minder stresserende effecten veroorzaakt.

Oppervlakkig bekeken lijkt dit een paradox, want inzet en idealisme zouden normaliter moeten leiden tot groter arbeidsvreugde. En ik geloof daar ook wel in als zodanig, maar net het jarenlange dagdagelijkse aanvoelen van en vechten tegen dat vervreemdingsproces lijkt me de kern uit te maken van de gestelde 'burnout'-achtergrond.

Een leerkracht die in een beroepsschool met veel persoonlijke inzet, echt contactstreven en pedagogisch-didactische eigenzinnigheid betekenis tracht te geven aan het leerproces van 17 à 18-jarigen via een algemeen vak zoals Nederlands, wordt geïsoleerd door collega's en directie (want te 'vreemd' en ongeëigend) en bovendien ternauwernood gewaardeerd door de leerlingen (want te irrelevant qua aanbod en bovenop een uitstekende en kwetsbare prooi voor misbruiken of pesterijen).

Dit is maar een voorbeeld, maar het is illustratief omdat het – op algemeen niveau – een scherp beeld tekent van één van de meest essentiële moeilijkheden in het onderwijsambt. Het geeft op een haast karikatuurale maar aandoenlijke manier aan hoe de relatie leerling(jongere)-leerkracht(ouder wordende) onontkoombaar onderhevig is aan spanning, aan iets onvolkomens ook, iets disharmonisch meestal. De ieder jaar terugkerende cyclus van rituelen, de ontmoeting van telkens andere zoekende groepen jongeren met eigen vragen en strevingen enz. is in scherpe tegenstelling met de statische positie en ervaringswereld van de

leerkracht, met zijn genoemde beperkingen en met toch wel andere toekomstblikken...
Een ingrijpend existentieel gegeven dat eigen is aan het lerarenberoep en waarvan ik vrees dat het niet structureel oplosbaar is.

Andere factoren die een rol spelen zijn m.i. in verband te brengen met de eenzijdigheid van elk beroep. Ik wil er direct op terugkomen, maar in mijn opvatting bevestigen het oververheerlijken van één arbeidsactiviteit en de inbreng van extreem hoge ijver deze ééndimensionaliteit. Perfectionisme in het werk, steeds gebrek aan tijd hebben om wat anders aan te pakken, stelselmatig stapels huiswerk meenemen, e.d.m. zijn evenveel illustraties van deze houding, die in een overdreven vorm inderdaad dreigen te leiden tot aspecten van 'burnout', omdat werkelijk téveel van de eigen persoon gelegd wordt in één enkele, vaak opgeblazen levensfaculteit.

De bomen en het majestatische bos

Ik denk dat het, staande midden in de jungle van de getekende onderwijscontext, finaal doorslaggevend is hoe men zich als persoonlijkheid wil en kan opstellen, hoe men wil en kan omgaan met de uitdagingen van niet enkel het beroep maar tegelijk ook van het ruimere leven. En dat geldt vermoedelijk tot op grote hoogte voor elke arbeidssituatie.

Mogelijk is het goed de onderwijsjob – hoewel het om een maatschappelijk centrale functie gaat – niet te sublimeren, de effectief erin vervatte verantwoordelijkheden niet op te tillen tot onwerkelijke en uiteindelijk dus ondraaglijke proporties.

Om door het immense bos nog de schoonheid en eigenninnige gestalte van de afzonderlijke boom te merken, zou het alleszins nuttig kunnen zijn te gaan wandelen. Natuurlijk speelt de eigen geaardheid in elke probleembenadering mee en voor een gezonde benadering in het onderwijs – een ingesteldheid die dus 'burnout'-bestendigend zou moeten werken – geloof ik niet in (psychologische) formules of passe-partouts.

Wél geloof ik dat een bepaalde grondhouding in veel omstandigheden haar doorslaggevende betekenis heeft, en daarmee wil ik afsluitend nog even naar mijn inleiding verwijzen :

het éézijdig herhalen van steeds ongeveer hetzelfde, het telkens bezig blijven binnen een betrekkelijk beperkte actie- en ervaringsradius is, hoe boeiend en belangrijk ook op zichzelf, uiteindelijk verarmend. Daarom zou ik, strikt persoonlijk, geneigd zijn m'n leven open te gooien op zowel inhoudelijk als op communicatief vlak.

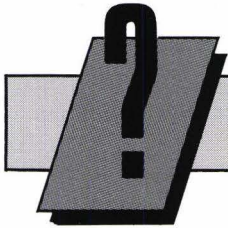
De zin daarvan is, meen ik, minstens tweeledig. Vooreerst, om in de aangezette beeldspraak te blijven, zie en voel ik dat het bos uit talrijke bomen bestaat en dat bijgevolg het ontzaglijk veel leerrijker en intrigerender is zich met de samenhang en verscheidenheid van de dingen in te laten dan zichzelf buitennissig in te krimpen. Dit heeft overigens tot onmiddellijk gevolg dat de eigenlijke, relatieve betekenis van de specifieke onderwijsboom duidelijker en mischien ook realistischer in beeld komt. En dat kan een niet te negeren kruimeltje wijsheid inhouden. En tenslotte, logisch hieruit voortvloeiend, lijkt me het risico geringer op een opbrandingsvorm die meteen de totale persoonlijkheid en het gehele zelfbeeld opslokt.

