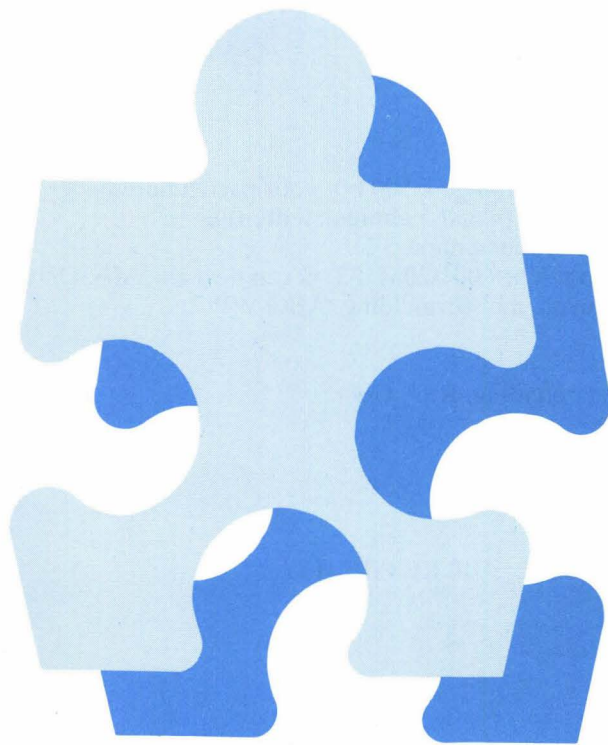


WELWIJS

verschijnt 4× per jaar, jaargang 10, nummer 1, maart 1999

Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk



Majong

Maatschappij- en jongerenproblemen

COLOFON

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

Redactie:

Eva Adriaensens - Maria Bouverne-De Bie - Lieve Cattrijsse (voorzitter) -
Marijke Declair - Eef Goedseels - Lieve Hoffelinck - Hugo Sacreas - Jan Tallon -
Laurent Thys - Bea Vandewiele - Katleen Van Heule - Mieke Van Nuland - Dirk Verbist -
Griet Verschelden - Nicole Vettenburg - Katleen Walravens.

Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

Redactie-adres:

Redactie WELWIJS
Hooverplein 10
3000 LEUVEN

Tel. 016/32.52.37 Fax. 016/32.54.68 E-mail: nicole.vettenburg@law.kuleuven.ac.be

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

Ontwerp kافت:

Ilse Wong en Nathalie Janssens

Druk:

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen:

700 bfr. voor organisaties en instellingen; 500 bfr. voor particulieren;
450 bfr. voor groepsabonnement (vanaf 5 abonnementen) en
900 bfr. voor buitenlandse abonnementen.

Bedrag over te schrijven op rek. nr. 001-2064133-49 van de v.z.w. MAJONG,
Hooverplein, 10 - 3000 Leuven, met vermelding "ABO-WW".

Logistieke ondersteuning:

Departement voor Lerarenopleiding, R.U. Gent

Nazicht drukproeven:

Lieve Goris

Verantwoordelijke uitgever:

Nicole Vettenburg, Trolieberg 70, 3010 KESSEL-LO.

PUNCH3

Jongeren bewust maken rond eten, meten en bewegen

Het Punch3-project werd in 1996 door MJA, de Jongerenbeweging van de Socialistische Mutualiteiten, opgezet met als doel jongeren te motiveren een gezond voedingsgedrag en een actieve levensstijl aan te nemen. Met het Punch-project beogen we bij jongeren een kwalitatieve en kwantitatieve kennisverhoging en een attitudewijziging ten aanzien van voeding en beweging.

Twee jaar lang ('96 en '97) bezocht het Punch-team scholen, sportclubs, socio-culturele organisaties en werden duizenden jongeren getest rond voeding, beweging en lichaamssamenstelling. Op een interactieve manier werden de jongeren in kennis gesteld van een aantal voedingsbegrippen en werden ze bewust gemaakt van het nut van een gezonde levensstijl. Daarnaast toonden een aantal doeactiviteiten hen aan hoe het gesteld was met hun conditie.

Het Punch3-project is een netoverschrijdend product dat een groot succes kent bij jongeren en intermediairen. Om de effecten van Punch3 na te gaan, startten we eind 1997 een effectevaluatie. Op welke manier dit gebeurde verneemt u verder in dit artikel.

De effectevaluatie maakt naast de transfer van het Punch3-project, deel uit van het projectvoorstel. Dit voorstel werd ingediend bij de Vlaamse Gemeenschap, Gezondheidszorg en kreeg daar de goedkeuring. De evaluatie startte per 1 november 1997 en eindigde op 30 november 1998. De doelstellingen van de effectevaluatie zijn:

- kwalitatieve en kwantitatieve kennisverbreding meten omtrent voeding en beweging als gevolg van de interventie of een deel van de interventie;
- attitudewijziging evalueren op het vlak van bewegingsmodaliteiten en voeding;
- schetsen van de meerwaarde van het Punch3-project;
- creëren van transfermogelijkheden.

Intermediairen hadden grote belangstelling voor het voedingsprogramma als didactisch materieel binnen hun lessenspakket. Vandaar het initiatief om het voedingsprogramma operationeel te maken voor particulieren en uit te breiden naar een volwaardig product: 'De Maaltijdwijzer' op cd-rom.

De testbatterij van de MJA kaart biedt drie thema's aan nl. voeding, beweging en lichaamssamenstelling. De thema's staan in relatie tot elkaar. Wanneer gesproken wordt over een evenwichtige en gezonde voeding is de link met fysieke activiteit niet weg te denken. De energiebehoefte hangt naast het geslacht en de leeftijd onder andere ook af van de dagelijkse activiteiten. Iemand die regelmatig beweegt, verbruikt meer energie dan iemand die dagelijks voor televisie zit, computerspelletjes speelt of internet en dus quasi geen lichaamsbeweging heeft. De actieve persoon moet meer eten om zijn behoeften te dekken. Dit betekent echter niet dat er meer energie, onder de vorm van chips, frisdrank, energierijke tussendoortjes,... mogen geconsumeerd worden. De norm van een evenwichtige en gezonde voeding moet behouden blijven. Een ander thema dat leeft onder jongeren en in relatie staat met eten en bewegen is de lichaamssamenstelling. Daarom koppelen we in het Punch3-project de drie thema's en willen we aan de hand van interactieve producten de jongeren laten nadenken over



hun eigen voedingsgedrag, lichaamssamenstelling en fysieke fitheid. Hierna bespreken we de drie luiken.

Beschrijving van de Punch3-batterij

Luik 1: Meten en wegen

- Lichaamsgewicht
- Lichaamslengte
- Vijf huidplooidiktes.

De bovenvermelde biometrische metingen volstaan om een weergave te geven van de lichaamssamenstelling. Deze objectieve meetgegevens stellen ons in staat informatie te verschaffen over de 'gezonde' gewichtszone en het percentage lichaamsvet. Langs deze weg willen we de jongeren laten zien dat niet alleen de

weegschaal doorslaggevend mag zijn in de beslissing om te gaan diëten.

Een gewicht wordt beoordeeld in functie van de lichaamslengte, de leeftijd en het geslacht. Er bestaan verschillende manieren om het gewicht te beoordelen, nl. Quetelet-Index, groeicurven, gewicht voor lengte tabellen. We vonden de "gewicht voor lengte tabellen" van Van Wieringen (4) een goede referentie en het best passend binnen het Punch3-project. Ze zijn eenvoudig te interpreteren. In deze tabellen wordt het gemiddeld gewicht voor een bepaalde lengte weergegeven en een 'gezonde' gewichtszone. Wanneer de jongere boven of onder deze gewichtszone valt, hebben ze respectievelijk over- of ondergewicht.

De weegschaal en de meetlat vertellen niet alles. Zo is iemand met overgewicht niet noodzakelijk vetlijvig. Vandaar dat ook huidplooidiktes (HPD's) werden opgemeten. Om de hoeveelheid vetmassa (= som van de 5 huidplooidiktes uitgedrukt in mm.) eenvoudig uit te leggen aan de doelgroep pasten we de formules van Slaughter toe waardoor het lichaamsvet uitgedrukt werd in % van het lichaamsgewicht en in kg (2, 3).

Luik 2: Bewegen

- Sit-up test (rompkracht)
- Sit and reach-test (lenigheid)
- Steptest (cardiorespiratoire uithouding)

In het Punch3-project werden de gezondheidsgerelateerde fitheidscomponenten (cardiorespiratoire uithouding, lenigheid en rompkracht) gemeten en werd de doelgroep op de hoogte gebracht van hun fitheidsniveau door middel van normatieve beoordelingen. Door deze bewustmaking, de begeleiding van het Punch-team én de link met de andere luiken trachten we de jongeren te stimuleren meer dagelijks fysieke activiteiten te doen met als gevolg een verbetering van de fysieke fitheid en/of een behoud van het fitheidsniveau én een positieve invloed op de gezondheid (1).

Zowel de sit-up test als de sit and reach-test zijn gestandaardiseerde tests opgenomen in de Europees gestandaardiseerde Eurofit-testbatterij.

Tijdens de afname van de **Sit-up test** werd nadruk gelegd op de correcte uitvoering van buikspieroefeningen voor het trainen van de buikspieren. Met name de bekkenkanteling, de ademhaling en het niet-fixeren van de voeten. Ook werden alternatieve oefeningen aangehaald.

De **Sit and reach-test** meet de lenigheid van het hele lichaam. Dit wordt gemeten door vanuit langzit zo ver mogelijk te reiken. Het aantal cm dient als meet- en vergelijkingspunt van de lenigheid.

Tijdens de **Stepstest** stapt de testpersoon gedurende 3 minuten 24 maal per minuut een bankje op en af, in vier tijden. De testpersoon krijgt een hartslagmeter (Hartfit) om, waardoor hij/zij na afloop vrij eenvoudig de hartfrequentie kan aflezen. Deze test werd opgenomen voor het bepalen van het uithoudingsvermogen. Bij het uitvoeren van de steptest kregen de jongeren uitleg over o.a. het uithoudingsvermogen, de hartslag, de hartslagmeter, lichaamsbeweging, energieverbruik, energie-inname, enz...

Link beweging en voeding

Gekoppeld aan de steptest bespraken we het energieverbruik. Jongeren ondervonden enerzijds welke inspanning moest geleverd worden voor de steptest en anderzijds hoeveel energie ze extra verbruikten voor deze inspanning. Een teleurstelling, maar de realiteit, wanneer ze vaststelden dat het om een klein aantal calorieën of joules ging. De boodschap luidde: 'beweeg regelmatig en doe fysieke activiteiten aan een matige intensiteit, verspreid over gans de dag'.

Een weergave van een aantal energiewaarden van voedingsmiddelen enerzijds en het aantal minuten stappen nodig om evenveel energie te verbruiken dan het voedingsmiddel levert anderzijds, maakten de jongeren bewust van het feit dat de 'dagelijkse' INPUT (energie-inname of eten) in balans moet zijn met de 'dagelijkse' OUTPUT (energieverbruik of bewegen). Het begrip calorie/joule werd aldus op een ludieke en interactieve manier toegelicht.

Luik 3: Voeding

- Elektrische voedingspiramide
- Visueel bedrog, voedingsquiz
- Punch-Lunch, voedingsprogramma op computer
- Voedingsles

In de Punch3-infobrochure leggen we uit hoe een evenwichtige voeding er kan uitzien. Het luik voeding leert de jongeren wat gezonde, evenwichtige voeding is en peilt naar hun voedingskennis. Jongeren zijn in een groeiperiode waarbij talrijke bouwstoffen en essentiële elementen in de voeding niet mogen ontbreken. Streng lijnen is vanuit dit oogpunt ook gevaarlijk. Dit moet duidelijk zijn voor de jongeren. Een reden te meer om gezonde en evenwichtige voeding te promoten.

De **elektrische voedingspiramide** is een model gebaseerd op het nieuwe Vlaamse voedingsvoorlichtingsmodel: de voedingsdriehoek (5). Het is een soort electrospeel waarbij de jongeren 10 voedingsproducten binnen de juiste voedselgroep moesten plaatsen. Zo moet je bijvoorbeeld een appel bij de groep van groenten en fruit sorteren. Bij een juiste verbinding (voedingsmiddel voedselgroep) lichtte een lampje op, bij een foutieve plaatsing gebeurde er niets. Jongeren leerden spelenderwijs het verschil tussen voedingsmiddel en voedingsstof en welke voedingsstoffen bepaalde voedingsmiddelen bevatten.

Visueel bedrog is een voedingsquiz met tien meerkeuzevragen rond allerlei voedingsstoffen zoals calcium, ijzer, voedingsvezel, vet,... De vragen werden in subgroepen besproken en werden opgelost in overleg met vrienden of klasgenoten.

De **Punch-lunch** is een op maat geprogrammeerd voedingsprogramma in Visual Basic. Het is een interactief programma waarmee we enerzijds een verruiming van de voedingskennis beogen en anderzijds een bewustwording van het voedingsgedrag.

De jongeren kregen antwoord op vragen zoals: 'hoeveel moet ik eten per dag', 'hoeveel energie heb ik dagelijks nodig?', 'uit wat bestaat een evenwichtige maaltijd?',... De Punch-Lunch is een computerprogramma dat de jongeren onder begeleiding spelen. Na het

ingeven van een aantal parameters zoals: leeftijd, geslacht, gewicht en activiteitsniveau bepaalt de Punch-Lunch de dagelijkse energiebehoefte. De jongeren kregen de opdracht om een gezonde en evenwichtige warme maaltijd samen te stellen. Vaak werd ook geëxperimenteerd met huidige maaltijden.

Eens de maaltijd samengesteld, werd deze besproken per voedingsstof en vergeleken met de Belgische aanbevelingen. Per besproken voedingsstof verscheen op het scherm enerzijds een gekleurde balk met een pijl welke de vergelijking Belgische aanbevelingen en ingevoerde maaltijd aangaf en anderzijds een topvijf van de in de maaltijd opgenomen voedingsmiddelen. De gepersonaliseerde beoordeling werd afgedrukt en overhandigd. Dit schriftelijk document gaf de testpersonen de gelegenheid om alles na afloop nog eens rustig in te kijken.

Met de Punch-Lunch willen we de jongeren erop wijzen dat een evenwichtige voeding niet alleen een kwestie is van energie (calorieën) opnemen, maar ook van een goede verdeling van de voedingsstoffen. De voedingsdriehoek werd mee opgenomen in het programma en kon ook afgedrukt worden.

De **voedingsles** werd bewust kort gehouden (20-tal minuten) en baseerde zich op de voedingsdriehoek. Eén van de Punch-leden lichtte het model toe. We probeerden de voedingsles zo interactief mogelijk te houden door gebruik te maken van praktische voorbeelden, door porties visueel voor te stellen en door een aantal voedingsmiddelen die de testpersonen zelf aanhaalden te plaatsen in de voedingsdriehoek. Een informatiemap van de voedingsles werd overhandigd aan de interventiegroepen.

Effectevaluatie

Tal van jongeren ondervonden aan den lijve de doe-activiteiten en waren enthousiast. Of de werkmethode ook effect heeft werd getest met de effectevaluatie. Voor deze evaluatie werd gebruik gemaakt van een quasi-experimentele opzet, waarbij drie groepen (twee interventiegroepen en één controlegroep) met elkaar vergeleken worden op vier momenten: juist voor het Punch3-project (pretest), juist na de interventie (posttest), 3 maanden na Punch3 (follow-up) en 8 maanden na het project (retest). De controlegroep nam niet deel aan de posttest.

De twee interventiegroepen werden gedifferentieerd naar het bewegings- en voedingsluik van de Punch3-test.

Interventiegroep T: doorliep de volledige Punch3-test met de voedingsles

Interventiegroep t: geen voedingsgedeelte, maar kreeg in de plaats een informatiemap over voeding

De controlegroep p: nam niet deel aan het Punch3-project, maar werd wel gemeten (lengte, gewicht en HPD's).

De gegevensverzameling gebeurde aan de hand van een schriftelijke vragenlijst. Voor de pretest werd de vragenlijst juist voor en op de dag van de interventie afgenomen. De vragen zijn onder te verdelen in de volgende categorieën: kennisvragen, attitudevragen, vragen over het zelfbeeld en de sociale druk, intentievragen en een deel persoonlijke gegevens. Onmid-

dellijk na de interventie werd dezelfde vragenlijst afgenomen, aangevuld met vragen die peilden naar waardering, mening, duidelijkheid en aantrekkelijkheid van de interventie.

Drie maanden later werd voor de follow-up test de vragenlijst opnieuw afgenomen bij dezelfde testpersonen. Een aantal bijkomende vragen peilden naar de duidelijkheid van de informatiebrochure, de bijhorende resultatensticker, naar het verdere gebruik van de informatie in de school en in hoeverre deze gelezen werd. Voor de retest tenslotte werden acht maanden na de interventie dezelfde scholen opnieuw bezocht en onderwierpen we de testpersonen aan de biometrische parameters: lengte, gewicht en vijf huidplooidiktes. Deze gegevens laten ons toe ook op dit vlak wijzigingen waar te nemen.

Doelgroep

De effectevaluatie van het Punch3-project richtte zich tot 14- en 15-jarigen uit het beroeps- of technisch onderwijs. We namen deze onderwijsrichtingen omdat we op het vlak van kennis een hoger effect verwachtten. We opteerden voor de derdejaars van het secundair die tegen de laatste fase van het onderzoek voor de overgrote meerderheid in het vierde jaar zaten. Als kleinste testeenheid gebruikten we de klas, wat betekent dat in elke klas alle leerlingen werden getest. Het onderzoek rond Punch3 verliep in samenwerking met 13 scholen, die zich vrijwillig aandienden voor deze effectevaluatie met in totaal 592 leerlingen.

Besluiten

De gegevens van deze respondenten werden enerzijds bekomen door het beantwoorden van een vragenlijst en anderzijds door het toepassen van het Punch3-computerprogramma. De resultatenverwerking levert heel wat informatie op. We zetten de belangrijkste items even op een rijtje.

Beschrijvende gegevens

We constateren dat een groot deel van de jongeren rookt (38%). Het grootste aantal rokers (42.5%) zijn leerlingen uit het BSO tegenover 31.6% bij het TSO. Eén op vier jongeren kampt met overgewicht en 7.1% met ondergewicht. Meer dan de helft van de jongeren hebben daarentegen een goed gewicht. En toch zijn nog altijd 56.4% van alle meisjes die nochtans een goed gewicht hebben, niet tevreden met hun huidig gewicht. Dit is kenmerkend voor de meisjes. De jongens met een goed huidig gewicht zijn over het algemeen wel tevreden. Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat minder jongens op dieet gaan dan meisjes. 5.4% van de bevraagde jongens en 13.8% van de bevraagde meisjes volgden op dat ogenblik een dieet. Eén op vier van de jongeren willen ook in de toekomst een dieet volgen. Ook hier zijn de meisjes in de meerderheid. Minder belovend is dat de meeste jongeren diëten zonder begeleiding.

Eén op drie jongeren heeft aandacht voor het gewicht. Dit blijkt ook uit volgend cijfer: 62.9% van de respondenten staat minstens 1 keer per week op de weeg-

schaal. 8.4% van de jongens en 10.2% van de meisjes is vetlijvig (jongens > 25% lichaamsvet en meisjes > 30% lichaamsvet). Onrustwekkend wanneer men weet dat deze normen de kritische vetdrempels worden genoemd en geassocieerd zijn met een verhoogd risico op gezondheidsproblemen.

Qua sportbeoefening nemen de jongens het voortouw: 65.3% van de jongens en 50.8% van de meisjes sporten. Geen cijfers om fier op te zijn. Dit weerspiegelt zich in de resultaten van de lenigheidstest en de buikspiertest. Meer dan

de helft van de jongeren hebben een ondermaatse lenigheid en bijna twee op drie jongeren haalden niet het gemiddelde voor de buikspieroefening. Bedroevende resultaten. Dit betekent ook dat er geen verbetering is in vergelijking met acht jaar geleden.

Het kennisniveau van voeding ligt in de beginfase hoger bij de meisjes dan bij de jongens. Op het vlak van bewegen hebben de jongens een lichte voorsprong. De leerlingen van het TSO scoren op de kennisvragen hoger dan hun collega-leerlingen van het BSO.

Het samenstellen van een evenwichtige en gezonde voeding blijkt niet zo evident te zijn. Slechts 54.8% van de jongeren scoorden 7 of meer op 10. Ook al luidde de opdracht om een evenwichtige en gezonde warme maaltijd samen te stellen. Dit pleit voor praktijkgerichte activiteiten en het aanleren van vaardigheden, ook bij jongeren. De resultaten per voedingsstof van de ingevoerde warme maaltijden tonen een te weinig aan totale koolhydraten, een te weinig aan voedingsvezel en een te veel aan eiwitten. Dit zijn ook

kenmerken die we terugzien in het huidige inadequaat westerse voedingspatroon.

Bijna de helft van de jongeren heeft ooit een poging ondernomen om gezonder en evenwichtiger te eten. 52.1% wil gezonder en evenwichtiger eten. De leerlingen die een poging hebben ondernomen of dit gaan doen, spreken van volgende wijzigingen: 1) meer fruit en groenten eten, 2) minder suikerrijke tussendoortjes en suiker verorberen, 3) meer water drinken en 4) minder vet eten.

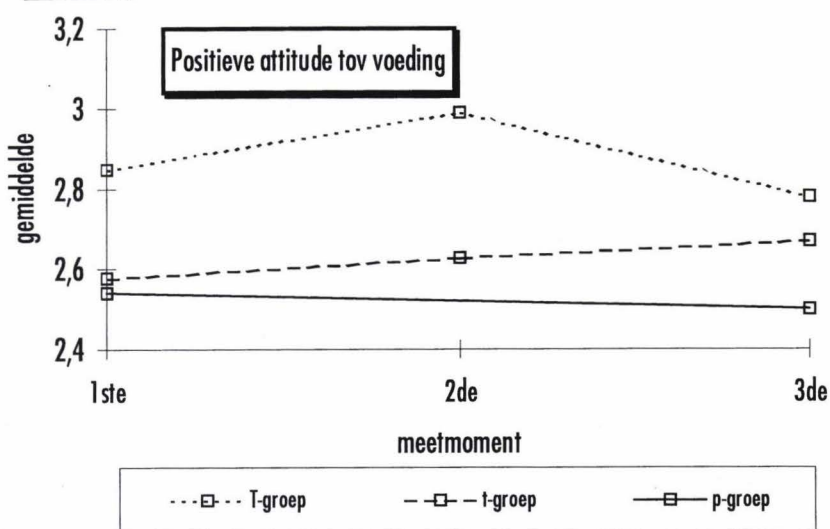
Productevaluatie van het Punch3-programma

Het Punch3-project wordt omschreven als nuttig en interessant bij het merendeel van de testpersonen. Meer dan 90% van alle respondenten vindt het computerprogramma zeer gebruiksvriendelijk. Ook het voedingsprogramma vinden de jongeren gebruiksvriendelijk en leerrijk. Heel wat nieuwe informatie kwam uit dat programma. De gepersonaliseerde afdruk net als de andere documenten werden door de meesten gelezen.

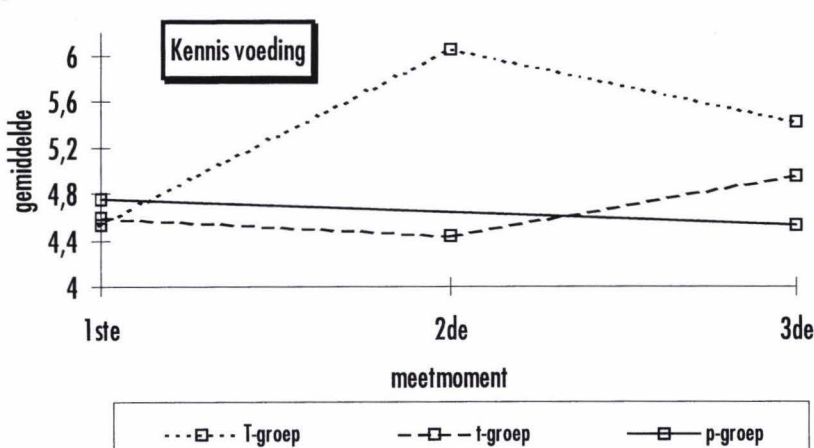
Effectevaluatie

De resultaten van het evaluatie-onderzoek toonden aan dat er significante verschillen waren tussen de onderzoeksgroepen zowel op het vlak van kennis als op het vlak van de attitude. De kennisnaam over voeding nam in beide interventiegroepen aanzienlijk toe, maar duidelijk sterker in de interventiegroep T, waar intensief rond voeding werd gewerkt. Dit

Grafiek 2



Grafiek 1



wijst op de meerwaarde van het voedingsprogramma en de korte voedingsles. We kunnen dus besluiten dat een les en het actief werken rond voeding meer effect heeft dan het verspreiden van een brochure. Ook op het vlak van de attitude ten opzichte van gezonde voeding en ten opzichte van diëten bekomen we effecten tussen de onderzoeksgroepen. De houding ten opzichte van gezonde voeding wordt positiever terwijl de positieve attitude ten opzichte van diëten afzwakt. Een gunstige vaststelling. De leerlingen worden zich bewust van gezonde voeding, maar hebben niet de neiging om onmiddellijk te gaan diëten. 15.8% van de respondenten sport meer drie maanden later en zeggen ook dat ze zich fitter voelen. Er zijn wel geen verschillen tussen de onderzoeksgroepen. Over de drie meetmomenten stijgt de Quêtelet-Index maar daalt het percentage lichaamsvet zowel bij de jongens als bij de meisjes. De gewichtstoename is niet te wijten aan een vettoename, wat een positieve vaststelling is.

Met Punch3 beoogden we een kennisverhoging en een attitudewijziging op gebied van voeding en beweging. Daarin is het Punch3-project grotendeels geslaagd. Bovendien wordt het project goed onthaald door jongeren, waarbij het merendeel het project als nuttig beschouwt. Verdere initiatieven rond het stimuleren van meer beweging en gezonde en evenwichtige voeding zijn absoluut nodig, gezien het belang van deze factoren voor het welzijn van de jongeren en de Belgische bevolking in het algemeen.

De Maaltijdwijzer

De Maaltijdwijzer wordt een uitbreiding van het voedingsprogramma: 'Punch-Lunch' van het Punch3-project en wordt op cd-rom uitgebracht. De Maaltijdwij-

zer zal de ganse dagvoeding evalueren naar energie, totaal koolhydraten, voedingsvezel, eiwitten, totaal vetten, verzadigde vetten, cholesterol, vitamine C en calcium. Door het programma meerdere malen te doorlopen krijgt de gebruiker een beter beeld van zijn voeding. Door het oordeel van de Maaltijdwijzer af te drukken, zal de gebruiker zijn persoonlijke dagvoeding rustig kunnen bekijken. De cd-rom zal ook algemene informatie bevatten over evenwichtige en gezonde voeding. Nieuw en uniek wordt het invoeren van de individuele dagelijkse activiteiten, waaraan een schatting van het energieverbruik en de activiteitsgraad gekoppeld wordt.

De Maaltijdwijzer werd opgezet voor iedereen die bewuster met zijn voeding wil omgaan en meer wenst te weten te komen over een gezonde en evenwichtige voeding. Hij kan gebruikt worden in groep als didactisch materiaal. Deze cd-rom is verkrijgbaar vanaf 1 maart 1999.

Voor meer info rond het eindrapport van Punch3 of de Maaltijdwijzer kan men steeds terecht bij Sandy Maegerman, Sint-Jansstraat 32, 1000 Brussel (tel.: 02/515.02.44; fax: 02/511.07.13; e-mail: sandy@mja.be).

BIBLIOGRAFIE

1. De Meirlei K., Nieuwe adviezen i.v.m. lichaamsbeweging, *BodyTalk*, nr. 118, 1995.
2. Janz K.F., Nielsen D.H., Cassady S.L., Cook J.S., Wu Y.-T., and Hansen J.R., Cross-validation of the Slaughter skinfold equations for children and adolescents, *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 1070-1076, 1993.
3. Slaughter M.H., Lohman T.G., Boileau R.A., et al., Skinfold equations for estimation of body fatness in children and youth, *Human Biology*, 60, 709-723, 1988.
4. Van Wieringen J.C., Roede Machteld J., 'Growth diagrams 1980', Netherlands third nation-wide survey, *14-daags blad van de Algemene Nederlandse Vereniging voor Sociale Gezondheidszorg*, jg. 63, pg. 1-34, Supplement 1985.
5. Werkgroepvergadering, 'Voedingsvoorlichtingsmodel', VIG, Lea Maes.

HET CLB-BELEIDSCONTRACT

Het nieuwe decreet op de leerlingbegeleiding¹ is een vrij ingrijpende vernieuwing en dit zowel voor het onderwijs als voor de huidige externe instanties belast met aspecten van de leerlingbegeleiding nl. de centra voor medisch schooltoezicht (MST) en de psycho-medisch-sociale centra (PMS). In tegenstelling tot vroeger, waar beide instanties – onderwijs en het gremium van deskundigen – onafhankelijk en los van mekaar ieder zijn eigen ideeën had over leerlingbegeleiding en een eigen werking ontvouwen, wordt nu vooropgesteld dat leerlingbegeleiding een gedeelde verantwoordelijkheid is en dat er in overleg moet gewerkt worden. Het “beleidsplan/beleidscontract” is dan ook meer dan een formaliteit. Het concept, dat men er als school en CLB aan geeft, is bepalend voor de kwaliteit van de leerlingbegeleiding en dus uiteindelijk ook van het onderwijs.

Een contract voor (de ondersteuning van) de leerlingbegeleiding

Een contract kan beschouwd worden als een overeenkomst – op vrijwillige basis – tussen twee partijen. Het geldt als wet tussen de partijen. Burgers mogen steeds, rekening houdend met eventueel geldende nationale wetten, allerhande rechtsovereenkomsten sluiten die hun dienstig lijken. Hoe meer en hoe belangrijker de gemeenschappelijke belangen, hoe preciezer de contracten moeten opgesteld worden. Dat de regelgever een apart decreet uitvaardigt over de leerlingbegeleiding wijst erop dat er binnen onderwijsmiddelen heel wat nieuwe ideeën rond deze discipline ontstaan zijn. Er was duidelijk een vraag gegroeid om een nieuw kader te krijgen waarbinnen scholen en externe diensten hun samenwerking beter op elkaar zouden kunnen afstemmen. Deze nood aan een CLB-contract wordt wellicht niet door alle scholen en toekomstige CLB's als even urgent ervaren. Toch mag men het belang en de betekenis van dit CLB-contract niet onderschatten.

De vroegere situatie

In het verleden werd het PMS-werk erkend en gesubsidieerd op basis van het aantal leerlingen in de scholen onder contract. Zo een contract, dat enkel bevestigde dat het centrum toegang had tot de school, had een looptijd van drie jaar en werd telkens, indien het niet één jaar op voorhand werd opgezegd, stilzwijgend verlengd voor een volgende periode. Dit was een contractvorm op maat van het oorspronkelijke PMS-werk, dat zijn oorsprong had in de continue oriëntering.² De oriëntering op de arbeidsmarkt had niets te maken met de school maar alles met het keuzeproces van de leerling en de evolutie van de arbeidsmarkt. De school was de vindplaats maar zeer zeker niet de werkplaats van het PMS. De school mocht haar profijt doen aan de PMS-werking, maar het behoorde niet tot de opdracht van het PMS om zich bezig te houden met vragen van de school of om schoolpsychologisch werk te verrichten.

“We hebben niet de bevoegdheid om het lerarencorps in zijn totaliteit noch individueel te beïnvloeden of hen te brengen tot een gewijzigde pedagogische houding” stelde het toenmalig hoofd van de PMS-inspectiedienst.³ Men zag dan ook weinig belangenconflicten en een eenvoudige intentieverklaring kon volstaan als contractvorm.

De nieuwe situatie

Het decreet is duidelijk: het viseert de leerlingbegeleiding in de scholen en een multidisciplinaire actie.⁴ Hiermee wordt een jarenlange discussie afgesloten: leerlingbegeleiding is geen exclusieve aangelegenheid van deskundigen, maar in eerste instantie een aangelegenheid van de ouders en van de school. Vandaar ook het dubbel vraaggestuurd werken van de CLB's.⁵ Het belang van de inbreng van deskundigen in de leerlingbegeleiding wordt weliswaar erkend. Vandaar ook dat het multidisciplinair karakter⁶ van de leerlingbegeleiding onderkend wordt. De regelgever laat de betrokkenen toe – binnen bepaalde regels – zelf te bepalen hoe ze deze samenwerking vorm en inhoud willen geven.⁷ De grote vrijheid die de regelgever hier toestaat aan de betrokkenen en wil niet zeggen dat hij dit beleidscontract minimaliseert en de verantwoordelijkheid hiervoor enkel ten laste zou leggen van de CLB's. Iedere school dient een CLB-beleidscontract te hebben.⁸ Bovendien behoort het beleidsplan of beleidscontract tot de documenten van de doorlichting van de school en van het centrum.⁹ Het onderscheid tussen een beleidsplan en een beleidscontract heeft te maken met de verwantschap tussen de beide partijen. Een juridisch persoon kan geen contract aangaan met zichzelf. Vandaar dat, zo de school en het CLB behoren tot eenzelfde inrichtende macht men niet spreekt van een beleidscontract maar van een beleidsplan.

De essentiële punten van de samenwerking, waarvoor de regelgever verduidelijking vraagt worden uitvoerig beschreven in een apart hoofdstuk van het decreet. Eerst wordt er ingegaan op de wederzijdse rechten en plichten tussen beide instanties (zie kader 1) en vervolgens wordt het beleidscontract zelf omschreven (zie kader 2).

De componenten voor een CLB-beleidscontract

Naar de inhoud van het beleidscontract toe blijft de regelgever zeer vaag. Hij vraagt wel voor bepaalde punten aan te geven hoe beide instanties deze aangelegenheden wensen te regelen. Het betreft: het waarborgen van mekaars rechten en plichten, het concreet formuleren van de gezamenlijke doelstellingen die men viseert en de middelen die men hierbij denkt in te zetten, het wederzijds informeren en beschikbaar stellen van relevante gegevens, de coördinatie met de

Hoofdstuk V. SAMENWERKING TUSSEN CENTRA EN SCHOLEN

Afdeling 1. Rechten en plichten

Art. 32. De school heeft de plicht om haar volledige medewerking te verlenen aan de organisatie en de uitvoering van algemene en gerichte consulten, de profylactische maatregelen en het vaccinatiebeleid en aan de begeleidingsinitiatieven van het centrum inzake leerplichtcontrole. Het centrum heeft de plicht om met de schoolorganisatie rekening te houden. De regering kan daarvoor nadere regels vaststellen.

Art. 33. De school heeft de plicht om de ouders, de leerlingen en haar personeel te informeren over het centrum waarmee ze samenwerkt. Het centrum heeft het recht om in overleg met de school, in en via de school vrij informatie te verspreiden over zijn werking aan leerlingen, ouders en schoolpersoneel.

Art. 34. Het centrum heeft het recht om in de school besprekingen en overleg over de leerlingen, leerlingenbegeleiding, zorgverbreding en preventieve acties of projecten die betrekking hebben op het begeleidingsaanbod bedoeld in artikel 17, bij te wonen.

Het centrum heeft de plicht om de school deskundige ondersteuning over die onderwerpen te geven.

Art. 35. Het centrum heeft het recht om op de school aanwezig te zijn. Het centrum heeft de plicht om in de scholen met preferentiegroepen optimaal aanwezig te zijn. De school en het centrum maken hierover afspraken in functie van de te bereiken effecten.

De school heeft recht op begeleiding door het centrum.

Art. 36. Het centrum heeft recht op relevante informatie die over de leerlingen in de school aanwezig is en de school heeft recht op relevante informatie over de leerlingen in begeleiding, ze houden allebei bij het doorgeven en het gebruik van deze informatie rekening met de geldende regels inzake het beroepsgeheim, de deontologie en de bescherming van de persoonlijke levenssfeer.

Art. 37. Het centrum heeft de plicht om het pedagogisch project van de school te respecteren.

pedagogische begeleiding van het net en het uitzetten van een gemeenschappelijk bijscholingsgebied. Tevens dient aangegeven te worden wanneer en waarom een school niet wenst in te gaan op een verzekerd aanbod van het centrum. Dit verzekerd aanbod heeft vooral te maken met de door de regelgeving opgelegde opdrachten¹⁰ en met de strategische doelstellingen van het CLB.¹¹ Het centrum krijgt immers het recht maar ook de plicht om kennis te nemen en mee te werken aan bepaalde schoolactiviteiten in verband met leerlingbegeleiding, zorgverbreding en preventie.¹² Wanneer een school op dit punt bezwaren heeft dan moet ze dit ook duidelijk verwoorden.

De hele materie van het beleidscontract kan uiteindelijk gevat worden in drie rubrieken: de missie van de school en het CLB, de vorm van de samenwerking of het huisreglement en uiteindelijk de inhoud of de methodiek van de samenwerking.

De missie of de maatschappelijke meerwaarden die men viseert

Beide instanties – school en CLB – behoren in regel tot een apart initiatief. Ze streven eigen doelstellingen na en zetten eigen aangepaste middelen in. In de praktijk heeft een CLB bovendien ook nog meerdere beleidscontracten met naar schoolcultuur zeer verschillende scholen. Het is niet alleen niet wenselijk maar ook niet haalbaar dat de school en het centrum dezelfde doelstellingen zouden aanhouden. Het CLB en de school moeten in hun doelstellingen wel gelijk

gericht of convergent zijn. De visie van de school en deze van het CLB moeten op mekaar afgestemd worden. Het betreft dan zowel de levensbeschouwelijke of ideologische, als de maatschappelijke en de pedagogische visie.

- Voor de levensbeschouwelijke visie is het vooral van belang dat men van mekaar weet hoe men staat tegenover een pluralistische samenleving in het algemeen en het interne pluralisme binnen de school in het bijzonder. Bovendien zullen er ook garanties moeten geëxpliciteerd worden opdat de begeleider zijn deontologische verplichtingen in respect voor de persoonlijke waarden van de leerling en zijn ouders zou kunnen nakomen.
- Voor de maatschappelijke visie is het vooral van belang dat men weet welke maatschappelijke meerwaarden men toekent aan de leerlingbegeleiding zowel op macro-, als op meso- en op microvlak. Op macrovlak is het onderwijs van essentieel belang om de welvaart en het welzijn van een grondstofarm werelddeel voor de toekomst te waarborgen door het algemeen ontwikkelingsniveau van de bevolking te verhogen. Op mesovlak zijn er de regionaal gebonden economische en maatschappelijke noden waarop moet ingespeeld worden. Op microvlak is er de motivering van de zorgbreedte/zorgverbreding.
- Voor de pedagogische visie is het vooral van belang dat er wordt aangegeven hoe men het CLB-beleid voor de leerlingbegeleiding ziet en hoe men dit vertaalt naar het schoolbeleid toe. Dit heeft zowel te maken met het intern- als met het extern be-

Afdeling 2. Beleidsplan of beleidscontract

Art. 38. § 1. De school en het centrum stellen een gezamenlijk beleidsplan op als ze tot hetzelfde bestuur behoren of een gezamenlijk beleidscontract in het andere geval, dat de samenwerking regelt voor de duur van drie jaar.

§ 2. Desgevallend deelt de school tegen uiterlijk 1 september van het schooljaar waarop het beleidsplan of het beleidscontract ten einde loopt, aan het centrum mee dat de samenwerking wordt stopgezet met ingang van het daaropvolgende schooljaar.

§ 3. In afwijking van §§ 1 en 2, kan een school het beleidsplan of beleidscontract met het centrum opzeggen in de volgende gevallen:

- indien de school van onderwijsnet verandert;
- indien de school van het gemeenschapsonderwijs van scholengroep verandert;
- indien de school voor secundair onderwijs toetreedt tot een scholengemeenschap of tot een andere scholengemeenschap.

Het beleidscontract of beleidsplan met het nieuwe centrum kan voor de duur van minder dan drie jaar worden afgesloten teneinde de driejaarlijkse termijn bedoeld in § 1, te respecteren.