Het is mogelijk dat me geen moderne zienswijze wordt toegedicht, maar ik ontdek doorheen het kluwen van spanningen, intriges en ontgoochelingen steeds opnieuw en meer en meer de verhelderende kracht van kwaliteiten zoals humor (mét glimlach liefst), (zelf-)relativering enz.

Uiteindelijk immers : deze houding staat mijn inziens in geen enkel opzicht een waardevolle en effectieve benadering in het onderwijs zelf in de weg, op langere termijn wellicht het omgekeerde.

Paul COX

Stedelijk Hoger Instituut voor Pedagogische en
Sociale Studie – Edward Anseele
Bevelandstraat 22-24
9000 Gent



Jeugdbescherming in vogelvlucht

Op dit ogenblik is het zeer moeilijk om een overzicht te geven van de huidige situatie in de jeugdbeschermingssector. De sector is volop in beweging. Er worden wetten en decreten gestemd, uitvoeringsbesluiten gemaakt.

Zo werd de wet op de verlaging van de meerderjarigheidsgrens tot 18 en 20 jaar voorzien. Terzelfdertijd werd op 22.3.1990 een decreet gestemd voor de Vlaamse Gemeenschap, dat eveneens voorziet in verlengingsmaatregelen voor 18 en 21 jarigen.

Een nieuw orgaan, de bemiddelingscommissie, opgericht in 1985, en dat als buffer moet dienen tussen de vrijwillige en de gerechtelijke (= gedwongen hulpverlening), zal binnenkort ook effectief van start gaan.

De differentiatie van de maatregelen is volop aan de gang. Zo wordt voor iedereen die met de sector begaan is, aan de lijve ervaren dat heel wat instellingen hun vroegere residentiële opvang drastisch hebben afgeslankt t.v.v. andere voorzieningen zoals dagcentra voor schoolgaande jeugd en vormen van zelfstandig wonen. Er wordt geëxperimenteerd met diverse vormen van gezinsbegeleiding.

Jeugdbescherming waarvoor?

De sector is volop in beweging. En toch, ondanks deze vernieuwingen, die bovendien nog doorkruist worden door de staats hervorming, blijft de jeugdbescherming in België nog steeds op dezelfde principes gebaseerd en vertoont nog dezelfde mechanismen, die we in dit kort bestek uiteraard maar summier kunnen uiteenzetten. De jeugdbescherming is in principe een terrein, waarin jongeren en ouders, of gezinnen in terecht komen als gevolg van het falen van een socialiseringsproces. Waarden en normen van onze samenleving worden doorgegeven door ouders, school en vele andere instituties. Het is net die code van waarden en normen, die de jeugdbescherming bij uitstek bewaakt, op het ogenblik dat zij meent dat die waarden en normen onvoldoende gegarandeerd worden in de gezinnen, waarin zij optreedt, bij de jongeren of hun ouders.

Wie komt erin terecht?

De jeugdbescherming grijpt hierop in door op te treden in vnl. twee gevallen.

Ofwel pleegt de minderjarige een als misdrijf omschreven feit, veelal diefstallen, inbraken, joy-riding, slagen en verwondingen. Het zijn echte misdrijven, maar omdat jongeren nog niet strafbaar zijn (- 18 jaar), worden ze geen misdrijven, maar als misdrijf omschreven feiten genoemd. Er worden ook geen straffen opgelegd, maar maatregelen.

Daarnaast wordt er in Vlaanderen opgetreden in problematische opvoedingssituaties, d.i. telkens als de opvoeding, die geboden wordt door de ouders niet beantwoordt aan de huidige opvoedingsnormen.

De praktijk leert dat het onderscheid eerder kunstmatig is voor + 12 jarigen. In problematische opvoedingssituaties worden door de minderjarigen dikwijls als misdrijf omschreven feiten gepleegd, en als misdrijf omschreven feiten komen veelal voor in problematische opvoedingssituaties. Voorts blijkt evenzeer dat bijna uitsluitend in de lagere sociale klasse van de samenleving wordt geïntervenieerd op basis van de problematische opvoedingssituatie.

De groep jongeren, die in aanraking komen met de jeugdbescherming, is veel ruimer dan meestal gedacht wordt. Zo bleek uit de laatst beschikbare statistieken, dat in 1985 117.500 jongeren op een of andere manier met de jeugdbescherming in contact kwamen. T.a.v. een relatief beperkte groep, nl. 17.000 jongeren wordt ook effectief een maatregel genomen.

Wat gebeurt er mee?

De jeugdbescherming heeft twee manieren om hierop in te grijpen: een op vrijwillige basis (comité voor bijzondere jeugdbijstand) en

een op gedwongen wijze (jeugdrechtbank), maar beschikt in beide gevallen over omzeggens dezelfde mogelijkheden.

Op termijn zou het kunnen dat hieraan verandering komt, meer bepaald door de staats hervorming, omdat voor de als misdrijf omschreven feiten de nationale wetgever bevoegd blijft, maar voor de problematische opvoedingssituaties de Vlaamse gemeenschap eigen voorzieningen kan uitbouwen.

De meest voorkomende interventies zijn de plaatsing in een instelling, die bij een particulier, de ondertoezichtstelling en de berisping. Zeer waarschijnlijk zal door de uitbouw van nieuwe initiatieven zoals de dagcentra voor schoolgaande jeugd, een verschuiving plaats vinden van de plaatsing in een instelling of bij een particulier naar de ondertoezichtstelling.

Plaatsing in een instelling en bij een particulier is een residentiële opvang, en impliceert dat de minderjarige er blijft overnachten (42% jeugdrechtbank - 20% comité, waarvan telkens 2/3 in een instelling, en 1/3 bij een particulier).

Bij de ondertoezichtstelling blijven de kinderen in hun natuurlijk milieu (de ouders). De kinderen overnachten thuis, maar er wordt begeleiding opgelegd of geboden, die van zeer gering tot zeer intensief kan gaan (30%) - vb. begeleiding door een dagcentrum of geregeld naar een ambulante centrum gaan.

Berisping is een eenvoudige vermaning (25%).

Te veel maatregelen voor te weinig hulp

Er is dus een duidelijke gradatie in de aard van de maatregel. Toch is de keuze van de maatregel door de jeugdrechtbank en het comité niet gebonden aan de aard van de feiten, waarvoor wordt ingegrepen. Zij beslissen autonoom en arbitrair, hoewel het comité wel het akkoord nodig heeft van de betrokken ouders en de jongere zo hij 14 jaar is geworden.

Indien deze instanties zelf risico's durven lopen, gezinnen kunnen motiveren, hen het gevoel kunnen geven dat ze ook mogen falen, indien zij ondersteuning kunnen geven onder de vorm van door de betrokkenen aanvaarde begeleiding, die zoveel mogelijk aansluit op hun eigen levenswijze, en zo weinig mogelijk veroordeelt, dan zal de jeugdbescherming zijn etiket van boeman kunnen kwijtgeraken, wat het nu alleszins nog heeft voor velen, die in het circuit terecht komen.

Pieter DE LOOF
Woeringenstraat, 50
2600 Berchem

Het wegzenden van leerlingen

Het wegzenden van leerlingen is een vergaande sanctie die diepgaande gevolgen voor de leerlingen, ouders en school met zich mee brengt. Het is dan ook belangrijk dat het wegzenden niet willekeurig zou gebeuren, maar aan een procedureregeling gebonden is. Hieronder wordt deze procedure kort toegelicht. Binnen de hulpverlening is het een veel voorkomende thematiek: wij zullen er dan ook nog herhaaldelijk vanuit andere invalshoeken op terug komen.

Wie beslist tot wegzenden?

Om in een onderwijsinstelling de goede gang van zaken te garanderen is het soms nodig een ordemaatregel of een tuchtmaatregel te hanteren. Zo zijn uitsluiting van examens, langdurige of definitieve uitsluiting tuchtmaatregelen.

1) In het Gemeenschapsonderwijs

Voor een instelling van het Gemeenschapsonderwijs overweegt de Raad van State in het Arrest Pesch van 26 juni 1986 dat de bevoegdheid tot het nemen van tuchtmaatregelen, geacht wordt tot de bevoegdheden van het hoofd van de instelling te behoren, behalve die maatregelen die hem bij een formele tekst zijn ontzegd.

Krachtens artikel 30,6°,7° (M.B. 15 april 1929) behoren de defi-

nitieve verwijdering uit de instelling (= uit 1 bepaalde school) en de verwijdering uit de Rijksmiddelbare onderwijsinstellingen (= uit het ganse Gemeenschapsnet) tot de tuchtmaatregelen van het Gemeenschapsonderwijs.

De definitieve verwijdering wordt door het hoofd van de instelling opgelegd (art. 31). De maatregelen aangeduid onder nr. 7 van art. 30 nl. de verwijdering uit alle Rijksmiddelbare onderwijsinstellingen, worden door de Gemeenschapsminister getroffen.

2) In het Gemeentelijk onderwijs

Op grond van art. 90,3° van de Gemeentewet zijn het College van burgemeester en schepenen bevoegd om de tuchtbevoegdheid in het Gemeentelijk onderwijs uit te oefenen.

3) In het Provinciaal onderwijs

In het Provinciaal onderwijs behoort deze bevoegdheid toe aan de bestendige Deputatie. In bepaalde gevallen kan deze bevoegdheid overgeheveld worden aan de schooldirecties.

4) In het Vrij onderwijs

In het Vrij onderwijs behoort de tuchtbevoegdheid tot een van de pedagogische vrijheden van de inrichtende macht.

In principe is elke inrichtende macht bevoegd om een tuchtreglement op te stellen. Wel dient men hierbij bepaalde algemene rechtsbeginselen te eerbiedigen¹.