§ 4. Indien een scholengemeenschap gevormd wordt op een ander moment dan de driejaarlijkse termijn voor het afsluiten van beleidsplannen of beleidscontracten, kunnen de centra die de scholen van de scholengemeenschap begeleiden, een tijdelijk samenwerkingsverband aangaan tot het einde van de driejaarlijkse periode bedoeld in § 1. Dit samenwerkingsverband wordt voor de toepassing van artikel 71, 2° van het decreet van 14 juli 1998 houdende diverse maatregelen met betrekking tot het secundair onderwijs en tot wijziging van het decreet van 25 februari 1997 betreffende het basisonderwijs, beschouwd als één centrum voor leerlingenbegeleiding.

§ 5. In afwijking van § 1 kan de bevoegde instantie van elke erkende vorming beleidscontracten afsluiten met maximum drie centra, waarvan maximum één contract per centrumnet. In dat geval behoren deze drie centra tot een verschillend centrumnet.

Art. 39. Het beleidsplan of beleidscontract vermeldt minstens:

- 1° de wijze waarop het centrum en de school de rechten en de plichten, vermeld in afdeling 1, invullen;
- 2° de concrete samenwerking tussen school en centrum waarbij de doelstellingen en de werkwijze van beide aanbod komen;
- 3° de elementen van het verzekerd aanbod waarop de school niet zal ingaan;
- 4° de wijze waarop het centrum informatie die het verzameld heeft bij de uitvoering van zijn opdracht en die relevant is voor de algemene werking van de school, aan de school bezorgt;
- 5° de wijze waarop de school en het centrum elkaar informatie bezorgen die relevant is voor de werking;
- 6° de wijze waarop de pedagogische begeleidingsdienst betrokken wordt bij de samenwerking tussen de school en het centrum;
- 7° de wijze waarop het centrum en de school elkaar informeren over hun nascholingsbeleid;
- 8° de wijze waarop het beleidsplan of beleidscontract door beide partijen wordt geëvalueerd en de wijze waarop het wordt bijgestuurd.

Als de school niet ingaat op elementen van het verzekerd aanbod, wordt de motivering hiervan opgenomen als bijlage bij het beleidsplan of het beleidscontract.

Art. 40. De inspectie van de centra gaat na of het beleidsplan of beleidscontract de elementen bevat die in artikel 39 worden vermeld.

Het beleidsplan of beleidscontract is een onderdeel van de doorlichting van de school en van het centrum. Bij een doorlichting van een centrum wordt het beleidsplan of beleidscontract ter beschikking gesteld van de visitatiecommissie.

leid van de school. De school is geen eiland in de samenleving. Ze is aangewezen op externe deskundigen om haar onderwijs zo te organiseren dat alle leerlingen, ook zij die blijvend of tijdelijk problemen ondervinden, er voldoende nut zouden kunnen uit trekken (zorgbreedte). Maar ook de school heeft haar deelverantwoordelijkheid op te nemen voor ernstige maatschappelijke problemen: kansarmoede, verslaving en drugs, jeugdwerkloosheid,... (psychosociale preventie).

Het huisreglement of de wederzijdse afspraken voor de samenwerking

Het op elkaar afstemmen van de missie van twee instellingen is geen gemakkelijke opdracht en het vraagt dan ook heel wat beleidsoverleg. Ondanks de beleidsintentie tot samenwerken ontspoot een samenwerking al eens omwille van onvoldoende of te vage afspraken op een aantal essentiële punten. Zo kan bijvoorbeeld een CLB-medewerker ernstig in verlegenheid gebracht worden door zijn directie wanneer hij op school een engagement niet mag nakomen omwille van andere, binnen het CLB geldende prioriteiten.

Zulke kortsluitingen zijn meestal het gevolg van het onvoldoende vertrouwd zijn met elkaars taken en opdrachten en de prioriteiten hierbinnen. De vormelijk aspect van de samenwerking mag niet uit het oog verloren worden en kan samengevat worden in een soort huisreglement of algemene afspraken.

In het verleden werkten beide instanties vrij los van mekaar en had de samenwerking geen gemeenschappelijk raakvlak tenzij de individuele leerlingen in een probleemsituatie. Nu het belang van de leerlingbegeleiding voor het onderwijs belangrijker wordt, komt er een gemeenschappelijke platform. Heel wat taken waarmee het CLB haar werking kan omschrijven worden nu ook meer herkenbaar voor de school. Voor deze taken geldt dan ook een gedeelde verantwoordelijkheid.

De Nederlandse 'Landelijke Organisatie voor Maatschappelijke Dienstverlening' onderkent voor de non-profit een zevental essentiële taken.¹³ Deze taken zijn door iedere vereniging anders in te vullen. Men dient te preciseren wat men onder de taak verstaat, wanneer ze dient uitgevoerd te worden en wie er verantwoordelijk voor is.

- De bekendmaking heeft betrekking op het informeren van de doelgroep(en) over het opzet en de verantwoordelijken voor het initiatief.
- Het informeren en adviesverstrekken heeft te maken met het beschikbaar stellen van informatie en het structureren en beoordelen van de beschikbare informatie i.v.m. de onderwijskaart, de sociale kaart, opvoedings- en onderwijsproblemen, ontwikkelings- en leerstoornissen, arbeidsmarkt en tewerkstelling.
- De opsporing van de doelgroep voor de hulpverlening en het verlenen van procesmatige hulp met het oog op het ontwikkelen bij de hulpvrager van sociale vaardigheden, waardoor hij/zij de eigen verantwoordelijkheid voor zijn situatie beter aankan of deze situatie kan wijzigen.
- De bemiddeling of het belang behartigen van de hulpvrager op school (toelatingsklassenraden, begeleidingsklassenraden, deliberaties, multidisciplinaire teams, consultatieve leerlingbegeleiding,...) of bij derden.
- De verwijzing of de hulpvrager behulpzaam zijn bij het zoeken naar een ambulante of een residentiële hulpverlener of een instelling voor bijzonder onderwijs.
- De concrete hulp of het helpen bij het gebruikmaken van bestaande voorzieningen.
- Het signaleren en entameren of het opsporen van knelpunten in het systeem en het aanmoedigen van de hulpvrager om aan de situatie te werken. Hieronder kunnen eveneens de taken vermeld worden die te maken hebben met de status van de leerling en de ouders (conflictbehandeling), maar ook de kwaliteitscontrole (produkt- en procesgerichte evaluaties), het overleg en de samenwerking met de begeleiding van het net en de bijscholing.

De inhoud van de werking of de methodiek voor de samenwerking

Naast de vormelijke afspraken dienen er ook naar de inhoud afspraken gemaakt te worden. Hierbij is het

belangrijk onderscheid te maken tussen verplichte of opgelegde taken en door de school gestuurde werking, en tussen ondersteuningsprogramma's en projecten. Met het oog op de kwaliteitscontrole is het ook wenselijk dat men afspraken maakt rond begeleidings- of zorgbreedte-indicatoren en hun eventuele parameters.

- De verplichte of opgelegde taken hebben te maken met door de regelgever opgelegde CLB-opdrachten i.v.m. het medisch schooltoezicht en de begeleiding van minderjarigen met leerplichtproblemen. Deze verplichte of opgelegde taken worden vrij precies omschreven door de regelgever. Dit in tegenstelling tot de vraaggestuurde werking die in onderling akkoord kan vastgelegd worden.
- De ondersteuningsprogramma's hebben betrekking op de zorgbreedte van de school en kaderen binnen het intern beleid van de school. Ze ondersteunen het middenmanagement, het middenkader en de leerkracht in hun begeleidingsopdracht in specifieke probleemsituaties en beogen een verhoging van hun deskundigheid. In deze programma's worden bij voorkeur onderwijskundige werkmodellen gehanteerd waarbij vooral aandacht wordt besteed aan de beginsituatie, de onderwijsleersituatie, het overleg en de logistiek en – zeker niet te vergeten – de directe hulp of individuele begeleiding.
- De projecten daarentegen hebben te maken met het extern beleid dat de school voert ten overstaan van een aantal maatschappelijke problemen die binnen de onderwijsregio actueel zijn. Het betreft hier voornamelijk het overleg en de samenwerking met de welzijnssector in het kader van de psychosociale preventie. Hier wordt een totaal andere methodiek gevoerd dan gebruikelijk binnen het onderwijs. Het knelpunt ligt hier meestal in het inpassen van deze projecten in het school- en klasleven. Wanneer de welzijnswerker, na zijn zeer deskundig betoog de school verlaat, is het project voor de school nog niet beëindigd.
- De indicatoren en de parameters zijn belangrijke gegevens voor de kwaliteitscontrole of het meten van de effecten van de gevoerde programma's en projecten. Met het oog op het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs worden deze indicatoren en parameters best gezocht rond kenmerken van leerlingenstromen: instroom (inschrijving bij de aanvang van een onderwijsniveau, graad of studierichting), doorstroom (normaal vlot studieverloop, afstroom (verlagen van onderwijsniveau), uitstroom (voortijdig beëindigen van een onderwijsvorm, graad of studierichting), onderinstroom (inschrijving na een eerste jaar van een graad of via de toelatingsklassenraad),...

Jan TALLON
Molenstraat 145
3010 LEUVEN

NOTEN

¹ Decreet. Tekst aangenomen door de commissie - Stuk 1160 (1998-1999) - Nr. 3.

² TALLON, J., VAN DEN VREKEN, C., *Omgaan met verschillen in de school*. DVO-studies en documenten, Brussel Min. Vlaamse Gemeenschap, Dep. Onderwijs, 1997, 136 pp.

- ³ DERIVIERE, R., *La deuxième décade 1947-1956. In ..., Orientation professionnelle et tutelle psycho-médicosociale dans les écoles.* Bruxelles, MIP, 1958, 65.
- ⁴ **Art. 4.** Dit decreet heeft betrekking op de leerlingenbegeleiding in de scholen, bedoeld in artikel 3, door centra. Leerlingenbegeleiding bestaat uit geïntegreerde multidisciplinaire acties vanuit preventief, remediërend of educatief oogpunt ten aanzien van de leerling. Deze acties kunnen ook indirect via de ouders en de school verlopen. Zij behoren tot de zorg voor de ontwikkeling van de leerlingen en vinden plaats in samenwerking met de ouders en de school, die de eerste verantwoordelijken zijn. Waar nodig wordt eveneens samengewerkt met andere diensten, instellingen of voorzieningen.
- ⁵ **Art. 9. § 1.** Begeleiding door het centrum is vraaggestuurd vanuit de leerlingen, de ouders en de scholen. Het centrum kan zelf voorstellen tot begeleiding formuleren. Het werkt daarvoor sensibiliserend.
- ⁶ Men spreekt van een multidisciplinaire werking wanneer twee of meer disciplines – met eigen doelstellingen en middelen – samenwerken. Er wordt interdisciplinair samengewerkt wanneer verschillende disciplines – ieder met eigen middelen – maar met eenzelfde doelstelling voor ogen binnen één en dezelfde organisatie samenwerken. Bij een intradisciplinaire samenwerking gaat het om een samenwerking binnen één bepaalde discipline.
- ⁷ **Art. 8.** Onverminderd de bevoegdheden van de respectieve besturen van centra en scholen inzake het afsluiten van een beleidsplan of beleidscontract, stellen het centrum en elke school die het begeleidt, gezamenlijk een beleidsplan of beleidscontract op, overeenkomstig de bepalingen in hoofdstuk V, afdeling 2.
- ⁸ Afdeling 1. Wijzigingen aan de wet van 29 mei 1959 tot wijziging van sommige bepalingen van de onderwijswetgeving. Art. 114. Aan artikel 6^{quater}, eerste lid, van dezelfde wet, wordt een zin toegevoegd, die luidt als volgt: "Bovendien moeten de instellingen voor gewoon en buitengewoon voltijds secundair onderwijs en voor de centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs, een beleidscontract of beleidsplan hebben met een centrum voor leerlingenbegeleiding."
- ⁹ **Art. 40.** De inspectie van de centra gaat na of het beleidsplan of beleidscontract de elementen bevat die in artikel 40 worden vermeld. Het beleidsplan of beleidscontract is een onderdeel van de doorlichting van de school en van het centrum. Bij een doorlichting van een centrum wordt het beleidsplan of beleidscontract ter beschikking gesteld van de visitatiecommissie.
- ¹⁰ **Art. 9. § 1...**
De regering kan het centrum verplichten tot het voorstellen van vormen van begeleiding voor deelgroepen van leerlingen, ouders en scholen. Het staat deze leerlingen, ouders en scholen vrij al dan niet op dit verzekerd aanbod in te gaan. Het niet ingaan op een verzekerd aanbod door scholen wordt geregistreerd. De bijzondere consulten behoren tot het verzekerd aanbod.
§ 2. In afwijking van § 1 zijn de leerlingen, de ouders en de scholen verplicht mee te werken aan:
1° de algemene consulten en gerichte consulten en de profylactische maatregelen;
2° de begeleiding bedoeld in artikel 19.
De regering bepaalt de aard en de frequentie van de consulten bedoeld in het eerste lid, 1°.
Art. 19. In het kader van de wettelijke opdracht van de overheid inzake de leerplicht, begeleidt het centrum leerplichtige jongeren met leerproblemen.
- ¹¹ **Art. 17. § 1.** Met het oog op het verhogen van slaagkansen en het beperken en het voorkomen van risicogedrag van leerlingen, organiseert het centrum een adequaat begeleidingsaanbod voor leerlingen, ouders en het schoolpersoneel.
§ 2. Het centrum verwerft hiervoor voldoende deskundigheid om minstens:
1° signalen bij leerlingen, ouders en hun omgeving te herkennen en aan te duiden;
2° de eerste opvang te verzorgen van leerlingen en ouders, hen preventief of remediërend te begeleiden en zo nodig adequaat door te verwijzen;
3° de school te ondersteunen in haar beleid terzake.
§ 3. Het centrum kan leerlingen, ouders en het schoolpersoneel van andere scholen dan deze die het begeleidt en andere personen informeren en begeleiden voor zover dit de realisatie van de strategische doelstellingen niet in het gedrang brengt.
- ¹² **Art. 34.** Het centrum heeft het recht om in de school besprekingen en overleg over de leerlingen, leerlingenbegeleiding, zorgverbreiding en preventieve acties of projecten die betrekking hebben op het begeleidingsaanbod bedoeld in artikel 17, bij te wonen. Het centrum heeft de plicht om de school deskundige ondersteuning over die onderwerpen te geven.
- ¹³ VIVAM, *Takenlijst van het algemeen maatschappelijk werk.* 's Hertogenbosch, Landelijke organisatie voor maatschappelijke dienstverlening, 1983, 15 pp.

ARMOEDE EN ONDERWIJS

Startkansen voor een volwaardig burgerschap

Naar aanleiding van het boek "Armoede en Onderwijs: startkansen voor een volwaardig burgerschap"¹ had Welwijs een gesprek met Mies Hens, vrijwilliger van de Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen vzw te Gent. In het gesprek werd duidelijk wat de bedoeling is van het boek en hoe het ontstond. Het boek laat zowel de gezinnen die in armoede leven als leerkrachten, directies en leerkrachten in opleiding aan het woord. Beide partijen gingen met elkaar in dialoog. Op die manier hoopt men dat de grote kloof die er nog bestaat tussen de wereld van de arme gezinnen en de wereld van de school een stukje zal verkleinen.

A.R.: *Het boek is een uitgave van de Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen. Waar staat die organisatie voor?*

M.H.: De Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen is een vereniging van generatie-arme gezinnen en medestanders. Maandelijks komen deze gezinnen en vrijwilligers samen in het Huis van de Mensenrechten om te werken rond thema's die zij belangrijk vinden. De Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen heeft tot doel armoede en uitsluiting te vernietigen door te werken aan verandering binnen onze samenleving. Armoede en uitsluiting bestrijden betekent in de eerste plaats samenwerken en luisteren naar de mensen die in armoede leven. Omdat zij ervaren wat het betekent in armoede te leven, kunnen zij, beter dan wie ook, zeggen wat er fout loopt in onze samenleving. Daarnaast besteden wij ook veel aandacht aan dialoog met partners (bijvoorbeeld politici, schooldirecties, vakbonden,...) die rond bepaalde thema's verandering teweeg kunnen brengen in de samenleving.

A.R.: *Op welke manier werken de gezinnen en de medestanders binnen de Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen?*

M.H.: In de eerste plaats zijn er de maandelijkse bijeenkomsten van de gezinnen waarop men rond bepaalde thema's werkt. Tegelijkertijd wordt er ook bij de gezinnen thuis rond deze thema's gewerkt. Dit aan huis werken is zeer belangrijk omwille van twee redenen. Eerst en vooral is het zo dat hoe armer mensen zijn en hoe meer miserie ze meemaken hoe moeilijker het voor hen is om (regelmatig) naar de bijeenkomsten te komen. Dit heeft o.a. te maken met gevoelens van schaamte, met problemen (bijvoorbeeld uit huis gezet worden, gerechtsdeurwaarders, dreiging van plaatsing van de kinderen,...) die op dat moment alle energie opsloppen,... Bovendien kan in de gesprekken thuis vaak dieper op een thema ingegaan worden en kunnen er meer verduidelijkingsvragen gesteld worden.

Wanneer wij met de armste gezinnen rond een bepaald thema werken vinden wij het belangrijk veel op te schrijven. We proberen ook zo veel mogelijk letterlijk te registreren wat mensen zeggen. Dit om de

ervaringen en bedenkingen van de gezinnen zo correct mogelijk weer te geven.

Tenslotte wordt er veel tijd geïnvesteerd in het zoeken van en het spreken met partners om deel te nemen aan een dialoog met de armste gezinnen. Dialoog is nodig indien je wil dat de armsten gehoord worden en een stem krijgen. Opdat partners en de armste gezinnen met elkaar in dialoog kunnen gaan is het belangrijk dat je met de partners spreekt over wat zij op hun terrein al geprobeerd hebben en wat hun frustraties zijn. Bij beide partijen moeten op voorhand de vooroordelen en frustraties een stuk weggenomen worden zodat men in staat is onbevooroordeeld naar elkaar te luisteren en veranderingsvoorstellen te formuleren.

A.R.: *Het begrip "armoede" kan zeer verschillend ingevuld worden. Hoe kijkt de Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen naar armoede? Wat betekent het begrip "Vierde Wereld" voor jullie?*

M.H.: Gezinnen die in armoede leven zijn voor ons gezinnen die op zeer veel levensdomeinen (onderwijs, tewerkstelling, huisvesting, gezondheid, enz.) uitgesloten zijn. Het is zo dat armoede extremer wordt naarmate de uitsluiting groter wordt op meer levensdomeinen en naarmate de uitsluiting langer duurt. Dit betekent dat gezinnen die van generatie op generatie in armoede leven meestal meer uitgesloten zijn dan mensen die vanuit een relatief goede situatie in de armoede terecht komen.

Arm zijn betekent voor ons ook: nergens bijhoren, nergens een stem hebben. Mensen die in armoede leven zijn vaak volledig afhankelijk van de hulpverlening en hebben geen rechten meer. Bovendien is het zo dat de hulpverlening vaak weinig mogelijkheden biedt om ervoor te zorgen dat mensen opnieuw zelfstandig in de samenleving kunnen leven.

Het begrip "Vierde Wereld" wordt door veel mensen geïnterpreteerd als "de arme sukkelaars van bij ons". Voor ons verwijst het begrip "Vierde Wereld" naar het organiseren van mensen met het doel te strijden om een stem te hebben in de samenleving en op die manier te vechten tegen sociale uitsluiting.

A.R.: *Welke zijn de redenen die jullie hebben doen besluiten om samen een boek te maken rond het thema "armoede en onderwijs"?*

M.H.: Op de Dag van de Vierde Wereld werd in een bijeenkomst met gezinnen en partners van verschillende domeinen uit de samenleving de publicatie "Een waardige plaats voor alle gezinnen in de samenleving" voorgesteld. Eén van de aanwezige arme gezinnen sprak de volgende bekommernis uit: "Dat boek zou in de schoolbibliotheken moeten staan, en vanaf het vierde en vijfde leerjaar moet daarmee worden gewerkt opdat ieder kind zou weten wat het is in armoede te leven."

Daarnaast waren er twee vaststellingen. Enerzijds stelden we vast dat de arme gezinnen er enorm veel belang aan hechten dat hun kinderen goed leren en een diploma halen, maar dat juist hun kinderen daar meestal niet in slagen. Anderzijds neemt het onderwijs ook allerlei initiatieven om het onderwijs te verbeteren en af te stemmen op alle leerlingen, maar deze maatregelen hebben vaak niet de gewenste effecten voor de armste gezinnen. Zeer veel van hun kinderen komen namelijk in het buitengewoon onderwijs terecht, moeten hun jaar overdoen, behalen uiteindelijk geen diploma, enz.

A.R.: Wat willen jullie bereiken door dit boek te schrijven?

M.H.: Het document is in de eerste plaats gericht naar studenten die opgeleid worden tot leerkracht in het basisonderwijs. Het is de bedoeling dat de normalscholen dit document gebruiken binnen hun opleiding.

Door het publiceren van dit boek willen we proberen het onderwijs en de armste gezinnen dichter bij elkaar te brengen. Het boek bestaat uit twee luiken. In een eerste luik vind je de neerslag van de ervaringen die de armste gezinnen hebben met het onderwijs. Voordien had men naar aanleiding van het werken aan het Algemeen Verslag over de Armoede al heel wat materiaal verzameld. Dit materiaal werd verder uitgediept in de maandelijkse bijeenkomsten en bij mensen thuis. Om het tweede luik uit te werken werd gestart met een werkgroep van mensen uit het onderwijs en het Centrum voor Gelijke Kansen en voor Racismebestrijding. Deze werkgroep ging de onderwijswereld bevragen en verzamelde bij leerkrachten, studenten die in het onderwijs stage liepen en directies ervaringen in verband met de aanwezigheid van de armsten op school.

A.R.: Wat is er dan met al dat materiaal gebeurd dat jullie bij de verschillende betrokken partijen hebben verzameld?

M.H.: Op basis van dat materiaal werd in dialoog gegaan met de partners. Deze dialoog gebeurde in verschillende stappen. Eerst was er een kennismakingsronde waarbij enkele negatieve ervaringen van de gezinnen naar buiten werden gebracht. Op basis van de getuigenissen werden voorstellen tot verandering naar het onderwijs toe geformuleerd. Aan de mensen uit het onderwijs werd gevraagd hierop schriftelijk te reageren en aan te geven waar zij wilden aan werken. Men kreeg reacties van leerkrachten, directies, docenten, studenten, schoolopbouwwerkers, mensen van het P.M.S. en naschoolse begeleiding. Deze reacties

werden met de gezinnen besproken. In een laatste fase werden de bedenkingen van de gezinnen en de reacties die de scholen gegeven hadden uitgewisseld. Het boek is dus een neerslag van twee jaar (samen) werken met zowel de armste gezinnen als de onderwijswereld.

A.R.: Vaak heeft men binnen het onderwijs de indruk dat de gezinnen die aan dit boek gewerkt hebben niet geïnteresseerd zijn in het onderwijs van hun kinderen. Wanneer je de gezinnen aan het woord laat, hoor je echter het tegengestelde. Welke betekenis heeft het onderwijs voor arme gezinnen?

M.H.: Uit alles wat de gezinnen vertellen blijkt dat zij onderwijs heel belangrijk vinden voor hun kinderen. Het hebben van een diploma betekent voor hen een weg vinden om uit de miserie te geraken. Het is hun droom dat hun kinderen een diploma behalen, een job vinden en op die manier niet dezelfde miserie moeten meemaken die zij zelf meegemaakt hebben. De vaststelling dat deze droom veelal niet uitkomt voor hun kinderen maakt hen ongelukkig.

A.R.: Wanneer je de reacties en bijdragen vanuit het onderwijs bekijkt, kan je dan iets besluiten over hoe leerkrachten naar armoede kijken?

M.H.: Dit is moeilijk. Er bestaan namelijk veel verschillen in de manier waarop leerkrachten naar armoede kijken. Bij het maken van het boek kwamen we tot de vaststelling dat er vaak een enorme betrokkenheid bestaat vanuit leerkrachten en directies en dat er bij veel leerkrachten goede wil en goede intenties leven. Tegelijkertijd is het zo dat er nog veel problemen en misverstanden zijn binnen scholen. Veelal struikelt de school over dingen die zich op het materiële vlak bevinden. In de eerste plaats zijn er vaak problemen in verband met het financiële aspect van het schoollopen. Kinderen hebben niet op tijd hun geld mee wanneer dit gevraagd wordt, rekeningen van bepaalde kinderen geraken maar niet betaald, enz. Daarnaast hebben leerkrachten het ook moeilijk met een aantal andere materiële zaken. Zo vinden leerkrachten vaak dat kinderen uit arme gezinnen ongezond eten meebrengen naar school, dat het uiterlijk en de hygiëne van de kinderen veel te wensen overlaat, dat de ouders hun kinderen te weinig structuur bieden, dat de ouders hun geld aan de verkeerde dingen besteden, enz. Kortom, leerkrachten hebben vaak een negatieve kijk op deze gezinnen. Deze negatieve kijk heeft vooral te maken met een gebrek aan kennis over de leefwereld van deze gezinnen.

A.R.: Hoe komt het dat het nog zo fout loopt met arme kinderen in ons onderwijs?

M.H.: In de eerste plaats is het zo dat het bezig zijn met overleven zoveel energie vergt van de gezinnen dat hun kinderen niet genoeg de mogelijkheden krijgen om met school bezig te zijn. Het is ook zo dat ouders soms zelf bijvoorbeeld weinig kunnen lezen waardoor het voor hen moeilijk is hun kinderen te helpen met huiswerk. Arme ouders hebben vaak ook zelf ne-

gatieve ervaringen met de school zodat zij wantrouwig staan tegenover het onderwijs. Daarnaast is het feit dat de wereld van de school en de wereld van de arme gezinnen zo ver uit elkaar ligt een zeer belangrijke factor voor het falen van het onderwijs voor deze kinderen. De dingen die in school geleerd worden zijn vaak niet herkenbaar voor kinderen uit arme gezinnen.

A.R.: *Waarin verschilt de leefwereld van deze kinderen dan zo van de onderwijswereld?*

M.H.: Maatschappelijk assistenten die om de haverklap in het gezin komen, politie of gerechtsdeurwaarders die aan de deur staan, zonder verwarming of elektriciteit zitten, uit huis gezet worden, onderdak moeten gaan zoeken, de dreigende angst voor plaatsing van de kinderen, geen eten hebben, enz. Deze dingen behoren tot het dagdagelijkse leven van de kinderen uit de armste gezinnen en is voor hen een realiteit. Deze realiteit is echter niet herkenbaar in onze samenleving. Daarom durven en kunnen kinderen vaak niets over hun thuissituatie vertellen. Wanneer ze er dan toch al iets zouden over vertellen wordt dit heel snel geïnterpreteerd in termen van "kind in gevaar". Men merkt ook vaak dat kinderen verhalen gaan vertellen en de realiteit verbloemen om erbij te horen. Reeds zeer jong ervaren kinderen dat ze anders zijn en voelen ze zich uitgesloten.

A.R.: *Veel problemen hebben met andere woorden te maken met een gebrek aan kennis van de leefwereld van de armste gezinnen.*

M.H.: De school gaat uit van een hoop evidenties. Zo vraagt men bijvoorbeeld aan de ouders om aan hun kinderen tegen de volgende dag 100 frank mee te geven, boeken te kaffen, materiaal mee te geven,... Leerkrachten beseffen vaak te weinig hoeveel moeite mensen die dag in dag uit in miserie leven moeten doen om aan die verwachtingen te voldoen. Indien leerkrachten de leefwereld van de armste gezinnen beter zouden leren kennen en begrijpen zouden ze beter kunnen zien wat ouders en kinderen belet om aan hun hoge verwachtingen te voldoen en zouden ze meer oog hebben voor de grote inspanningen die de gezinnen vaak doen om aan de vragen van de school te voldoen. Iets anders is dat kinderen en ouders uit arme gezinnen vaak op een andere manier met elkaar omgaan. Vaak zien leerkrachten daardoor niet hoe graag de kinderen hun ouders zien en hoe groot de liefde van de ouders voor hun kinderen is.

Wanneer de school deze verschillen en deze inspanningen zouden leren zien zouden ze de gezinnen met meer respect en waardering kunnen benaderen. Respect krijgen en behandeld worden als alle andere ouders is zeer belangrijk voor de gezinnen die in armoede leven. Het contact tussen de school en de armste ouders is zeker niet altijd eenvoudig. De ouders hebben in hun verleden namelijk al veel uitsluiting en vernedering gekend waardoor ze vaak vanuit een verdeedigende houding naar de school gaan en bij voorbaat wantrouwig zijn.

A.R.: *In vele scholen bestaan er reeds maatregelen die eens stuk tegemoet komen aan de problemen die de arme gezinnen ondervinden binnen het onderwijs. We merken echter dat deze maatregelen niet altijd het succes kennen dat men had gehoopt te bereiken. Men hoort soms zeggen dat het moeilijk is goed te doen: aan de ene kant hebben arme ouders al snel het gevoel dat de school zich moeit in hun privé-leven, maar aan de andere kant willen ze dat de school hun situatie begrijpt en er rekening mee houdt. Hoe kan een school de gepaste maatregelen treffen?*

M.H.: Veel scholen doen tegemoetkomingen tegenover de arme gezinnen door bijvoorbeeld afbetalingsmogelijkheden te bieden, door sociale fondsen op te richten, door kledij te geven, enz. Deze maatregelen worden vaak met de edelste bedoelingen voorgesteld zonder dat leerkrachten zich ervan bewust zijn dat de arme gezinnen zich tètè beschaamd en vernederd voelen om op dergelijke maatregelen in te gaan. Het is ook goed voor het onderwijs te weten dat het niet nodig is alle problemen in de plaats van de gezinnen te willen oplossen. Deze caritatieve houding maakt dat mensen afhankelijk zijn en zich afhankelijk gaan voelen.

Of een maatregel al dan niet slaagt is voor een groot stuk afhankelijk van wat de arme gezinnen zelf willen. Zo is een maatregel voor het ene gezin goed, terwijl dezelfde maatregel door een ander gezin helemaal niet geapprecieerd wordt. Een voorbeeld zijn de sociale fondsen die er in verschillende scholen zijn om de bosklassen te financieren van kinderen waar ze dit



thuis niet kunnen bekostigen. Sommige gezinnen zullen blij zijn met deze maatregel omdat hun kinderen dan toch mee kunnen met de andere kinderen van de klas. Andere gezinnen vinden dat ze door dergelijke maatregelen hun fierheid en waardigheid verliezen en willen de bosklassen zelf betalen zoals de andere ouders dit doen. Als ze het niet kunnen betalen houden ze nog liever hun kinderen thuis dan op school te gaan zeggen dat ze het niet kunnen betalen. Het is met andere woorden zeer belangrijk dat de school rekening houdt en respect toont voor de keuzes die de gezinnen maken. De arme kinderen en gezinnen respecteren zoals ze zijn is zeer belangrijk. Ouders willen niet behandeld worden als "sociale gevallen", zij willen niets liever dan benaderd worden als "gewone ouders".

A.R.: Wat zijn de belangrijkste besluiten?

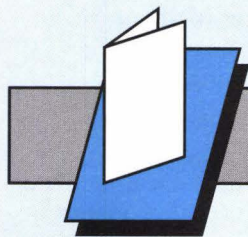
M.H.: Als we zien wat er nog allemaal gebeurt moeten we besluiten dat het onderwijs, ondanks haar inspanningen, nog te weinig investeert in kinderen die moeilijk in ons onderwijssysteem meekunnen. Het feit dat kinderen uit arme gezinnen nog altijd veel sneller in het buitengewoon onderwijs, het beroeps- en het deeltijds onderwijs terechtkomen kan niet alleen en niet altijd met intelligentie te maken hebben. Het onderwijs moet zoeken naar manieren waardoor arme kinderen in staat gesteld worden te leren. Hoe dit te realiseren is niet zo eenvoudig. Naast het feit dat de school moet leren luisteren naar de armsten, hen met begrip en veel respect moeten benaderen, is het zeer belangrijk te beseffen dat er geen toveroplossingen

bestaan. Dat er geen pasklare antwoorden zijn betekent echter niet dat de school niets moet doen. Integendeel! Scholen moeten inspanningen blijven doen, moeten hun pogingen evalueren, leren uit dingen die mislukken en waar nodig bijsturen. Het is ook ontzettend belangrijk dat scholen hetgeen ze proberen toetsen aan de armste gezinnen en daarmee verder werken. Wanneer een school bijvoorbeeld maatregelen treft in verband met de organisatie van de bosklassen en men stelt vast dat ondanks deze maatregelen er toch nog kinderen zijn die niet deelnemen moet men de redenen daarvan trachten te achterhalen. Het onderwijs moet zich kwetsbaar opstellen en zich in vraag durven laten stellen door de armste gezinnen. Dialoog met de armste gezinnen is echter niet altijd eenvoudig. Arme gezinnen zijn immers niet gewoon dat hun mening gevraagd wordt en dat daar ook rekening mee gehouden wordt.

Anita RIMAUX
Spaarstraat, 158, bus 1
3010 KESSEL-LO

NOOT

- ¹ Het boek kost 400 BEF en kan besteld worden op volgend adres: Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen vzw, Huis van de Mensenrechten, Nieuwebosstraat 3, 9000 Gent. Het boek moet pas betaald worden nadat men de factuur heeft ontvangen. De Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen heeft ook een Onderzoeks- en Documentatiecentrum rond generatiearmoede en generatie-armoedebestrijding. Voor meer informatie: tel.: 09/224.12.15.



KATERN:

MEISJES-
EMANCIPATIE

OMDAT VERSCHILLEN VAAK HET VERSCHIL MAKEN

Het gelijkekansenbeleid in het departement onderwijs

“Mensen maken...”. Deze bewering behoort wellicht tot de top drie van de minst originele slagzinnen in nieuwjaars-speeches, mission statements, etcetera. Ze kent talloze variaties: mensen maken het nieuws, de organisatie, de sfeer, het onderwijs... Dat die mensen dan uit mannen en vrouwen bestaan, maar ook heel divers zijn qua sociale achtergronden, fysiek, etniciteit, seksualiteit, wordt daarbij over het hoofd gezien. Want verschillen betekenen vandaag nog vaak ‘ongelijkheden’. Het gelijkekansenbeleid wil die ongelijkheden onder de aandacht brengen. Om de ongelijke kansen aan te pakken werd begin dit jaar in het departement Onderwijs een gelijkekansenfunctie ingevuld. Wat voor werk is er voor de onderwijsoverheid (niet) aan de winkel?

De aandacht voor gelijke kansen in het onderwijs is niet nieuw. Deze Welwijs-katern getuigt daarvan al jaren. Zeker bekend zijn de initiatieven van de toenmalige ‘staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie’, mevrouw Miet Smet, omtrent de diversificatie van de studiekeuzes van meisjes, een thema dat de VLOR-cel Diversificatie verder opnam. Eind 1997 werd deze VLOR-cel opgeheven. Zij had vanaf 1992 projecten geleid die de studiekeuzes vooral bij meisjes wou verruimen naar meer traditionele jongensrichtingen.¹ De uitbouw van een gelijkekansenbeleid voor het onderwijs is nu gesitueerd binnen de afdeling Beleidscoördinatie van het departement Onderwijs.

De afdeling Beleidscoördinatie

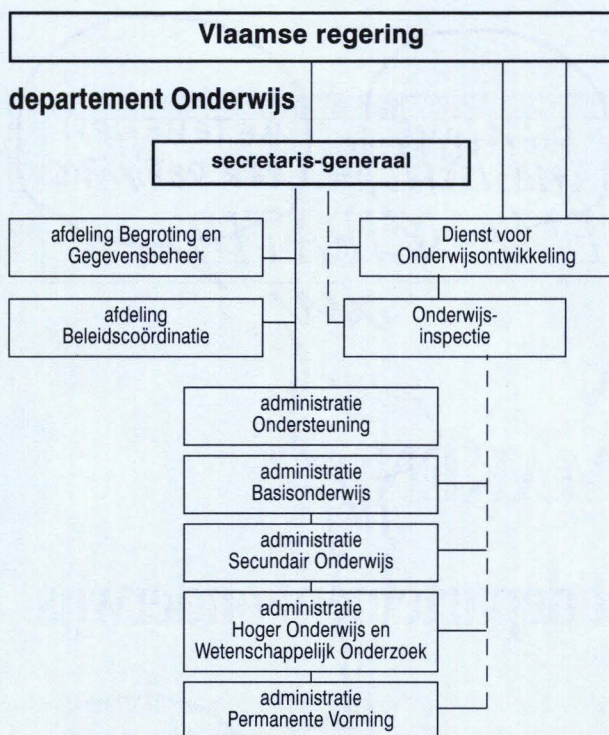
De afdeling Beleidscoördinatie heeft door haar sleutelrol in de niveau-overschrijdende coördinatie van de beleidsvoorbereiding een goed zicht op de mate waarin en de wijze waarop gelijke kansen in het onderwijs (kunnen) worden geïmplementeerd. Beleidscoördinatie behoort samen met de afdeling Begroting en Gegevensbeheer tot de ‘bovenbouw’ van het departement. Ze vormen de stafdiensten van het secretariaat-generaal. We werken dan ook nauw samen met de secretaris-generaal, de minister, de directieraad, etcetera. De beleidsvoorbereidende taak van deze afdeling betreft alle materies die niveau-overschrijdend zijn. Met andere woorden, van zodra meer dan één onderwijsniveau bij beleidsinitiatieven betrokken is, coördineert de afdeling Beleidscoördinatie. Ze concipieert ook mee de projecten en beleidsvoorstellen van het departement (voorbereiding van het regeerakkoord, strategische planning,...) en bewaakt de coherentie ervan voor de verschillende onderwijsniveaus.

Beleidsvoorbereiding veronderstelt uiteraard de opvolging van alles wat aan het bewegen is (of juist niet

beweegt) in het onderwijsveld, zowel in Vlaanderen als daarbuiten. Zo worden de werkzaamheden van de DVO² en de VLOR op de voet gevolgd, het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO) gepland, gecoördineerd en gevaloriseerd; de afdeling staat in voor de coördinatie van internationale onderwijsprogramma’s en bilaterale akkoorden en volgt de onderwijsmateries op in het kader van de Europese Unie, de OESO, de Raad van Europa en de Unesco. In ieder geval spoort de afdeling de belangrijke onderwijsuitdagingen op, medegevoed door wetenschappelijk onderzoek terzake.

Het beleidsplan binnen het departement Onderwijs

Het beleidsplan dat het departement Onderwijs uitwerkte om in het onderwijs werk te maken van gelijke kansen voor meisjes/vrouwen en jongens/mannen, werd reeds op diverse manieren kracht bijgezet. Omdat gelijke kansen bij uitstek een niveau-overschrijdende materie betreft, werd een *departementale werkgroep Gelijke Kansen meisjes/jongens, mannen/vrouwen* opgericht. De werkgroep bestaat uit gemanda-



Als kanttekening bij dit organogram kunnen we vermelden dat 12 van de 21 afdelingshoofden vrouwen zijn.

teerde afgevaardigden uit de beleidsvoorbereidende diensten van Permanente Vorming, Basisonderwijs, Secundair Onderwijs, Hoger Onderwijs en de PMS/MST of de toekomstige centra voor leerlingbegeleiding en heeft tot doel het beleidsplan verder uit te stippelen en te concretiseren. De ambities van de werkgroep, die nog geen jaar oud is, zijn in alle geval minder bescheiden dan zijn palmares.