De regelen inzake wegzenden

Via zeer strikte jurisprudentie heeft de Raad van State verschillende principes vastgelegd die bij definitieve uitsluiting dienen geëerbiedigd te worden. Aangenomen wordt dat de meeste van de, door de jurisprudentie van de Raad van State vastgelegde regelen ook toepasbaar zijn in geschillen tussen een leerling en een vrije school²⁻³. Deze regelen zijn de volgende :

- de betrokkenen moeten gehoord zijn over de feiten die hen ten laste gelegd worden⁴
- collectieve uitsluitingen zijn verboden⁵
- elke beslissing moet gemotiveerd zijn⁶
- elke beslissing moet aan de leerling en/of zijn ouders ter kennis gebracht worden⁷
- de tuchtstraf moet overeenstemmen met de ernst van de feiten⁸
- de leerlingen moeten op voorhand weet hebben van het reglement⁹.

De verhaalmogelijkheden

1) Verhaal bij de hiërarchische overste

In de Gemeenschapsscholen geldt dat de beslissing van het inrichtingshoofd kan teniet gedaan worden door de minister (sinds 1 jan. '89 is dit de A.R.G.O.). De beslissingen van het College van burgemeester en schepenen betreffende het Gemeentelijk onderwijs kunnen geannuleerd worden door de gouverneur en de koning. Ook oefent de koning voogdij uit over de beslissingen van de Bestendige Deputatie. (= Provinciaal onderwijs) Ook binnen het Vrij Onderwijs kan men op deze manier een beslissing aanvechten bij de hiërarchische overste.

2) De administratieve weg

In het Officiële onderwijs (Gemeenschaps-, Gemeentelijk- en Provinciaal onderwijs) zijn de scholen administraties zoals anderen. Deze beslissingen zijn dus vatbaar voor verweer bij de Raad van State.

De Vrije instellingen zijn echter opgericht door privé initiatief en worden volgens privaatrechtelijke beginselen georganiseerd. Als dusdanig is de Raad van State niet bevoegd om beslissingen van Vrije onderwijsinstellingen te vernietigen¹⁰.

In de recente rechtspraak wordt althans meer en meer aangenomen dat de Vrije onderwijsinstellingen handelen als administratieve overheden en hun beslissingen dus wel vernietigbaar zijn door de Raad van State¹¹.

3) De rechtbank

Een eerste mogelijkheid is een procedure van kortgeding. De voorzitter van de rechtbank van eerste aanleg is bevoegd om, ten voorlopige titel, uitspraak te doen in alle gevallen waarvoor hij hoogdringendheid aanvaardt o.a. om flagrante onwettelijkheden vast te stellen.

In de meeste gevallen is deze maatregel in beginsel voorlopig maar de facto definitief, omdat er geen enkele druk uitgaat op de leerling of student (of school) om nog een maatregel ten gronde te vragen. Wie op het bevel van de voorzitter als leerling is ingeschreven blijft ingeschreven¹². Dit kan zowel voor de officiële onderwijsinstellingen als voor het Vrij Onderwijs.

Een tweede mogelijkheid is het instellen van een eis tot schadevergoeding voor een burgerlijke rechtbank op basis van art. 1382 B.W. Deze eis tot schadevergoeding kan aldus een arrest van het Hof van Beroep te Gent van 20 dec. '85, zonder eerst voor de Raad van State een nietigverklaring te vorderen.

Slotbeschouwing

Het wegzenden van leerlingen lijkt voor velen een gemakkelijke oplossing. Maar men dient rekening te houden met het feit dat elke jongere onder de wet op de leerplicht (van 29.06.'83) valt. Deze leerplicht gaat vergezeld met strafrechtelijke sancties ten aanzien van de personen die de ouderlijke macht uitoefenen of in rechte of in feite de leerling onder hun bewaring hebben.

Voorts dient er ook met art. 2 van het Aanvullend protocol van de Conventie ter bescherming van de rechten van de mens rekening gehouden worden. Nl. "Niemand kan het recht op onderwijs ontzegd worden". Ook in de Belgische Grondwet art. 17, §2 staat dat het openbaar onderwijs gegeven op kosten van de staat bij wet geregeld is. Dit impliceert dat de staat verplicht is onderwijs in te richten.

Dit alles wil zeggen dat het Gemeenschaps-, Gemeentelijk- en Provinciaal onderwijs als openbare diensten m.b.t. de leerlingen die op het grondgebied van het Rijk, Gemeente of Provincie wonen, de verwezenlijking moeten verzekeren van de doelstellingen geproclameerd op internationaal niveau tot het waarborgen van het recht op onderwijs voor iedereen.

Behoudens deze beperkte wettelijke reglementeringen is er toch nog steeds veel handelingsvrijheid voor de scholen, zeker voor de Vrije scholen, inzake wegzending.

Er zou dus een herziening of een uitbreiding van de wettelijke procedureregeling inzake wegzenden moeten komen. Hierbij dient men ook aandacht voor de rechtspositie van de minderjarige te hebben.