Sinds begin dit jaar werd Nathalie De Bleeckere aangesteld. In samenwerking met de werkgroep zal zij het beleidsplan vanuit de afdeling Beleidscoördinatie bijsturen en actualiseren. Het is de taak van de werkgroep de algemene beleidsdoelstellingen (zie verder) te vertalen naar concrete acties en projecten, en de tijdspaden voor de realisatie van de acties en projecten uit te tekenen. Voor specifieke onderwerpen zullen ook experts – bijvoorbeeld van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling – worden uitgenodigd. Het komt erop neer dat de Beleidscoördinatie verantwoordelijk is voor de coördinatie van het gehele kansengelijkheidbeleid; de administraties zijn ieder voor zich verantwoordelijk voor de precieze uitwerking en de uitvoering ervan voor het eigen onderwijsniveau. Om vanuit een genderoptiek het gelijkekansenbeleid en de algemene beleidsvoorbereiding te ondersteunen, zullen eveneens de ontwikkelingen in het onderwijs en het onderwijskundig wetenschappelijk onderzoek bij ons en internationaal nauwgezet opgevolgd worden. De afdeling staat eveneens in voor het onderwijsluik in de rapportering ter opvolging van de Vierde Wereldvrouwenconferentie van Peking.³

Het departement Onderwijs binnen de Vlaamse overheid

Het is de logica van de zogenaamde *mainstreaming*, of inclusief beleid, dat ieder beleidsdomein gecoördineerd gelijke kansen wil realiseren. De effectiviteit van een gelijkekansenbeleid hangt af van de mate waarin de verschillende beleidsdomeinen samen een integraal gelijkekansenbeleid uitbouwen. Een beleid dat de aansluiting van onderwijs met de arbeidsmarkt wil bevorderen – bijvoorbeeld om de arbeidsmarktpositie van vrouwen te verbeteren – maximaliseert zijn kansen op succes indien onderwijs samenwerkt met werkgelegenheid en zelfs met economie. Daarom is het noodzakelijk dat de afdeling Beleidscoördinatie het gelijkekansenbeleid ontwikkelt in het kader van haar participatie aan de *Interdepartementale Commissie Gelijke Kansen*.

Het gelijkekansenperspectief moet de beleidsvoorbereiding voortdurend inspireren. Dat begint al van bij de beleidsintenties, die op hun gendereffecten moeten worden onderzocht. Idealiter vormt de aandacht voor gelijke kansen een permanent en essentieel onderdeel van de beleidsvoorbereiding en de strategische planning in ons – en elk – departement. Hierin schuilt het belang van emancipatie-effectrapportering, het instrument dat door de Interdepartementale Commissie Gelijke Kansen werd ontwikkeld om het beleid aan kansengelijkheidscriteria te toetsen. De EER mag niet gereduceerd worden tot een *a posteriori* onderzoeks- en evaluatiemethode voor het beleid. De vragen waarrond de EER wordt geconstrueerd, bieden juist een leidraad voor het uitvoeren van de omgevingsanalyse inclusief het afbakenen van probleemstellingen en doelgroepen, voor het formuleren van de doelstellingen en de verwachte beleidseffecten, alsook voor de constructie van beleidsindicatoren die moeten toelaten het beleid op zijn efficiëntie en eventuele ongewenste effecten te evalueren.

Kleuren binnen de krijtlijnen

Kerndoelstelling van het gelijkekansenbeleid is elke discriminatie van leerlingen en studenten op basis van hun geslacht te vermijden. Uiteraard dient ook dit beleid zich te situeren binnen de krijtlijnen getrokken door de onderwijsbevoegdheden van de Vlaamse Gemeenschap. De Grondwet waarborgt namelijk de actieve onderwijsvrijheid. Dit betekent dat iedereen een school mag oprichten volgens zijn/haar eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen. De vrijheid van onderwijs maakt de relatie tussen de overheid en de onderwijsverstrekkers (scholen en inrichtende machten) een delicate aangelegenheid. Een actueel voorbeeld van dat spanningsveld is de discussie rond de eindtermen, die zich toespitst op de vraag in welke mate de overheid in pedagogische materies mag ingrijpen. 'In beginsel' heeft de overheid het recht minimumdoelstellingen te formuleren ten aanzien van vakspecifieke en vakoverschrijdende zaken wanneer er over deze minima een maatschappelijke consensus bestaat. Maar de manier waarop de leerlingen deze doelstellingen bereiken, behoort dan weer tot de pedagogische vrijheid van de onderwijsverstrekkers. Ook

de inhouden die buiten of voorbij deze minimumdoelstellingen liggen, vallen onder de pedagogische vrijheid.

De onderwijsvrijheid geldt eveneens voor de keuze van het personeel door de onderwijsinstellingen, zodat ook daar de overheid niet de instrumenten heeft om een actief gelijkheidsbeleid op te leggen.

Omdat het bevorderen van gelijke kansen een inhoudelijke materie is, zal de overheid zich voor een groot deel moeten beperken tot sensibiliseren en stimuleren.

Beleidsplan voor kansengelijkheid m/v en j/m

Het beleidsplan voor kansengelijkheid m/v en j/m van het departement Onderwijs, situeert zich op verschillende vlakken. Vooreerst zijn dat de voorwaarden die ertoe leiden dat meisjes en jongens dezelfde kansen hebben om succesvol in het onderwijs door te stromen en toekomstgerichte studiekeuzes te maken. Een beleid voor gelijke kansen streeft ernaar alle meisjes en alle jongens in functie van hun capaciteiten zover mogelijk te brengen in hun ontwikkeling. Dit impliceert een verhoogde aandacht voor mogelijke verschillen in uitgangspositie, kansen en mogelijkheden die met het sekse-onderscheid verbonden zijn.

Het onderwijs dient alle jongeren de instrumenten aan te reiken die hen moeten toelaten zinvol aan het maatschappelijk leven te participeren. Het gelijkheidsbeleid moet daarom niet alleen aandacht schenken aan het optimaliseren van de arbeidsmarktkansen van jongens én meisjes, maar moet zich ook toelleggen op het bijbrengen van de sociale, communicatieve, relationele en culturele vaardigheden en attitudes waardoor mannen en vrouwen als volwaardige partners in de maatschappij optreden. Het is een taak van het onderwijs dat leerlingen/studenten emancipatorische mogelijkheden krijgen aangereikt, dat zij zich cultureel verrijken, dat zij een waardeoordeel kunnen vormen, zich ontplooiën tot kritische burgers en leren omgaan met verschillen.

Het beleid voor gelijke kansen in het onderwijs kan zich evenwel niet beperken tot de leerlingen en de studenten, maar moet de aandacht ook richten op de vertegenwoordiging van mannen en vrouwen in het onderwijzend en directiepersoneel en in de organen die het onderwijsbeleid ondersteunen en structureren.

Specifieke aandachtspunten en het gelijkheidsbeleid in het onderwijs

Onderzoeksgegevens en basisstatistieken

Een beleid voor gelijke kansen voor meisjes (vrouwen) en jongens (mannen) in het onderwijs kan geen nattevingerwerk zijn. We moeten ons in eerste instantie kunnen baseren op een goed uitgebouwd gegevensbestand. Daarom worden volop de nodige gegevens in kaart gebracht om de doelgroep correct te vatten en eventuele knelpunten van het gevoerde beleid op te sporen.

Voor onderwijs is reeds een ruime waaier van basisstatistieken voor het gelijkheidsbeleid opgesteld.⁴ In het beleids- en praktijkgerichte onderwijskundig



onderzoek wordt – waar nodig – steeds aandacht besteed aan de variabele sekse en worden vaak ook specifieke analyses uitgevoerd vanuit de problematisering van het sekse-onderscheid. Nu een beleidsplan werd uitgeschreven en een gelijkheidsfunctie ingevuld, zal voortaan gerichter worden nagegaan op welke wijze het onderwijskundig onderzoek het gelijkheidsbeleid kan voeden. Ook bij het uitbouwen van basisstatistieken en indicatoren zullen we expliciet rekening houden met hun bruikbaarheid als illustratie van het gevoerde beleid, maar ook als evaluatie-instrument. Het spreekt voor zich dat deze indicatoren best zo goed mogelijk afgestemd zijn in internationaal verband (INES, IEA, Eurostat,...).

Roldoorbreking

De studiekeuze, maar ook andere aspecten van het leven zoals de keuze en het verloop van de beroepsloopbaan, het verwerven van een inkomen en het zorgen voor zichzelf en anderen worden sterk beïnvloed door de culturele invullingen die bij ons aan 'mannelijkheid' en 'vrouwelijkheid' worden gegeven (gender). De basis voor de genderverschillen ligt in belangrijke mate in de opvoeding. Het onderwijs zorgt er vaak voor dat deze verschillen worden bevestigd of verscherpt. Dat de meeste scholen gemengd zijn, betekent nog niet dat er co-educatie plaatsvindt. Onderzoek over de effecten van gemengd onderwijs beperkt zich meestal tot studieresultaten (voornamelijk inzake taal en wiskunde) en gaat niet in op effecten inzake sociale vaardigheden, zelfredzaamheid en roldoorbrekend denken en handelen. Meisjes en jongens, zo blijkt, worden nog steeds verschillend behandeld door hun leerkrachten en ook lesinhouden zijn verre van genderneutraal. Bewust of onbewust worden de traditionele gendercategorieën nog altijd via het onderwijs doorgegeven.

Het beleid voor gelijke kansen in het onderwijs moet zich dan ook toespitsen op het doorbreken van genderinvloeden. Met het oog op de maatschappelijke ontwikkelingen en vanuit emancipatorisch oogpunt is het noodzakelijk dat de rollen van mannen en vrouwen ook via het onderwijs geherdefinieerd worden, zodat deze definities in het dagelijkse leven verder doorsijpelen. Ook hier is een tweesporenaanpak op zijn plaats. Meisjes realiseren zich best hoe belangrijk een loopbaan en economische zelfstandigheid is. Bij jongens dienen ook de vaardigheden gestimuleerd te worden zodat zij in hun eigen huishoudelijke behoeften kunnen voorzien en de verantwoordelijkheid voor de zorg voor anderen opnemen.

De leerkrachten vervullen uiteraard een sleutelrol bij roldoorbrekend onderwijs. Diverse projecten (diversificatieproject VLOR,⁵ TENET (Teacher Education Network), Balans/Balance) leverden al heel wat materiaal en methodieken met betrekking tot roldoorbreking. Omwille van de pedagogische vrijheid is, voor de implementatie van deze methoden in de klaspraktijk, samenwerking met de netten en hun pedagogische begeleidingsdiensten een absolute voorwaarde. Het slagen van het gelijkekansenbeleid zal dus voor een groot deel afhangen van de mate waarin de netten en de scholen hun verantwoordelijkheid terzake opnemen en zelf acties ontwikkelen.

Studiekeuzeverruiming

De democratisering van het onderwijs heeft zich geuit in een hogere scholingsgraad voor alle jongeren. Die stijging was bij meisjes zelfs feller dan bij jongens. Op basis van de participatiecijfers zou men dus kunnen besluiten dat de kansengelijkheid van meisjes en jongens gerealiseerd is. Bekijkt men echter de kwaliteit van de participatie, dan springen de verschillende studiekeuzes en de daarmee verbonden arbeidsmarktvooruitzichten in het oog. Dan tekent de sekseongelijkheid zich nog steeds duidelijk af. Zoals bekend kiezen jongens nog vaker voor studierichtingen met betere arbeidsmarktperspectieven terwijl meisjes in die richtingen minder vertegenwoordigd zijn. In het ka-

der van een kansengelijkheidsbeleid blijft de studiekeuze van jongeren aan de orde.

'Blijft', want ook de Cel Diversificatie binnen de VLOR werkte van 1992 tot 1996 binnen een aantal proefscholen een project uit met als doel de studiekeuzes van meisjes in het technisch en het beroepssecundair onderwijs te verruimen naar de meisjes die afstudeerden in de nijverheidstechnische richtingen, niet altijd een job vonden en dat de projectresultaten onvoldoende werden geïmplementeerd zowel binnen als buiten de proefscholen.

Die studiekeuzes en de daarmee verbonden beroepskeuzes van meisjes/vrouwen zijn niet de enige oorzaken van de kwetsbaarheid van vrouwen op de arbeidsmarkt. Het gaat 'm om een complex interactieproces tussen gender, functiewaarderingsdiscriminatie, sociale wenselijkheid, institutionele factoren zoals gepaste kinderopvang, voorkeuren van werkgevers en de segmentatie van de arbeidsmarkt met verschillende promotie- en doorstromingskanalen. Dit betekent ook dat een beleid gericht op de studiekeuzeverruiming pas vruchten afwerpt indien het gekoppeld wordt aan een algemeen beleid dat sekserolpatronen wil doorbreken en daarbij bijvoorbeeld het werkgelegenheids- en economisch beleid betreft.

Het gaat uiteraard niet op, de traditioneel 'vrouwelijke' studiekeuzes als minderwaardig te veroordelen en de zogenaamd 'mannelijke' studiekeuzes ten dito cultuur- en organisatie-modellen als norm te presenteren. Taak voor de overheid is alvast de structurele voorwaarden te scheppen voor een optimale leerlingoriëntering. De jongeren moeten – ongeacht hun sekse – in de voor hen meest gepaste onderwijsvorm en studierichting in het secundair onderwijs terechtkomen en optimale kansen krijgen voor doorstroming naar de arbeidsmarkt of naar het hoger onderwijs. De leerlingoriëntering moet ingegeven zijn door correcte en toekomstgerichte arbeidsmarktinformatie en door de interesses en vaardigheden van de jongeren; *niet* door vooroordelen gebaseerd op traditionele gendercategorieën. Jongens kunnen worden gesensibiliseerd om toekomstgerichte 'vrouwelijke' studierichtingen te kiezen en meisjes om te opteren voor toekomstgerichte 'mannelijke' studierichtingen.

In verband met de schoolprestaties van jongens werd de laatste jaren zowel bij ons als internationaal vastgesteld dat zij het beduidend minder goed doen dan de meisjes. Hoe hoger de schooljaren, hoe groter de genderkloof wordt. Meisjes zitten vaker 'op leeftijd' en in voltijds onderwijs. Zeker hun deelname in ASO is opvallend groter dan die van jongens. Dit zal zich vermoedelijk laten gevoelen bij de doorstroming naar het hoger onderwijs en de arbeidsmarkt. Een wetenschappelijke studie naar de verklaring van deze verschillen kan ons indicatoren aanreiken om deze problematiek aan te pakken.

Het aanbod van studierichtingen moet worden herbekeken vanuit hun emancipatorisch gehalte en hun arbeidsmarkt- of toekomstgerichtheid voor meisjes en jongens. Dit gaat het best hand in hand met een sleutelen aan het valoriseren van 'vrouwelijke' studierichtingen en vaardigheden. Wat onvermijdelijk ook een maatschappelijk debat impliceert: over economisch politieke prioriteiten en hun impact op functiewaarderingen en de structuur van het onderwijs, maar ook

over miskende behoeften aan zorg en diensten, waarvan kinderopvang en ouderenzorg slechts een paar van de zaken zijn die de kwaliteit van het leven verbeteren. Het spreekt vanzelf dat zo'n debat de aangehaalde krijtlijnen van het onderwijsbeleid overstijgt en een engagement vanuit andere beleidsdomeinen vereist.

Naast het studie-aanbod speelt ook de wijze waarop het in de scholen gestructureerd is een belangrijke rol in de leerlingoriëntering. Daarom streeft de overheid naar een betere samenwerking tussen de scholen onder andere met het oog op een onderlinge afstemming van hun studie-aanbod.

Kansengelijkheid in de eindtermen

Ook bij het opstellen van de eindtermen wordt rekening gehouden met het bevorderen van gelijke kansen. In de eindtermen wereldoriëntatie voor het basisonderwijs werd voorzien dat de leerlingen kunnen illustreren, dat verschillende vormen van arbeid maatschappelijk minder gewaardeerd worden en ongelijk toegankelijk zijn voor mannen en vrouwen. Voor de eerste graad van het secundair onderwijs maken gelijke kansen deel uit van een aantal eindtermen, waarvan we er hier een paar meegeven:

- sociale vaardigheden, waarbij het respect opbrengen voor de eigenheid van anderen en respect opbrengen voor de eigen lichamelijke en seksuele ontwikkeling, alsook het beargumenteren van de eigen mening een belangrijke plaats innemen;
- opvoeden tot burgerzin, waarbij wordt gesteld dat de leerlingen zich een beeld kunnen vormen van het gedrag van mannen en vrouwen in de maatschappij in het algemeen en in het gezin in het bijzonder en dat kunnen toetsen aan de eigen leefkring. In datzelfde hoofdstuk staat vermeld dat leerlingen op een verdraagzame manier kunnen omgaan met verschillen in sekse, huidskleur, etniciteit.

Gelijkekansenbepalingen in de eindtermen zijn niet alléén zaligmakend: minstens zo belangrijk is de mate waarin ze ook in de leerplannen, de leerlingbegeleiding en het educatief project van de individuele scholen worden opgenomen en in hun dagelijkse organisatie en praktijk gerealiseerd worden.

Meisjes en vrouwen uit kansarme milieus

Meisjes en vrouwen uit kansarme milieus verdienen evenwel extra aandacht. Zij ervaren immers het gecombineerd effect van achterstelling op basis van hun geslacht én herkomst. In kansarme milieus werkt de invloed van de traditionele sekserolpatronen vaak sterker door dan in andere sociale milieus. Meisjes uit kansarme milieus maken vaker dan andere meisjes studiekeuzes die weinig toekomst- of arbeidsgericht zijn. Ondanks hun studieresultaten stromen meisjes uit kansarme milieus nog steeds niet significant door naar het hoger onderwijs. De tewerkstellingsgraad van laaggeschoolde vrouwen is opvallend lager dan deze van laaggeschoolde mannen. Naarmate het opleidingsniveau stijgt, groeien de tewerkstellingsgraden naar elkaar toe.

In het kader van de op de Top van Luxemburg van 20 en 21 november 1997 geformuleerde richtsnoeren voor

het werkgelegenheidsbeleid legt de Europese Commissie een sterke nadruk op tewerkstelbaarheid. Dit betekent dat een speciale aandacht moet worden besteed aan ondermeer laaggeschoolde vrouwen, aan langdurige werklozen – waarbij vrouwen het grootste aandeel vormen – en aan herintreedsters. Onderwijsinitiatieven waar leren en werkervaring elkaar aanvullen, zijn bijzonder geschikt om een duurzame verhoging van opleidingsgraad te bereiken en de nodige werkervaring op te doen. Momenteel loopt in Vlaanderen reeds het derde onderwijsproject in dit kader: *Alternerend leren in het hoger onderwijs met één cyclus*. Daarin stapten allochtone en autochtone vrouwen die een diploma hoger onderwijs willen behalen maar omwille van sociale omstandigheden daar niet toe kwamen. Het betreft een graduaat Handelswetenschappen en Bedrijfskunde met opties informatica, accountancy-fiscaliteit en marketing. Het reguliere programma van de driejarige opleiding werd behouden, al is het eerste jaar over twee jaren gespreid. Trajectbegeleiding, remediëring en tewerkstelling kunnen zodoende geleidelijk opgebouwd worden. Kennis en vaardigheden worden zowel op school als in het stagebedrijf verworven. Naast het behaalde diploma vormt de ruime werkervaring in de sector immers een bijkomende troef om werk te vinden.

Eerder coördineerde DE AFDELING BELEIDS-COÖRDINATIE al de *Alternerende opleidingen voor interculturele medewerkster*, die allochtone vrouwen omschoolde die in PMS-centra en kleuterscholen als interculturele bemiddelaars werkten. Ze volgden een opleiding hetzij in het onderwijs voor sociale promotie, hetzij in het pedagogisch hoger onderwijs. Eveneens in het pedagogisch hoger onderwijs organiseerden we al een vijfjarig *Opleidingstraject tot kleuteronderwijzeres*. Ook hier werd de opleiding met halftijdse tewerkstelling in een school gecombineerd. De bedoeling van dergelijke alternerende opleidingen is steeds dat bevindingen na evaluatie geïntegreerd kunnen worden binnen de reguliere opleidingen. De overheid wil zó exemplarisch steun verlenen aan instellingen die bereid zijn hun aanpak te vernieuwen. Trajectbegeleiding introduceren, onderwijsprogramma's herdenken en herorganiseren in functie van de behoefte van de lerende (leertraject, modularisering,...) behoren immers tot de bevoegdheid van de hogescholen.