Veerle HOUBRECHTS
Kneippstraat, 164
3600 Genk

NOTEN

¹ Cf. Namen (Kg), 7 maart 1986, Jur. Liège, 1986, 349, RB. Brussel (Kg), 17 april 1987, (vn 52).

² Cf. Namen (Kg), 7 maart 1986, Jur. Liège, 1986, 349, RB. Brussel (Kg), 17 april 1987, (vn 51).

³ DECOUVREUR, L., Wegzenden van school, geoorloofd? ongeoorloofd? *PMS-leven*, 1987, 1, 53-66.

⁴ Arrest Rochet, n° 18207, dd. 1.4.'77, Arrest Feremans, n° 199984, d.d. 18.12.'79.

⁵ Arrest Delaert, n° 15038, dd. 2.12.'71.

⁶ Arrest Rochet, n° 18207, dd. 1.4.'77.

⁷ Arrest Feremans, n° 19984, dd. 18.12.'79.

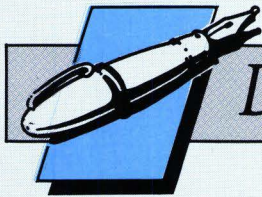
⁸ Arrest Rochet, n° 18207, dd. 1.4.'77.

⁹ Onuitgegeven vonnis van 21.7.'83.

¹⁰ VERSTEGEN, R., Het statuut van de vrije onderwijsinstellingen, Brugge, 1976, 52-53.

¹¹ Arrest Schuermann, 27.7.'79.

¹² Cf. Luik (Kg), 12 september 1985 en Rb. Luik, 22 mei 1984, (vn 53).



AGENDA EN DOCUMENTATIE

1990 : Het Internationaal Jaar van de Strijd tegen het Analfabetisme

Op 7 december 1987 werd door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties een resolutie aangenomen waarin 1990 werd uitgeroepen tot Internationaal Jaar van de Alfabetisering ("International Literacy Year").

Dit gebeurde op verzoek van de Unesco, de organisatie die binnen de Verenigde Naties belast is met onderwijs, wetenschap, cultuur en communicatie, en van de Economische en Sociale Raad van de Verenigde Naties.

De omvang van het probleem wordt voldoende duidelijk indien men weet dat 1/4 van de wereldbevolking, ouder dan 15 jaar, niet kan lezen of schrijven. 98% van deze analfabeten leven in de ontwikkelingslanden. Het aantal volwassen analfabeten in de ontwikkelde landen raamt men op 20 miljoen.

Ook in ons land werd positief gereageerd op de oproep van de Verenigde Naties tot een wereldwijde sensibilisering voor het probleem.

Onder impuls van **Alfabetisering Vlaanderen**, dat zo'n vijftig lokale alfabetiseringsprojecten overkoepelt, en met de medewerking van de **Koning Boudewijnstichting** werd in Vlaanderen reeds in 1989 een solidariteitscampagne ingezet onder het motto "We nemen de handschoen op!". Een twintigtal organisaties en initiatieven uit de sociale en culturele sfeer ondersteunden deze campagne en verklaarden zich bereid om in het Internationaal Jaar van het alfabetiseringswerk een nieuwe impuls te geven.

Deze brede samenwerking betekende in Vlaanderen de start van het Internationaal Jaar.

Van officiële zijde werd door de Vlaamse Executieve een **Stuurgroep internationaal jaar van de alfabetisering** ingesteld, belast met de voorbereiding en de coördinatie van concrete initiatieven en voorgezeten door het Kabinet van de Gemeenschapsminister van Onderwijs.

De Stuurgroep heeft momenteel een actieplan 1990 klaar dat onlangs werd goedgekeurd door de Executieve. Om het actieplan te verwezenlijken werden ruim 22 miljoen vrijgemaakt, een budgettaire inspanning die gedragen wordt door diverse departementen en waarvan Onderwijs het belangrijkste deel voor zich neemt.

Het actieplan 1990 bestrijkt zowel het preventieve als het curatieve werkveld en tevens het meer brede terrein van de algemene sensibilisering.

In 1990 werd de samenwerking tussen de **Koning Boudewijnstichting en Alfabetisering Vlaanderen** verdergezet en werd aansluiting gezocht met **Lire et écrire**, die in de Franse Gemeenschap het alfabetiseringswerk coördineert.

De sensibilisering voor de problematiek – één van de belangrijke objectieven van het Internationaal Jaar – staat centraal in deze samenwerking.

In de media werden partners gezocht om de aandacht te vragen van het publiek voor een fenomeen dat in een ontwikkelde samenleving als een anachronisme wordt ervaren. Het *Laatste Nieuws* en *Le Soir* brengen gespreid over het hele jaar 1990 een vijftal uitgebreide dossiers¹, waarin wordt gepeild naar de omvang en de draagwijdte van het probleem en naar mogelijke oplossingen en antwoorden die het alfabetiseringswerk, de overheid, het onderwijs en het sociaal-cultureel werk kunnen bieden.