Leerkrachten en directiefuncties

Ook de belangrijke arbeidsmarkt die onderwijs is, willen we vanuit gelijke kansen onder de loep nemen. Eén frappant kenmerk van het onderwijspersoneel is immers dat er steeds meer vrouwen tewerkgesteld zijn. We weten dat deze feminisering het sterkst doorgedreven is in het kleuteronderwijs en afneemt naarmate het onderwijsniveau stijgt. In het hoger onderwijs en op het niveau van schooldirecties en inspectie is er vooralsnog geen sprake van zo'n feminisering. Het invoeren van gemengd onderwijs, de schaalvergroting en de fusies gaven de scholen zelfs opnieuw een 'kans' om meer mannen op het directieniveau te benoemen. Een wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van de feminisering van het leerkrachtenbehoefte dringt zich op en is gepland.

Feminisering van een beroep roept steeds vragen op omtrent de waardering van dat beroep. Daarom zal de overheid op basis van onderzoek een inventaris opstellen van de knelpunten inzake waardering van het leerkrachtenberoep en zal ze nagaan op welke wijze daaraan kan worden geredieerd.

Een zinvol initiatief was de in 1997 door de VLOR-cel Diversificatie gepubliceerde brochure,⁶ in opdracht van de Vlaamse minister bevoegd voor Gelijke Kansenbeleid en de Vlaamse minister voor Onderwijs. Ze wou de inrichtende machten, de schoolbesturen, de participatie- en lokale raden, de directies en het onderwijzend personeel van de scholen, de personeelsbonden en de netten sensibiliseren en stimuleren om positieve acties op te zetten zodat meer vrouwen in directiefuncties worden benoemd. Er kan inzake personeelsbeleid ook gedacht worden aan algemene management-ondersteunende maatregelen zoals het uitbouwen van een middenkader of het voorzien in structurele ondersteuning voor de directie. Daarnaast zijn echter ook gerichtere acties nodig op het vlak van het loopbaantraject van de leerkrachten, de selectie- en bevorderingsprocedures, de ondersteuning van nieuwe directieleden.

Voor de overheid heet het opnieuw: sensibiliseren, stimuleren en ondersteunen. De inrichtende machten hebben immers de bevoegdheid over de benoemingen. Het zijn dan ook zij die hun verantwoordelijkheid voor een positief-actiebeleid moeten opnemen. Zij kunnen zich daarbij wél inspireren op voorbeelden uit verschillende sectoren en uit het Ministerie van de Vlaamse gemeenschap.

Evenredige vertegenwoordiging van mannen en vrouwen in adviesorganen

De feminisering van de onderwijssector als arbeidsmarkt heeft geen gelijke tred gehouden met de vertegenwoordiging van vrouwen in beslissings-, advies- en overlegorganen. Sedert 15 september 1997 is evenwel een decreet in werking getreden dat de evenwichtige vertegenwoordiging van mannen en vrouwen in alle adviesorganen⁷ vooropstelt en dus ook in deze met betrekking tot onderwijs. Alle adviesorganen die onder het toepassingsgebied van het decreet vallen, mogen hooguit voor twee derde leden van hetzelfde geslacht tellen. Zoniet zullen hun adviezen niet rechtsgeldig zijn.

Een minimale toepassing van dit decreet geeft een verhouding van één op drie vrouwen in de adviesor-

ganen. Het decreet kan echter ook de grondslag vormen om te komen tot een gelijke vertegenwoordiging van mannen en vrouwen in die organen. Een gelijkekansenbeleid mag er gerust op toezien dat de afwijkingmogelijkheid slechts in uitzonderlijke gevallen ingeroepen wordt.⁸ Het decreet is slechts een eerste impuls op weg naar evenwichtige vertegenwoordiging in *alle* beleids- en beslissingsorganen, ook die waar dit decreet niet van toepassing is.

Dit zijn zowat de krachtlijnen van het gelijkekansenbeleid dat het departement onderwijs momenteel voert. De geschetste specifieke aandachtspunten zijn uiteraard momentopnames; we hopen alleszins dat van de rist doelstellingen er een aantal overbodig zullen worden. Maar nieuwe actiegebieden zullen zich zeker aandienen...

Micheline SCHEYS
Afdelingshoofd Beleidscoördinatie
Nathalie DE BLEECKERE
Adjuncte van de directeur
Consciencegebouw 5C
E. Jacqmainlaan 165
1210 BRUSSEL

NOTEN

¹ Zie o.m. DESMET-GOETHALS, Josée (1997). Welke definitie geeft u aan gelijke kansen in het onderwijs? *Akten/Colloquium, Sophia*, december 1997, 32-38.

² Dienst voor Onderwijsontwikkeling.

³ De noodzaak van deze rapportering werd vastgelegd in het decreet van 13 mei 1997 houdende de opvolging van resoluties van de Wereldvrouwenconferentie die van 4 tot 14 september 1995 in Peking heeft plaatsgehad (B.S. 18/6/1997).

⁴ Zie DEPARTEMENT ONDERWIJS (red.), *Vlaamse onderwijs-indicatoren in internationaal perspectief. Editie 1998*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Voor een overzicht van de bestaande statistische bronnen inzake onderwijs, zie SEIN - STEUNPUNT VROUWENSTUDIES (red.), *Basisstatistieken nodig voor een gelijkekansenbeleid. Onderzoek uitgevoerd in opdracht van de Vlaamse minister van Brusselse Aangelegenheden en Gelijke Kansenbeleid*. Diepenbeek: Limburgs Universitair Centrum, 1997, 7-27.

⁵ De Vlaamse Onderwijs Raad.

⁶ VLOR, 1997. Meer evenwicht in de leiding, ook goed voor onderwijs. Feiten en cijfers over mannen en vrouwen in selectie- en bevorderingsambten van het gewoon secundair onderwijs.

⁷ Het decreet van 15 juli 1997 houdende de invoering van een meer evenwichtige vertegenwoordiging van mannen en vrouwen in adviesorganen.

⁸ Bijvoorbeeld indien voor de samenstelling van een adviesorgaan uitdrukkelijk bepaalde functies worden vermeld die in concreto door (bijna) uitsluitend mannen worden waargenomen.

JONGERENPARTICIPATIE: DE SCHOOL UITGEDAAGD

Met het artikel 'Participatie in kinderschoenen'¹, dat als een 'denkraam omtrent het recht op participatie' gepresenteerd werd, gooide Lieve Saenen de handschoen voor de voeten van alle maatschappelijke sectoren. We nemen de uitdaging aan. Onderstaande bijdrage is een poging om, in kort bestek, een stap te zetten in het 'uitdenken van structuren en methodieken die jongeren in de mogelijkheid stellen verantwoordelijkheid op te nemen binnen het onderwijs'. Met andere woorden, een stap in de ontwikkeling van een (andere) emancipatorische visie op leerlingenparticipatie. Concrete strategieën hebben we uitgewerkt in het nascholingsprogramma 'Volwaardig participeren',² dat we hopen in het schooljaar 1999-2000 ook te kunnen aanbieden via het nascholingsaanbod van het departement onderwijs.

Eerst trachten we voor het onderwijs de consequenties van een aantal aandachtspunten uit Lieves bijdrage te inventariseren. Daarna bouwen we verder op het 'leer-krachtig zijn' dat eerder aan de basis lag van ons pedagogisch-didactisch concept 'Jongeren aanspreken op hun leer-kracht'³ waarin het zelfsturend leren van jongeren centraal staat.

Als we het in deze bijdrage hebben over onderwijs, dan denken we in de eerste plaats aan het secundair onderwijs. Deze onderwijsvorm is ons het meest vertrouwd. In de slotbeschouwing verbreden we die kijk naar de andere onderwijsniveaus.

De positie van de jongere in onderwijs

We hernemen de gedachtegang van Lieve Saenen ten aanzien van de positie van jongeren in de maatschappij maar dan toegespitst op het onderwijs. Binnen de (traditionele) school hebben jongeren geen inspraak in de vormgeving van hun onderwijs. Ze leren niet er een aandeel in te hebben. Ze krijgen geen kans om mee zin te geven aan 'de instelling school'. Ook hier is het de overbescherming die een betuttelend effect heeft op de jonge lerende.

De lerenden ervaren de school inderdaad als een 'onaantastbaar gegeven' en plooiën terug op het 'consumeren van het onderwijsaanbod'. De concrete gevolgen zijn bekend: van niet agressieve manieren om hun frustratie te tonen (ongeïnteresseerd zijn, niet gemotiveerd zijn, spijbelen,...) tot gewelddadige vormen van 'afreageren' (vandalisme, pesten van leerkrachten, fysiek geweld op leerkrachten,...). Het gedrag van vele jongeren toont aan dat ze zich niet verbonden voelen met de school (en de maatschappij).

(Zwakke) lichtpunten in de duisternis

Bovenstaande beschrijving geeft een ongenueanceerd en pessimistisch beeld. In werkelijkheid zijn er grote verschillen tussen scholen. Op verschillende plaatsen worden stappen gezet in de richting van een grotere participatie van lerenden in het onderwijs. Het project 'Jouw school is onze school' van de Koning Boudewijnstichting⁴ vormde de voorbije vijf jaar op dat vlak een belangrijke stimulans.

Toch is er binnen die verschillende experimenten, en hier volgen we opnieuw de gedachtegang van Lieve Saenen, 'weinig sprake van een vanzelfsprekende manier van denken en een gestructureerde manier van werken omtrent het recht op participatie'.

Natuurlijk zijn er heel wat scholen met leerlingenraden. Jammer genoeg zijn dit meestal structuren zonder levensnoodzakelijk belang voor de school. Het

kan als een stukje extra confort of luxe beschouwd worden. Het zou zonder echt voelbare gevolgen uit de school weggeknipt kunnen worden. Dit heeft zijn impact op de diepgang van de invloed die er van de leerlingenraden op de school uitgaat. Het vertaalt zich ook in de thema's waarmee leerlingenraden zich bezig houden. Hoofdzakelijk thema's die te maken hebben met het materieel aangenamer maken van de tijd die op school wordt doorgebracht.

Ook in de scholen wordt leerlingenparticipatie geoperd vanuit een *gunst*paradigma. Het vertrekt vanuit de goodwill van directeurs en leerkrachten. Leerlingen komen daardoor in een sterk afhankelijke positie te staan.

Scholen vervallen dikwijls in hetzelfde euvel als de gemeenteraden tegenover de jeugdleden: men is tevreden als de raad er is, de inhoud en het participatief gehalte laat vaak te wensen over. Als jongeren in de gemeentelijke jeugdleden ervaren dat er met hun voorstellen niets gebeurt, dan is dat in de school niet anders. Het is niet voor niets dat een Vlaams minister het nieuws kan halen door het voorstel van de Vlaamse Jeugdraad te volgen.⁵

Het 'schattigheidseffect' waar Saenen over spreekt bij kinderparticipatie, m.a.w. de reductie van kinderen tot hun lieve, emotionele functie, vinden we bij de leerlingenraden in scholen ook terug. De kindvriendelijkheid noopt scholen tot het installeren van een leerlingenparlement: het zijn tenslotte niet allemaal tegen de school gerichte kerels en meiden.

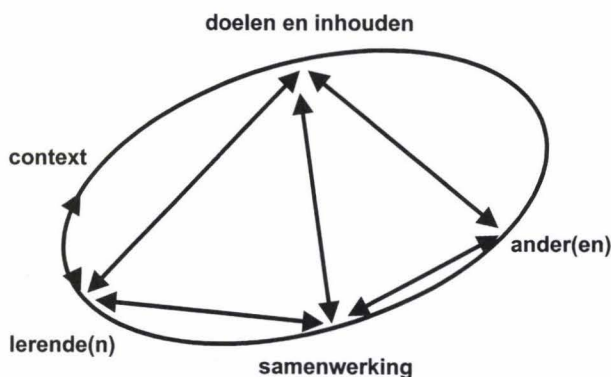
Vaak stellen we ook vast dat het installeren van een leerlingenraad de onderliggende bedoeling heeft meer greep te krijgen op de leerlingen. Het wil de leerlingen 'makkelijker' laten meedraaien in de school zoals ze nu door de volwassenen georganiseerd is.

Kortom, we worden geconfronteerd met verschillende pogingen van scholen om leerlingenparticipatie gestalte te geven. Dat is op zich een positieve evolutie. Maar in bijna alle gevallen blijft de participatie een rand- of oppervlaktefenomeen. En in te veel andere

situaties dient de leerlingenparticipatie om de lerenden te conformeren aan de school.

Jongeren aanspreken op hun participatie-kracht

De school vormt een complex geheel van elkaar beïnvloedende factoren. Om inzicht te krijgen in dit inge-



wikkelde invloedenkluwen vatten we dit complex in vijf verzamelingen van invloedsfactoren. In een school wordt er aan uitgeschreven en verborgen **doelstellingen** gewerkt. Daarvoor worden bepaalde **inhouden** gebruikt. De **context**, omgeving is medebepalend voor de doelen waarvoor een school staat en de inhouden waarmee gewerkt wordt. In de context situeren zich de eindtermen, voorgeschreven en gecontroleerd door de centrale overheid, staan ze voor de vertaling van de maatschappelijke eisen die aan de school gesteld worden.

Leerplannen komen dan weer van het niveau van de koepels en hebben vaak een goede sturende invloed op de school. In de context plaatsen we ook de geografische ligging van de school, de materiële schoolomstandigheden en de tradities en gewoonten verbonden met de schoolcultuur. Binnen dit gegeven vinden we de verschillende actoren: de **lerenden** enerzijds en de **anderen**, het 'personeel' (leerkrachten directeur(s), opvoedend hulppersoneel, enz., anderzijds. Deze actoren ontmoeten elkaar in bepaalde **samenwerkingsverbanden** (in de lessen, tijdens de pauzes, op het leerlingensecretariaat,...). In deze invloedsfactor plaatsen we het communicatieve aspect van de samenwerking en de procedures en structuren (zoals de leerlingenraad) waarbinnen de ontmoetingen verlopen.

Als we dit invloedenkader toetsen aan de reële schoolsituatie vallen onmiddellijk een aantal spanningsbogen op. Er is een belangrijke spanning aanwezig tussen de actor leerkracht en de doelen/inhouden. De leerkrachten hebben een belangrijke verantwoordelijkheid bij het verwezenlijken van de door de context opgelegde doelen en inhouden. De ruimte voor een eigen invulling en/of interpretatie is relatief. De schoolcultuur zal een aandeel hebben in de soepelheid waarmee er met o.a. leerplannen omgesprongen wordt. Ook de leerkracht heeft daarin een aandeel. Niet alle leerkrachten zijn even vaardig in het

naar hun hand zetten van leerplannen en handboeken. Tenslotte is er het element van de betrokkenheid van leerkrachten op hun vak en de daarin na te streven doelstellingen. Niet alle voorgeschreven leerdoelen en lesinhouden worden door leerkrachten als relevant beschouwd.

De andere actoren, de lerenden bevinden zich in een vergelijkbare spanningsboog t.a.v. de doelen en inhouden. Zij zijn in de school aanwezig met vaak heel andere (be)doel(ing)en. Zij ervaren veel leerdoelen en vooral leerinhouden als irrelevant. Hun belangstelling ligt vaak op heel andere, (voor leerkrachten) niet-schoolse, terreinen.

Het spreekt voor zich dat het verschil in doel- en inhoudsgerichtheid tussen leerkrachten (school) en leerlingen zijn gevolgen heeft voor de kwaliteit van de samenwerking en de doelgerichtheid van deze samenwerking.

Dit brengt ons bij de essentie van de leerlingenparticipatie: het leren van de lerenden. Wanneer we de school als een ontmoetingsruimte beschouwen voor het leren van de lerenden, voor het 'oefenen in hun mogelijkheden', dan zal het 'leren' de kern vormen van de leerlingenparticipatie.

Hieraan zit een belangrijke consequentie vast. Leerlingenparticipatie start in de klas. Daar moeten we jongeren 'aanspreken op hun mogelijkheden in plaats van hun tekortkomingen' zowel op het vlak van het leren als van het participeren. Dit wil ook zeggen dat leerlingenparticipatie veel meer is dan 'leerlingenraden', in welke vorm dan ook.

We zijn ervan overtuigd dat de uitgangspunten die aan de basis liggen van het concept 'Jongeren aanspreken op hun leer-kracht' mogelijkheden geven om leerlingenparticipatie gestalte te geven.

We vertrekken hier opnieuw bij het invloedenkader. We nemen als instap de samenwerking. De lerende en de leerkracht ontmoeten elkaar in de eerste plaats in de klas. Daar worden zij samen geconfronteerd met de doelen en inhouden die vanuit de context op hen afkomen. Maar daar dienen zich ook de eigen belangstellingsterreinen en eigen leerdoelen aan, van lerenden en van leraar. De uitdaging ligt er in om samen op zoek te gaan naar afstemming. Om samen gestalte te geven aan de spanningsboog samenwerking – doel/inhoud. 'Het gaat om leren samenwerken, leren verantwoordelijkheid opnemen' binnen een school die bevolkt wordt door een grote variëteit aan mensen met wiens behoeften stuk voor stuk rekening moet gehouden worden'.

Individuele lerenden en leraar zullen als evenwaardige participanten, ieder in hun specifieke rol, vormgeven aan het leren. Dit betekent een omslag in de invulling van het begrip participatie. Participatie wordt van een middel om lerenden makkelijker achter de vooropgestelde doelstellingen en leerinhouden te krijgen, een bewuste keuze van samenwerking om lerenden te leren aandeel te hebben in hun leren, mee vorm te geven aan hun onderwijs, mee zin te geven aan de instelling school.

Hierdoor zal er werk gemaakt moeten worden van een context die het samen leren voldoende ondersteuning biedt. Leerlingenparticipatie op schoolniveau zal dan ook een andere oriëntering krijgen. In plaats van op zoek te gaan naar (vaak) materiële mogelijkhe-

den om het leren draaglijk te maken en het verblijf op school zo aangenaam mogelijk, kan nu de leerlingenraad werk maken van een schoolcontext die hen het best helpt hun eigen leren vorm te geven.

Een andere omslag ligt bij de taakinvulling van de leraar. Nu vereenzelvigen leraars zich vaak met hun vak, hun programma of hun handboek. Zij houden het leren van lerenden strak in eigen handen. Zij bepalen wat en hoe er geleerd wordt. Binnen een leerkrachtige aanpak wordt de leraar een mediator in de rol van begeleider of coach. Hij zal ook zoveel mogelijk het leren in handen van de lerenden leggen. Wetend dat hij vanuit zijn begeleidende rol voortdurend zal moeten op zoek gaan naar de juiste ondersteuning die de lerenden nodig hebben om individueel en samen hun leren zelf gestalte te geven.

Leren wordt zo een gedeelde verantwoordelijkheid waarin leraren en lerenden daadwerkelijk participeren. Enkel dan 'zal vanuit het contact met de school de nodige sociale waardering blijken' en zullen lerenden zich kunnen 'binden met de school'. Dit lijkt ons ook de vertaling te zijn van wat Saenen schrijft met 'Het is de bedoeling dat kinderen uiteindelijk zichzelf kunnen organiseren en zelf de relevante volwassenen kunnen inschakelen in het werk rond hun thema.

Utopie of werkelijkheid: een slotbeschouwing

Er is nog een grote kloof tussen de gangbare onderwijspraktijk en het concept van zelfsturend en participatief leren. Zowel voor leraren als voor lerenden zal deze uitdaging een leerproces zijn dat met veel vallen en opstaan doorlopen zal worden.

Er beweegt gelukkig ook heel wat op onderwijsvlak. Heel wat gevestigde waarden en denkbeelden worden in vraag gesteld. Met de recente ontwikkelingen als de eindtermen kunnen scholen meer ruimte nemen voor eigen invullingen. Ook de belangstelling voor het 'leren-leren' biedt extra kansen. De aanwezigheid en de reacties op onze nascholingen 'Jongeren aanspreken op hun leerkracht' bewijst ons dat de belangstelling voor zelfsturend (en participatief) leren groeit.

De uitdaging ligt, om opnieuw bij Saenen aan te sluiten, in het ontwikkelen van de juiste methodieken en

structuren. Wanneer leraren strategieën aangereikt krijgen die voldoende concreet zijn, gaan ze ook op weg om het zelfsturend en participatief leren gestalte te geven. Deze kleine stappen, waarbij de klaspraktijk van leerkrachten werkelijk verschuift in de richting van het zelfsturend leren, zullen uiteindelijk de mentaliteit van de school veranderen in een emanciperende school die openstaat voor de stem van elk een, ook die van de jongeren.

De utopie ligt ook niet altijd zo ver van de werkelijkheid af. Er zijn heel wat parallellen te trekken tussen het concept van het zelfsturend en participatief leren en het freinetonderwijs. Het lukt op het niveau van de basisschool om kinderen in freinetklassen zelf hun leren te laten organiseren, begeleid door een leerkracht. Als kinderen daar lukken om hun eigen leren en dat van de groep samen te plannen in weekplanningen, het leren en samenwerken te evalueren op 'klassenraden', samengesteld en voorgezeten door leerlingen, dan is het ook op andere onderwijsniveaus mogelijk om lerenden daadwerkelijk te laten participeren in de school, de instelling die er voor hen is om gesteund door volwassenen, vorm te geven aan het eigen leren.

Chico DETREZ

leraar,
educatief medewerker
Stichting-Lodewijk de Raet,
dienst onderwijs
Liedtsstraat 27-29
1030 BRUSSEL
02/240.95.00

NOTEN

- ¹ Saenen, Lieve. *Participatie in de kinderschoenen*, Welwijs, jaargang 9, nr. 4 1998.
- ² 'Volwaardig participeren', nascholingsaanbod van de Dienst Onderwijs, Stichting-Lodewijk de Raet, Liedtsstraat 27-29, 1030 Brussel. Tel.: 02/240.95.00; fax: 02/242.28.10.
- ³ L. Bosman, C. Detrez, D. Gombeir. *Jongeren aanspreken op hun leerkracht. Over de praktijk van het zelfsturend leren in het onderwijs*. Acco Leuven/Amersfoort 1998.
- ⁴ Zie 'Klasse' Nr. 92, februari 1999, p. 17.
- ⁵ De Vlaamse jeugdraad, gesteund door gemeenschapsminister Martens, die geen kandidaten wilde aanduiden voor de commissie van federaal défensieminister Poncelet, die de banden tussen jeugd en leger wou aanhalen. (De Morgen 5 februari 1999).

AFWEZIGHEDEN EN SCHOOLUITVAL

Enkele vaststellingen vanuit de praktijk van het experiment leerplichtcontrole omtrent het schoolbeleid inzake de aanpak van afwezigheden

Binnen de huidige regelgeving inzake afwezigheden worden scholen verondersteld om vooral administratief na te gaan of de afwezigheidsperiodes kunnen gewettigd worden. Daarvoor beschikken ze over vastgestelde codes waaronder elke afwezigheid gerubriceerd wordt. Verder gelden tijdslimieten waarbinnen de wettiging van een afwezigheid moet gebeuren. In principe zijn alle afwezigheden ongewettigd die niet aan de bestaande rubricering beantwoorden en/of waarvoor de wettiging te laat binnenkomt. Dit kan eventueel leiden tot de schrapping van de jongere als "regelmatige leerling" met als gevolg dat zowel de subsidiëring voor de school als de sanctiëring voor de leerling voor het huidige leerjaar vervalt.

Deze administratieve opvolging zegt weinig over inhoudelijke aspecten. Nochtans weten we dat afwezigheden op school vaak het gevolg zijn van allerhande factoren (van economische, sociale, familiale, medische, psychische, persoonlijke... aard). Daarom wil de overheid dat een vernieuwde regelgeving bijdraagt tot een zinvolle, preventieve aanpak van het fenomeen, vanuit een ruimere invalshoek. Dat nieuwe kader veronderstelt dat er bij de scholen voldoende motivatie aanwezig is, maar ook dat ze de ruimte krijgen om hieraan planmatig te werken, op basis van een professionele, gerichte aanpak en binnen een vertrouwensrelatie met de toezichthoudende overheid.

In de scholen die werken binnen het "experiment controle op de leerplicht" wordt uitgetest via welke procedures scholen tot een zinvol en efficiënt beleid op dit vlak kunnen komen. Die professionaliteit bij het uittekenen van dat beleid wordt geleverd door de school zelf, in nauwe samenwerking met het PMS. Omdat niet alle vormen van (noodzakelijke) begeleiding door de school of het PMS kunnen geboden worden zal, waar dat nodig is, hulp vanuit de welzijnssector ingeschakeld worden. Het PMS is in dit laatste geval de draaischijf voor de contacten met de welzijnswereld.

De opvolging van afwezigheden in de scholen in het experiment leerplichtcontrole

Om tot een goed zicht te komen op de tekorten aan de huidige regelgeving, wordt die vrij strikt toegepast. Op die manier wordt duidelijk voor welke situaties geen afdoende regeling kan getroffen worden. Dat resulteert aan de ene kant in vragen omtrent erg begrijpelijke redenen voor afwezigheden, die nochtans niet te plaatsen zijn binnen het huidige codesysteem.

Aan de andere kant wordt duidelijk dat in een aantal gevallen meer ruimte nodig is om een oplossing op langere termijn uit te werken, wil men tenminste met enige kans op succes aan vrij complexe achtergronden proberen te remediëren.

Uiteraard heeft dit als gevolg dat in sommige gevallen geen echt geldige wettiging mogelijk is. Daarom beschikken we binnen het experiment over een uitzonderingscode (E) die toelaat om, ook buiten de nu geldende regelgeving om, bepaalde afwezigheden als gewettigd te beschouwen.

Het is de school die – in samenwerking met de gemeentelijke coördinator van het experiment leerplichtcontrole – de E-code toekent. Begeleiding van leerlingen met problematische afwezigheden en preventief werken om de omvang van die problemen zoveel mogelijk te beperken zijn voorwaarden om deze code te mogen gebruiken.

Samen met de scholen gaan we dan in de eerste plaats op zoek naar de zwakke punten in het eigen systeem. Daarbij worden het PMS-centrum en de schoolarts van meet af aan betrokken, en wordt onderzocht hoe en in welke mate externe hulp kan helpen om vastgelopen zaken te proberen deblokkeren.

Hierna gaan we in op een aantal vaststellingen: welke "zwakke punten" vallen op in verschillende scholen. Uiteraard komen zij niet overal voor, maar in sommige scholen grijpen een aantal van de hierna aangehaalde factoren wel sterk op mekaar in.

De doelstelling van het project is verder niet in de eerste plaats het aantal afwezigheden en/of spijbelaars te beperken. We rekenen er echter wel op dat dit een bijkomend effect kan zijn wanneer de school meer vat krijgt op het fenomeen in het algemeen.

En nog een laatste opmerking vooraf: aangezien we ervan uitgaan dat spijbelen als symptoom moet beschouwd worden voor een aantal achterliggende problemen, ligt het voor de hand dat de aanpak ervan zich situeert op het ruimere vlak van de leerlingbegeleiding.

Bedenkingen bij de omvang van de afwezigheden

Uit de eerste vaststellingen blijkt dat het al bij al nog meevalt met het aantal afwezigheden. De gemiddel-

de afwezigheidsduur voor de bij het experiment betrokken scholen (56 scholen tijdens de schooljaren 1996-97 en 1997-98) is 13 halve dagen in de periode 1.10.-31.05. Daarvan zijn 10 halve dagen gewettigd om "medische redenen". De verschillen tussen scholen zijn aanzienlijk: per school varieert de gemiddelde afwezigheid van 5 tot 26 halve dagen. En ook binnen de scholen zijn er soms opmerkelijke verschillen tussen bepaalde klassen/studierichtingen.

Belangrijk is zeker dat leerlingen die van school wisselen meer afwezigheidsproblemen hebben dan gemiddeld, zeker als die wisseling gebeurde naar aanleiding van een C-attest in de vorige school.

- Er zijn grote verschillen per school. Daaruit mag men niet concluderen dat scholen met lage afwezigheidscijfers goede scholen zijn en die met hoge cijfers niet.

Hier is meer aan de hand:

- het rekruteringsveld van de school bepaalt sterk de (aard van de) problematieken die men binnenhaalt;
- individueel kunnen binnen alle scholen probleem-situaties voorkomen;
- de cijfers zijn relatief te interpreteren: wat (kwantitatief) op de ene school nog niet als echt problematisch gezien wordt kan dat op de andere school wel zijn.

- Algemeen is er bijzondere aandacht nodig voor nieuwe leerlingen die de school binnenkomen, zeker als ze het jaar daarvoor een C-attest kregen: zij vormen duidelijk een risicogroep.

Een goede intake kan ervoor zorgen dat alle informatie verzameld wordt die in schoolse context relevant kan zijn.

In dit verband is het ook duidelijk dat de nodige aandacht moet gaan naar de studiekeuzebegeleiding: in teveel scholen hoor je dat er leerlingen in afdelingen zitten waar zij in feite niet thuishoren. De diagnose is er, maar de remediëring ontbreekt dikwijls. Dat heeft vaak te maken met gebrek aan communicatie en/of aan luisterbereidheid bij een of meer betrokken partijen (jongere, ouders en school).

- We dienen ons te hoeden voor onterechte conclusies inzake de toewijzing van de oorzaken van afwezigheden aan bepaalde groepen die in dit geval – en meestal niet enkel op het vlak van afwezigheden – de rol van zondebok door de school toebedeeld krijgen. Een kleine groep hardnekkige spijbelaars kan inderdaad het gemiddelde aantal afwezigheden van de school omhoog trekken, maar dat betekent niet noodzakelijk dat men alleen aan die groep moet werken: zij vormen misschien het signaal van een meer algemene problematiek.

Vaststellingen omtrent de aanpak van afwezigheden in de scholen

Visie op de registratie

In (te) veel scholen stellen we vast dat een aantal mechanismen in de afhandeling van de afwezigheidscontrole de echte begeleidende aanpak ervan verdringen. Dikwijls wordt nog altijd meer belang gehecht aan de wettiging dan aan de (oorzaken van de) afwe-

zigheid. Leerlingen kunnen alle schriftelijke wettigingen kwijt zonder op vragen te botsen. In de boodschappen aan ouders overheerst de administratieve toon en de vraag om een attest, naar de ware aard en achtergronden van de afwezigheid wordt nauwelijks geïnformeerd. Het leerlingensecretariaat is slechts op beperkte tijdstippen bereikbaar; bij gebrek aan duidelijke taakverdeling voert ieder lid van het hulpvoedend personeel talloze taken uit waardoor geen tijd overblijft om de noodzakelijke gesprekken te voeren; er is nauwelijks communicatie tussen secretariaat en leerkrachten omtrent afwezigheden (behalve dan op kwantitatief vlak). Bovendien is het dikwijls de – afwezige – leerling die bij de aanpak centraal staat, hij/zij is in de fout gegaan. Omgevingsfactoren, persoonlijke aanleidingen – al dan niet in de privé-sfeer van de leerling – en/of elementen die met de werking en de organisatie van de school te maken hebben krijgen daardoor vaak niet de aandacht die nodig is. Ze komen eerder toevallig aan de orde, of ze worden slechts ernstig genomen voor zover dat binnen de schoolcultuur passend geacht wordt.

De regelgeving die nu (nog) geldt is daaraan niet vreemd: die sanctioneert immers zowel de school als de jongere bij ongewettigde afwezigheden. Dit stimuleert eerder reacties die gericht zijn op het vermijden van de afwezigheden – bijvoorbeeld via een streng sanctionerend beleid – dan dat de aandacht zou gericht worden op de oorzaken ervan.

Analyse van de achterliggende oorzaken waaraan vanuit de school gewerkt wordt

Algemene aspecten in het schoolbeleid

Scholen denken vaak eerder vanuit het oogpunt van het **eigen functioneren**: een probleem wordt slechts als zodanig ervaren als dat effecten heeft op *de eigen organisatie*. Er is nog te weinig aandacht voor de groei, de geschiedenis, de verdere ontwikkeling van problemen, zolang die de eigen organisatie niet aantasten. Tegelijk wordt de perceptie van een probleem ook bepaald door de eigen mogelijkheden. Zo hebben sommige scholen een goede organisatie, die veel aankan, terwijl bij andere niet veel mag mislopen of men stelt (of meent) dat er een probleem is.

Dit alles kan tot gevolg hebben dat men in bepaalde gevallen eerder kiest voor het intact houden van de organisatie dan voor het oplossen van het probleem. Concreet betekent dat: leerling buiten = probleem weg = organisatie zonder problemen. Het is belangrijk dat scholen in dit verband tot de conclusie komen dat problemen verschuiven ze meestal nog verergert. En het vergt heel veel van scholen die telkens weer met de instroom van leerlingen met een problematische voorgeschiedenis geconfronteerd worden. Zij willen (of kunnen) deze jongeren niet weigeren, maar botsen uiteindelijk toch ook op de limieten van hun begeleidingsmogelijkheden.

Sommige scholen krijgen overwegend **jongeren** over de vloer **met een zeer problematische sociale en schoolse achtergrond**. Daarvoor worden zij noch door de inrichtende macht (IM), noch door de overheid met voldoende middelen uitgerust: hun personeelsomkadering (secretariaatsmedewerkers bvb.) en werkingsmid-

delen (bv. middelen voor gepaste navorming en ondersteuning) houden geen rekening met deze factoren. Men gaat er nog bijna altijd van uit dat leerlingen die ogenschijnlijk in dezelfde studierichtingen zitten met dezelfde omkadering moeten kunnen bediend worden, terwijl de behoeften duidelijk kunnen verschillen. Deze vaststelling geldt voor alle onderwijsvormen.

Wij zouden vooral willen pleiten voor het herverdelen van de beschikbare middelen op basis van min of meer objectief vast te stellen behoeften.

Dikwijls wordt – door de betrokken scholen – gesteld dat de overheid dit zou moeten inzien, maar ook de inrichtende macht houdt, bij de verdeling van de haar toegewezen middelen, in vele gevallen geen rekening met deze realiteit. Zo wordt het administratief personeel bv. vaak op basis van louter kwantitatieve normen (het aantal leerlingen) over verschillende vestigingen verdeeld, en houdt men weinig rekening met wat nodig is om in de praktijk ook tot een gelijke behandeling (en begeleiding) te komen.

Sommige “groene” en andere **leerkrachten** die met leerlingbegeleiding begaan zijn hebben via een gericht navormingsprogramma en goede afspraken met schoolinterne en externe hulpverleners een professionele manier van werken uitgebouwd die duidelijk gestructureerd is en waarvan de werking ook binnen de school goed gekend is en ondersteund wordt.

Op andere plaatsen wordt met afspraken minder rekening gehouden of gebeurt de begeleiding eerder op min of meer toevallige basis, met mensen die weinig ervaring hebben inzake (professionele) hulpverlening, maar die zich toch geroepen voelen om van alles uit te proberen als pseudo-hulpverlener. Dit is meestal goed bedoeld, maar niet altijd erg efficiënt en/of professioneel geregeld en wordt – mede daardoor – door de leerlingen en hun ouders niet altijd op prijs gesteld. Deze aanpak doorkruist bovendien ook nog eens die van het PMS en/of andere hulpverleners die vaak al met de problematiek bezig zijn.

Binnen het experiment leerplichtcontrole wordt daarom de rol van het *PMS als draaischijf in de contacten met de welzijns wereld* sterk bekemtoond. Een belangrijke factor om daarbij in het oog te houden is het besef van de limieten van leerlingbegeleiding zoals die vanuit de school kan geboden worden.

In de marge van de vorige opmerking blijkt ook de noodzaak om de **spreiding van de begeleidingsvaardigheden** binnen het geheel van de school te verzekeren. Navorming voor alle leerkrachten is organisatorisch soms echt onmogelijk, maar toch moeten we er ook op letten dat we geen eilanden vormen in sommige scholen. Die mogen dan alle problemen oplossen, de rest kijkt toe. Zij zijn daar niet voor opgeleid en/of hebben daar geen uren voor... Dat werkt ook ontmoedigend voor wie op dat eiland zit. Terwijl zij geleerd hebben op een genuanceerde manier met problemen om te gaan, botsen ze soms – ook bij hun collega's, hun directie,... – op vooroordelen en stereotiepen die als oorzaken voor moeilijkheden op school worden aangehaald. Bijvoorbeeld gescheiden ouders (eventueel met een nieuwe partner), allochtone achtergrond,... het is dus geen wonder dat er problemen zijn. Sommigen worden het na een tijd moe om telkens weer uit te leggen, aan te tonen, te relati-

veren. Zij trekken zich terug in hun eigen werking binnen de klas.

Directies werken volgens een erg vaak – en daarom onderling sterk verschillend – profiel, dat gaat van “façade van de school” over klaagmuur voor alles en iedereen tot enthousiast en met inzicht leiding geven. Nochtans spelen directies een cruciale rol. Scholen met weinig problemen hebben niet zelden directies die actief en met meer inzicht leiding geven, structuren uitzetten. Sommige directies van scholen met veel problemen proberen branden te blussen, maar doen dat met weinig overleg, vinden geen tijd voor het tot ontwikkeling brengen van een echt beleid.

Tot overmaat van ramp leidt al dat branden blussen – zeker wanneer het op een eerder impulsieve manier gebeurt – soms ook nog eens tot het doorkruisen van de begeleidende aanpak van leerkrachten en/of PMS. Twee types van scholen dragen elk op hun manier weinig bij tot het oplossen van de problematieken waarmee sommige jongeren kampen. Dat zijn de **paternalistische** scholen waar de “goede zorg” de leerinhouden verdringt, en – aan de andere kant van het spectrum – scholen die mordicus aan hun (vermeend) **prestige** van kwaliteitsschool vasthouden, en waarbij goede zorg moet wijken voor het “heilige programma”. Het lijkt in de geesten van bepaalde leerkrachten en directies erg moeilijk om die twee aspecten – goede zorg en hoge kwaliteit van de opleiding – met mekaar te verzoenen, zeker als het om de rekrutering van leerlingen gaat. Teveel scholen bekijken dit nog als een of/of keuze, geen en/en. De concurrentie tussen scholen (binnen of tussen de verschillende koepels) doet daar geen goed aan, omdat men daarbij vaak met woorden een goede leerlingbegeleiding propageert (welke school gaat vertellen dat ze haar leerlingen niet optimaal wil begeleiden), maar in de praktijk meer belang hecht aan de studieresultaten van de topgroep bij de leerlingen.

Allicht is dit ook voer voor de **opleiding**, daarin zou naast de aandacht voor het bereiken van een hoog kennispeil bij leerlingen (nog) meer kunnen gewerkt worden aan de vaardigheden tot contact en kennisoverdracht aan groepen met wie er minder evidente en/of gemakkelijke contacten zijn op het vlak van sociale omgangsvormen, maatschappelijke prioriteiten en individuele levensomstandigheden.

Afwezigheden worden momenteel nog te eenzijdig vanuit administratief vlak opgevolgd. Ze zijn dus vooral de zaak van **hulpvoedend** (of nu: ondersteunend) **personeel** (HOP). Maar dat HOP heeft of krijgt niet altijd de pedagogische armslag om voor opvolging te zorgen. Toch zijn er dan ook weer scholen waar datzelfde HOP i.v.m. afwezigheden juist meer verantwoordelijkheid krijgt dan op andere vlakken. Soms krijgen ze zelfs alle verantwoordelijkheid, zowel inzake administratieve verwerking als voor individuele contacten en opvolging. En dan nog zonder dat er gezegd wordt welke beleidslijn men in dit verband wil volgen. Dit wordt aan het aanvoelen en het temperament van de betrokkene overgelaten.

Dit laatste gebeurt vooral in scholen met een beperkte overlegstructuur en strikt gescheiden opdrachten: het HOP zorgt dat de leerlingen er zijn, de leerkracht geeft les, de directie bestuurt. Zonder veel overleg, alsof alles vanzelfsprekend is.

De **PMS-betrokkenheid** is dikwijls onbevredigend, zowel voor het PMS zelf, als voor de school. Er is in vele gevallen gebrek aan informatie, aan afstemming van werkmomenten en prioriteiten, aan feedback, aan samenwerking bij het uitwerken van oplossingen, aan overeenkomst omtrent de visie inzake de relevantie van (bepaalde aspecten van) de werking,...

In sommige gevallen kan men begrip opbrengen voor mekaar praktische problemen, maar dat resulteert niet steeds in een meer praktische werking.

De samenwerking school-MST is over het algemeen genomen nog zwakker.