Noot

¹ Dossiers in de kranten van 17 februari, 24 maart, 28 april, 16 juni en 8 september; organisatie van een Ronde Tafel Alfabetisering op 13 december 1990 ter afsluiting van het Internationaal Jaar.

De groene telefoon : gratis juridisch advies voor jongeren

Vanaf 2 april kan u van 10 uur tot 18 uur bellen op het nummer **11.44.77** en rekenen op een deskundig advies inzake rechten en plichten van jongeren.

Per provincie zijn er speciaal opgeleide medewerkers van een Jongeren Advies Centrum om de vragen te beantwoorden.

In principe kunnen alle vragen gesteld worden die betrekking hebben op rechten en plichten van jongeren. Enkele voorbeelden : "Ik ben 18 jaar, wil alleen gaan wonen, hoe zit dat nu met studiebeurs en kinderbijslag?" of "Wanneer heb ik recht op het bestaansminimum van het O.C.M.W.?" of "Ik ben niet uitbetaald op mijn vakantiejob, en nu?" ... enz...

De groene telefoon is een samenwerkingsverband tussen het Cultureel Jongeren Paspoort (CJP) en de Jongeren Advies Centra (JAC's). Het is een nationaal project waarbij de personeels- en werkingskosten gedragen worden door de Minister van Sociale Zaken, en de gratis telefoon wordt ter beschikking gesteld door Minister van PTT.

Studiedag : Alfabetisering en onderwijs

In het kader van het Internationaal Jaar van de Strijd tegen het Analfabetisme organiseren Alfabetisering Vlaanderen, VON en CBL een nationale studiedag die een brug wil slaan tussen het alfabetiseringswerk en het onderwijs, aan de UIA. Na een plenaire lezing met een 'State of the Art' kunnen de deelnemers kiezen uit 16 lezingen en workshops met als themata : lezen, schrijven, preventie, leerproblemen, milieu-invloeden, enz. Er kan eveneens een doe-het-zelf-tentoonstelling doorlopen worden die de bezoeker laat aanvoelen wat het betekent analfabeet te zijn. Ook een materialenbank is voorzien. Zowel begeleiders uit het alfabetiseringswerk als PMS-mensen, leerkrachten en studenten uit de lerarenopleiding zijn welkom.

Datum : zaterdag **5 mei 1990** (9.45 - 16.45 uur), Aulagebouw UIA. Inschrijvingen en inlichtingen : UIA-CBL, Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk (tel. : 03/820.29.60).

Panelgesprek : Burnout bij leerkrachten

We kennen ze allemaal : collega's die jarenlang enthousiast de school schraagden en dan ineens... uitgeblust. Een panel bestaande uit directies, inspectie, onderzoekers en huisartsen belicht vanuit diverse invalshoeken het fenomeen. In een tweede deel komen de preventiemogelijkheden van de directies en andere onderwijsverantwoordelijken aan bod.

Datum : donderdag **10 mei 1990** (19.00 - 22.00 uur). Inschrijvingen en inlichtingen : UIA-CBL, Universiteitsplein 1, 2620 Wilrijk, tel. : 03/820.29.60.

Cursussen voor leerkrachten

De v.z.w. **Relatie-Studio** organiseert in de zomer :

1. De didactiek van relatievorming (middelbaar onderwijs)

In deze cursus worden de grondslagen gelegd voor een mogelijk curriculum "omgangskunde", met aandacht voor de inzichtelijke leerinhoud, de te verwerven vaardigheden en de didactische vormen, dit alles in aansluiting met de sociaal-psychologische ontwikkelingsfazen van de jongeren.

Op **26-27-28 augustus** o.l.v. Nand Cuvelier.

2. De didactiek van relatievorming (basisonderwijs)

De "sociale vaardigheden" waarover een kleuter kan beschikken en die de basis vormen van zijn latere levensgewoonte, worden hier voor kleuterleid(st)ers systematisch in kaart gebracht. Naast de directe toepasbaarheid ervan in de kleuterklas wil deze driedaagse cursus terzelfdertijd een basistraining geven op het niveau van de kleuterleid(st)ers zelf.

Op **29-30-31 augustus** o.l.v. Christine Du Pont.

Voor meer informatie en inschrijvingen : v.z.w. Relatie-Studio, Bernardstraat 24, 9000 Gent, tel. : 091/23.30.93.

Symposium : bijscholing en navorming.

De Provinciale Normaalleegang voor Buitengewoon Onderwijs van de Provincie Brabant organiseert op **30 mei 1990** om 17 u., in de Provincieraadszaal, Lombardstraat 69 te Brussel, een symposium onder het thema "Bijscholing en Navorming".

Volgende referaten staan op het programma :

- Nood en noodzaak : P. Van Rossem, psycholoog
- Vorm en methode : F. Vernack, inspectrice B.O.
- Orthodidactische aspecten : M. Germis, orthopedagoge
- Gericht naar... : F. Van Rompaey, directeur van het Provinciaal instituut voor gehoor- en gezichtsgestoorden te St.-Agatha-Berchem
- Behoeftes aan een statuut : J. Cox, directeur van het M.P.I. Levenslust te Lennik
- Modulaire structuren : P. Schrevers, directeur van de Provinciale normaalleegang voor buitengewoon onderwijs.

Het symposium richt zich tot personen die met probleemsituaties te maken hebben bij opvoeding en bij het aanleren van schoolse en sociale vaardigheden.

Inlichtingen en inschrijving : U. De Stercke, Gasthuisstraat 31, 6de verdieping, 1000 Brussel, tel.: 02/515.76.10.

Debat-lunches georganiseerd door het contactcomité van organisaties voor jeugdzorg.

Het "Contactcomité van Organisaties voor Jeugdzorg" werd als v.z.w. opgericht in 1959 en in 1983 uitgesplitst in een autonome Vlaamse en Franstalige vereniging, die los van elkaar elk hun eigen initiatieven uitwerken. De vereniging is op zijn beurt uitgesplitst in Regionale Comité's die werkzaam zijn te Brussel, Gent, Leuven, Antwerpen, Diepenbeek en Kortrijk.

Het Contactcomité wil hoofdzakelijk een forum zijn van organisaties, verantwoordelijken, deskundigen en personen die te maken hebben met jeugdzorg, maar zonder in hun plaats te treden en met respect voor elke overtuiging en strekking. Het bevorderde contact moet ten goede komen van de jeugdzorg en de daarbij betrokken jeugdigen.

Volgende debat-lunches (tussen 12-14 u) zijn nog gepland :

- Brussel : Beleid van het Openbaar Ministerie in Jeugdzaken (Vr. 4.5.90)
- Brugge : Overleg en samenwerking en verantwoordelijkheid i.v.m. handelingsplan (p.i., voorziening, cliënt) (Di. 8.5.90)
- Leuven : Nieuwe ontwikkelingen op wetgevend vlak (Ma. 14.5.90)
- Diepenbeek : Aanvullend decreet Bijzondere Jeugdbijstand (Vr. 18.5.90)
- Gent : Panorama van de evoluties in de Jeugdzorg (Vr. 1.6.90)
- Antwerpen : Evaluatie van de tenuitvoerbrenging van het nieuwe decreet op de bijzondere jeugdzorg (Di. 5.6.90)

Voor meer inlichtingen : Contactcomité van Organisaties voor Jeugdzorg, Bosstraat, 12, 1050 Brussel.

Telefonisch : Rik Cammaer, voorzitter (tel.: 016/28.61.75).

Uit de marge : Persconferentie van 29.03.1990

Wat doet een gemotiveerde ploeg die zich op een totaal nieuw terrein begeeft en vaststelt dat haar initiatieven aanslaan ? Ze kijkt naar het beleid en tracht haar verwachtingen naar dat beleid toe te verwoorden. Wat doet een gemotiveerde ploeg, die beangstigd vaststelt dat het de verkeerde kant op gaat met het beleid ? Ze gaat haar ongerustheid kenbaar maken en belegt een persconferentie. Dit overkomt UIT DE MARGE v.z.w. Het is het coördinatiecentrum voor jeugdwerk met achtergestelde groepen. Het vertegenwoordigt 57 van de ongeveer 100 bestaande initiatieven, die samen goed zijn voor ongeveer 82% van de totale hulpverlening op dit terrein. Hun actieterrein ligt vooral in stedelijke agglomeraties van Vlaanderen, in het Limburgs reconversiegebied en in Brussel.

Men wil een ontmoeting onder begeleiding realiseren voor de jeugd van 2 tot 25 jaar met een aan de leeftijd aangepaste methodiek. Men streeft een trefpuntfunctie na waarrond andere functies of werkvormen kunnen uitgebouwd worden :

- spel, creativiteit en expressie ;
- vorming ;
- opvang, begeleiding en hulpverlening ;
- bevorderen van de maatschappelijke participatie en emancipatie ;
- samenwerking en netwerkontwikkeling.

Bovendien heeft men ook speciale doelgroepen : meisjes, migranten, jonge werkzoekenden...

De verkeerde kant op !

De situatie is vrij duidelijk : de subsidiërende overheid heeft de bejegening opgesteld en haar steun geplafonneerd. Na controle van de projecten blijken de financiële mogelijkheden van de overheid te kort te schieten. De betaling van de wedden wordt in rekening gebracht en voor het resterende bedrag worden, aan de hand van een verdeelsleutel, de werkingstoelagen vastgelegd.

Als eindresultaat bekomt men een bedrag dat 2/3 lager ligt dan vijf jaar geleden. Inderdaad financieel wordt dit een strop. Pas dit verschil maar eens bij met giften vanuit deze specifieke kansarme en finaceel behoeftige doelgroep. Zo kan Dhr De Wael stellen dat hij meer uitgeeft dan in het verleden, maar moet de veldwerker het met heel wat minder doen.

Richt men een hulpvraag tot de lagere overheden dan botst men op de fondsen van Vandenbosch of de projecten Lenssens. Te pas en te onpas worden deze ingeroepen door de plaatselijke autoriteiten om te stellen dat er toch al heel wat gedaan wordt voor de armoedebestrijding. Bovendien verliest de sector regelmatig medewerkers. Er is een brain-drain naar de gemeentelijke initiatieven gefinancierd door Vandenbosch en naar de projecten Lenssens. Dit omwille van een gunstiger statuut.

Het tij moet keren

Daarom werd een beleidsvoorsel uitgewerkt. Met deze tekst krijgt je een idee van de opzet en de aanpak binnen deze nieuwe sector. Wie meer informatie wil : UIT DE MARGE v.z.w., Generaal Eisenhouwerlei 47, 2200 Borgerhout, tel. 03/235.18.81.

Studiedag : wat u nooit aan de hulpvrager vroeg

De jarenlange ervaring met beide kanten van de hulpverlening aan generatie-armen heeft geleerd hoe hardnekkig de "erfelijke" kansarmoede is op maatschappelijk en emotioneel vlak. De generatie-arme blijft in de kou staan, de hulpverlener loopt ondanks goede bedoelingen heel wat frustraties op. Deze missing-link heeft te maken met de onbekendheid van de hulpverlener met het leven van de genertie-armen. Hun verdriet, hun schaamte, hun talrijke pogingen om er bovenop te geraken worden niet gezien of niet begrepen.

Vanuit dit besef van **het grote misverstand** tussen hulpverlener en hulpvrager groeide de overtuiging dat er een methode ontwikkeld diende te worden om reële hulpvragen van de generatiekansarmen te ontdekken. Van daaruit moet er gezocht worden naar aangepaste hulpverleningsmodellen, zodat de hulp aansluit op de reële noden van de mensen, zodat ze vrijer van binnen en weerbaarder naar buiten kunnen zijn.

V.z.w. De Cirkel is in oktober 1988 gestart met een actieonderzoek. Via begeleiding, onderzoek en beleidsbeïnvloeding wordt gepoogd de vicieuze cirkel van de generatie-kansarmoede te doorbreken. In de eerste fase wil men de reële hulpvragen ontdekken. In een tweede fase die reeds gestart is, wordt gezocht naar efficiënte hulpverleningsantwoorden en wil men voorstellen formuleren naar een aangepast beleid.

Op 11 mei organiseert De Cirkel een **studiedag**. Hierop worden de resultaten van de eerste fase, nl. het leven van de generatie-armen, hun contacten met talrijke hulpverleners en diensten zoals zij dit zelf ervaren, doorgegeven. De eerste resultaten zijn tot stand gekomen in een permanente samenwerking tussen De Cirkel en Jan Vrancken van de UFSIA en het onderzoeksgedeelte werd gesubsidieerd door mevrouw Miet Smet, Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu. De rest van het project wordt o.a. ondersteund door gemeenschapsminister van Welzijn en Gezin Jan Lenssens.

Datum : **11 mei 1990** van 9 tot 17 u.

Plaats : UFSIA, Rodestraat 14 - 2000 Antwerpen

Spreekers : Jan Vrancken, Lut Goossens, Celine Luyten, Diane Moras.

Miet Smet en Jan Lenssens worden gevraagd.

Inlichtingen : De Cirkel v.z.w., Hogeweg 84 - 2600 Berchem

Tel. : 03/239.76.34.

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 vijftienvijftig 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

Op de raakvlakken tussen onderwijs en welzijnswerk... Het opzet van "Welwijs" nader toegelicht <i>M. Bouverne-De Bie</i>	p. 3
Nooit meer naar het theater !? <i>W. Govaerts</i>	p. 5
Pleegkind zijn, pleeggezin worden <i>J. Tallon</i>	p. 7
Katern	
Positieve actie : een noodzakelijke stimulans voor de gelijkheid van vrouw en man <i>H. Verhulst</i>	p. 10
"Vrouw en werk" bekeken door de jongeren van een Centrum voor Deeltijds Onderwijs <i>M. Germis</i>	p. 12
Project : "Integratie van de gelijke kansenproblematiek in de opleiding en bijscholing van leerkrachten" <i>I. Stasse, G. De Cock</i>	p. 14
Motiveren om te leren <i>D. Moras</i>	p. 16
De onderwijsvrijheid als beperking van de schoolkeuze ? <i>J. Tallon</i>	p. 18
Omtrent de opgebrande leerkracht <i>P. Cox</i>	p. 20
Wetwijs	
Jeugdbescherming in vogelvlucht <i>P. De Loof</i>	p. 23
Het wegzenden van leerlingen <i>V. Houbrechts</i>	p. 23
Agenda en documentatie <i>N. Vettenburg</i>	p. 25

BERICHT : evaluatie WELWIJS

*In het vierde nummer (verschijnt eind november '90) wil de redactie een evaluatie geven van de eerste drie nummers van Welwijs.
Hiertoe zal aan de lezers gevraagd worden om een korte vragenlijst, die via het derde nummer verspreid zal worden, in te vullen.
Uiteraard mag U ook nu al opmerkingen en suggesties sturen aan de redactie van Welwijs.*