Er zijn in de praktijk dus **zeer grote verschillen** in werking school/PMS. Soms is er een zeer intense samenwerking met veel overleg, soms gaat het om een eerder gescheiden aanpak in een getrappt systeem. Wat niet (meer) door de school kan opgelost worden gaat – veel te laat dikwijls – naar het PMS.

Hier zou duidelijk een minimum moeten gelden, en een duidelijk samenwerkingsplan met prioriteiten die via onderling overleg bepaald en vooral ook in praktijk gebracht worden. Daarbij is deze situatie niet alleen afhankelijk van school tot school en van PMS tot PMS. We stellen ook vast dat wat in de ene school een vanzelfsprekendheid lijkt in de relatie met het PMS, in een andere school (met hetzelfde PMS als partner zelfs) totaal ondenkbaar is. Er zijn blijkbaar ook belangrijke individuele factoren die de samenwerkingsmogelijkheden bepalen. Vanuit het experiment leerplichtcontrole worden ook op dit vlak klare afspraken en een gezamenlijke aanpak van probleemsituaties gestimuleerd. Daarbij krijgen we regelmatig te maken met al lang bestaande misverstanden en soms negatieve beeldvorming omtrent de PMS-werking. Sommige scholen menen bijvoorbeeld dat hun PMS niet communicatief is, te weinig feedback geeft, te traag werkt; sommige PMS-medewerkers klagen over te hoge werkdruk omdat scholen al hun probleemgevallen zonder meer naar het PMS doorschuiven. Ook hier blijkt communicatie een sleutelbegrip.

De leerlingen

Zij hebben soms weinig **binding met de school**. Ook ondanks goede pogingen om daaraan te verhelpen. Sommigen weigeren elk echt contact en zijn zeer handig in het uitbuiten van alle mogelijkheden om aan de controle van zowel de school als de ouders te ontsnappen. Er blijken steeds meer signalen te komen van wanhopige ouders die niet alleen niets meer te zeggen hebben, maar die soms ook fysiek bedreigd of mishandeld worden.

Het gebrek aan binding met de school wordt o.m. geïllustreerd door het **vrij grote aantal schoolverlaters gedurende het schooljaar**. Sommigen wisselen zelfs 2 of 3 keer per schooljaar. Deze herinschrijvingen verdienen *op het moment van de inschrijving zelf meer* aandacht dan ze nu vaak krijgen. Al te vaak wordt pas achteraf, wanneer het weer eens misgaat, verwezen naar de weinig goeds voorspellende schoolloopbaan. Dezelfde jongeren worden echter ook wel eens aan de deur gezet bij de minste bevestiging van de negatieve verwachtingen. Dat dit niet altijd op een correc-

te wijze gebeurt versterkt alleen maar de negatieve houding tegenover de school in het algemeen.

De ouders

Zij ondergaan de zaken soms teveel. Er wordt akte genomen, zowel van wat van de school komt als van wat hun kinderen vertellen. Het **gevoel van beperkte betrokkenheid** resulteert zeker bij ouders uit een kansarm milieu soms in een lethargie die enkel verstoord wordt door een niet te ontlopen confrontatie met (school) problemen. In dat geval kan de frustratie omslaan in agressie tegenover de jongere of tegenover de school. In dat laatste geval worden zelfs totaal ongeoorloofde situaties ingedekt. Het vinden van echte oplossingen wordt dan moeilijk.

Zoals er geen echt schoolmodel is voor kansarmen, is er ook geen model om met ouders uit deze groep om te gaan. De **cultuurverschillen** tussen een op de middenklasse gericht schoolstelsel en het publiek dat met die scholen te maken heeft, beperken de relaties met de ouders evenzeer als die met de jongeren. Dat daaraan dringend moet verholpen worden blijkt o.m. uit de cijfers: 46% van de kinderen van laaggeschoolde ouders heeft schoolvertraging, tegenover 29% van de kinderen van hooggeschoolden. Van de eerste groep gaat 24% naar het beroepsonderwijs, van de tweede groep 4% (Barbara Tan in "Blijvende sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs").

Met de **ouderbetrokkenheid** is het in vele scholen erg pover gesteld. Vele scholen zien zichzelf wel als onderwijsdeskundige. Dat ze de ouders als opvoedingsdeskundige i.v.m. hun eigen kind zouden aanvaarden is echter geen evidentie. Dat blijkt uit het eenrichtingsverkeer in de communicatie tussen ouders en school. In vele gevallen worden vanuit de school de regels vastgelegd en wordt van de ouders verwacht dat zij die zullen onderschrijven zonder veel (fundamentele) kritiek. De rol die voor die ouders weggelegd is bestaat er dan impliciet in om de jongere zo mee te coachen dat er op school niet teveel moeilijkheden komen. Noch op het vlak van gedrag, noch op dat van resultaten. In heel wat scholen kijkt men eerder wantrouwend naar ouders die meer fundamenteel willen meepraten over de onderwijswerking. Bovendien ontbreekt het in de bureaucratische en hiërarchische organisatievorm van vele scholen aan de vaardigheid om te communiceren met de ouders die ver van dit soort cultuur afstaan. En dat zijn nu juist – en niet toevallig – de ouders van die jongeren die eerder tot de risicogroep behoren. Zeker op het vlak van de ouderbetrokkenheid valt dus nog veel werk te doen.

De begeleiding

Heeft duidelijk minder **impact** dan ze zelf denkt. Het valt op hoe weinig de scholen met het begeleidingsaanbod vertrouwd zijn, en (dus) hoe weinig ze er gebruik van maken.

Begeleidingsdiensten worden door scholen nog teveel gezien als buitenstaanders die wel kunnen vertellen hoe het zou moeten, maar die te weinig rekening houden met de dagdagelijkse onderwijsrealiteit, zeker in scholen met een moeilijker publiek.

De aanpak

De analyse van de schoolsituatie is uiteraard geen doel, maar een middel.

In de aanpak van de vastgestelde tekorten en onduidelijkheden gaan we uit van een aantal instrumenten die kunnen ingezet worden om te remediëren waar dat nodig mocht blijken. Uiteraard gebeurt dat in onderlinge consensus met de school en het PMS. Er worden geen oplossingen opgedrongen, er wordt samen naar de gepaste aanpak gezocht. Daarin spelen de volgende elementen een belangrijke rol:

- een nieuwe regelgeving doorvoeren met alle achterliggende/inhoudelijke bedoelingen die de basis vormen voor het experiment leerplichtcontrole kan niet zo maar. Er zijn een aantal voorwaarden die eerst moeten vervuld worden. De belangrijkste daarvan is **de open communicatie** op alle niveaus en met alle betrokkenen.

Dat wordt o.m. bevestigd in Klasse (mei 1998). In scholen met visie, met een sterk participatief en proactief beleid, komen probleemgedrag en stress veel minder voor;

- er zijn **gepaste procedures** nodig om maximaal vat te krijgen op afwezigheden en schooluitval. Daartoe maken we in het experiment leerplichtcontrole gebruik van:

- een **overzichtsfiiche** waarop de afwezigheidsperiodes stelselmatig worden ingebracht en waaruit de nodige conclusies kunnen gehaald worden omtrent aard, duur en frequentie van de afwezigheden. Deze werkwijze laat meteen toe om een analyse van de afwezigheden te maken over de hele school;

- een **meldingsformulier voor afwezigheden die door de school als problematisch ervaren worden**, o.m. omdat men er met het eigen begeleidingsarsenaal geen vat meer op heeft;

- een **meldingsfiiche voor uitschrijvingen tijdens het schooljaar**. Dit is zo opgevat dat er een controle aan gekoppeld wordt, waardoor we kunnen nagaan of de uitschrijving van leerplichtige jongeren ook door een nieuwe inschrijving elders gevolgd wordt;

- de gemeentelijke coördinator die voor het departement ter plaatse de betrokken scholen volgt, bouwt via **contacten met de welzijnswereld** mee aan een **efficiënt netwerk** om problematische afwezigheden op te vangen. In dat netwerk worden relevante partners die rond deze problematiek willen samenwerken bijeengebracht. Zo bijvoorbeeld het CBJ, eventueel – als die er is – de sociale dienst van de Jeugdbrigade van de politie, straathoekwerk, OCMW,... De PMS-centra worden daar van meet af aan intens bij betrokken, zodat de contacten en afspraken die hier ontstaan ook kunnen renderen buiten dit overleg rond sterk problematische afwezigheden.

In de praktijk blijkt dit aspect van de werking sterk van regio tot regio te verschillen. Dat heeft met een aantal oorzaken te maken: hoe is binnen de regio de hulpverlening voor jongeren in het algemeen uitgebouwd, waar vinden schoolgebonden problematieken daarin een plaats, welke agenda hebben de verschillende hulpverleners, is er al een overkoepelende of een coördinerende instantie, welke rol speelt de gemeente op dit vlak, zijn de aanwezige diensten vooral gericht op preventie of eerder op crisismanagement, welke ervaringen heeft de school tot nu toe op dit vlak, is er een bruikbare sociale kaart, is de PMS-medewerker voldoende vertrouwd met de aanwezige voorzieningen,... Van deze en andere zaken zal afhangen of de school gehoor krijgt op haar vragen, hoe de feedback werkt, of men bereid is zaken uit handen te geven.

Wij stellen vaak vast dat deze samenwerking niet efficiënt werkt, dat men vooral het eigen terrein bewaakt, dat achterdocht overheerst en dat het een lange weg is om tot duidelijke afspraken en onderling vertrouwen te komen;

- er wordt gezocht naar **samenwerkingsmogelijkheden met de netbegeleiding**, in functie van een ruimere implementatie van de verworven inzichten. De visie die door het experiment uitgedragen wordt, is voor de begeleidingsdiensten toegelicht, met de vraag ze mee te ondersteunen;

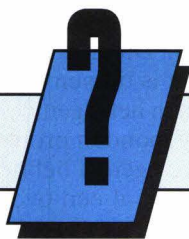
- ook **binnen het departement onderwijs** wordt onderzocht op welke manieren de regelgeving en de procedures daarrond kunnen ingepast worden in een meer op begeleiding gerichte visie. Daartoe wordt samengewerkt met de inspectie, de schoolbeheerteams, de verificateurs, de gegevensbank... Dit moet garanderen dat scholen die ernstige inspanningen leveren op het vlak van begeleiding, ook de mogelijkheden – en de verantwoordelijkheid – krijgen om in sommige gevallen bijvoorbeeld op louter individuele basis de best mogelijke oplossingen uit te werken. Zo bereidt iedereen zich op zijn terrein voor om de nieuwe regelgeving, die uit het experiment moet volgen, mogelijk te maken voor alle scholen in Vlaanderen;

- we moeten bij dit alles vooral realistisch blijven, **een nieuwe regelgeving zal de realiteit niet veranderen**. Ze zal de bedoelingen moeten aangeven en zo moeten gestuurd worden dat die bedoelingen meer kans krijgen om realiteit te worden.

Dit betekent meteen dat met de nieuwe regelgeving de zaak niet af is, maar dat dan de communicatie ten volle moet op gang getrokken worden, met alle betrokkenen.

Gil THYS

Experiment leerplichtcontrole
Gemeentelijke coördinator Antwerpen.
Beekstraat, 70
9090 MELLE
Tel.: 09/252.59.64



Het getuigschrift basisonderwijs¹

Het getuigschrift basisonderwijs heeft vooral belang voor de inschrijving als regelmatige leerling in het eerste gemeenschappelijk leerjaar van het secundair onderwijs, het zo gezegde eerste leerjaar A. Dit wil echter niet zeggen dat dit getuigschrift enkel en alleen kan behaald worden in het basisonderwijs.

Er zijn een viertal alternatieven:

- na inschrijving in het eerste leerjaar A, op basis van een PMS (CLB)-attest en mits gunstig advies van de toelatingsraad van de school, en na met vrucht dat leerjaar A beëindigd te hebben;
- na met vrucht het eerste leerjaar B beëindigd te hebben;
- met een legalisering van een buitenlands diploma;
- het getuigschrift behalen via een examencommissie.

Op de eerste mogelijkheden is reeds eerder ingegaan². Hier wordt op de laatste mogelijkheid ingegaan.

Het getuigschrift behalen via een examencommissie

Deze mogelijkheid bestond reeds eerder. De geïnteresseerden dienden zich hiervoor te wenden tot de onderwijsinspectie. Naargelang de vraag organiseerde deze het examen. Deze werkwijze bleek niet erg cliëntvriendelijk. Met de nieuwe regeling hoopt de regelgever de drempel wat meer te verlagen.

Er werden een tiental scholen, verspreid over het Vlaamse land, aangeduid om als examencommissie te fungeren. Deze scholen worden wel door de onderwijsinspectie begeleid bij de organisatie en het verloop van de examens. Het gaat om de volgende scholen:

- de basisschool van het gemeenschapsonderwijs, Pijlstraat 2 te 2060 ANTWERPEN;
- de gesubsidieerde vrije basisschool, Sint-Willibrordusstraat 39 te 2060 ANTWERPEN;
- de basisschool van het gemeenschapsonderwijs, Vandembemptlaan te 3001 LEUVEN (Heverlee);
- de gesubsidieerde vrije basisschool, Bosstraat 18 te 3012 LEUVEN (Willele);
- de gesubsidieerde gemeentelijke basisschool, Joris van Oostenrijkstraat 55 te 3511 HASSELT;
- de gesubsidieerde vrije lagere school, Kiewitstraat 101 te 3500 HASSELT;
- de gesubsidieerde gemeentelijke lagere school, Neermeerskaai 2 te 9000 GENT;
- de gesubsidieerde vrije basisschool, Sint-Jozefstraat 5 te 9041 GENT (Oostakker);
- de gesubsidieerde gemeentelijke basisschool, Diksmuidse Heerweg 159 te 8200 BRUGGE (Sint-Andries);
- de gesubsidieerde vrije basisschool, Doornstraat 3 te 8200 BRUGGE (Sint-Andries).

De modellen van getuigschrift

Bij deze omzendbrief horen ook twee modellen van getuigschrift.

Het eerste model is van toepassing voor leerlingen die het gewoon of het buitengewoon lager onderwijs met vrucht hebben beëindigd in de betreffende school. De directie maakt hiertoe voor 20 juni een volledige lijst op van leerlingen die lager onderwijs zullen voltooien op het einde van het lopende schooljaar. Na 20 juni en voor het einde van het schooljaar beslist de klassenraad over de toekenning ervan en legt deze beslissing schriftelijk vast. Op de leerlingenlijst wordt ook aangeduid welke leerlingen geen getuigschrift gekregen hebben. Deze leerlingen krijgen een attest dat bevestigt dat ze het laatste jaar van de basisschool regelmatig gevolgd hebben. Voor de leerlingen uit het buitengewoon onderwijs wordt bovendien voor 1 juni een verantwoordingsdossier op- en overgemaakt aan de inspecteur-coördinator.

het getuigschrift vermeldt twee formules, waarvan de niet geldende wordt doorgehaald:

- "aan onze lagere school in voldoende mate de doelen van het leerplan heeft bereikt."
- "aan onze lagere school de leerdoelen van een handelingsplan heeft bereikt die door de onderwijsinspectie als gelijkwaardig worden geschouwd met die van het gewoon lager onderwijs."

De eerste formule is bestemd voor het gewoon onderwijs; de tweede voor het buitengewoon onderwijs.

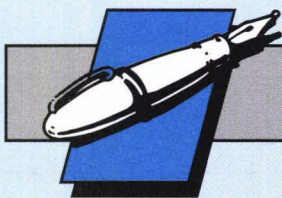
Het tweede model is bestemd voor de kandidaten die geslaagd zijn voor de examencommissie en heeft de formule: "aan onze school, die fungeert als examencommissie, geslaagd is voor de examens tot het behalen van het getuigschrift basisonderwijs".

Jan TALLON
Molenstraat, 145
3010 Leuven

NOTEN

¹ BaO/98/11 (21-12-1998). Het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs vanaf het schooljaar 1998-1999. *Coördinatie van de omzendbrieven*, Deel BaO/Getuigschrift basisonderwijs.

² Wetwijs: Studiebewijzen in het secundair onderwijs. *Wetwijs*, 1995 (6), nr 1, 29-31 en 1997 (8), nr 1, 28-29.
Wetwijs: De gelijkwaardigheid van buitenlandse diploma's en studiegetuigschriften. *Wetwijs*, 1996 (7), nr 1, 38.



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Studiedag 'Ons middelbaar onderwijs gewikt en gewogen'

Een bijdrage vanuit een schoolloopbaanonderzoek op initiatief van de Minister van Onderwijs (LOSO-project).

Leuven, Aula, Pieter De Somer, Donderdag 27 mei 1999.

Info: LIVO, p.a. Mevr. Bert Claesen, Dekenstraat 2, 3000 Leuven, tel.: 016/32.61.79, Fax 016/32.62.74 - e-mail: jan.vandamme@ped.kuleuven.ac.be

Studiedagen – Trainingen 1999 Katholieke Hogeschool Limburg

Er verscheen een brochure met een overzicht van de studiedagen en trainingen die de Katholieke Hogeschool Limburg in de loop van 1999 zal organiseren. Voor meer informatie: Katholieke Hogeschool Limburg – Departement sociaal-agogisch werk, graduat orthopedagogie, Campus Oude Luikerbaan 79, 3500 Hasselt, tel.: 011/28.82.70 of fax: 011/28.82.79.

Cursussen S.O. en Bu.S.O. – Voorjaar 1999

Het Centrum voor Andragogiek vzw (UFSIA) organiseert nascholingscursussen voor directiesecretarissen, opvoeders-huismeesters, studiemeesters-opvoeders van het secundair en buitengewoon secundair onderwijs. Het nieuwe nascholingsaanbod wil de aandacht vestigen op enkele nieuwe inhouds: onderwijsactualia en de nieuwe rechtspositieregeling, de doorlichting en het openbaar karakter van een doorlichtingsverslag, mogelijkheden tot "peerinvolvement" in het onderwijs, motiverende gesprekstechnieken en grenzen stellen, signaalgedrag bij leerlingen, motivatiestrategieën, bezoek aan Flanders Language Valley en de spraaktechnologie in werking. Daarnaast worden enkele bekende thema's hernomen. Voor meer informatie: Riet Raus, tel.: 03/220.46.88 (S.O.) en Geert Van Vooren, tel.: 03/220.46.88.

Nascholing Centrum voor Beroepsvervolmaking Leraren

Het Centrum voor Beroepsvervolmaking Leraren heeft een website ontworpen waarop men het ganse aanbod van nascholingscursussen kan raadplegen. Het adres is: <http://cbl-www.uia.ac.be>. Thema's waarover in de toekomst nascholingscursussen georganiseerd zullen worden zijn: Verdiepingscursus communicatie, Aanpak van moeilijke klassen en leerlingen, Feedback geven aan leerlingen, Stresspreventie in de relatie leerkracht-leerlingen. Voor meer informatie: CBL, Universiteitsplein 1, 2610 Antwerpen, tel.: 03/820.29.61 of fax: 03/820.22.49.

Voortgezette opleiding leidinggeven in de sociale sector

De Katholieke Hogeschool Leuven – Departement Sociale Hogeschool Heverlee organiseert voor de derde keer een voortgezette opleiding "Leidinggeven in de sociale sector". De opleiding richt zich tot verantwoordelijken en leidinggeven in de sociale sector". De opleiding richt zich tot verantwoordelijken en leidinggeven met een brugfunctie in de ruime social profit sector en wordt bekroond met een diploma dat van rechtswege erkend is. De op-

leiding wordt modulair georganiseerd, gespreid over de academiejaren 1999-2000 en 2000-2001, één lesdag (maandag) per week (behalve schoolvakanties). De opleiding kost 50.000 BEF voor de twee academiejaren (cursusmateriaal inbegrepen).

Voor meer informatie: Mieke Peeters, KHLeuven-Departement Sociale Hogeschool Heverlee, Groeneweg 151, 3001 Heverlee, tel.: 016/20.59.95 of fax: 016/31.93.45.

Vorming, training en opleiding VIBOSO

Er is een nieuwe VIBOSO-folder met het vormingsaanbod voor 1999. In het VIBOSO-aanbod gaat veel aandacht naar het uitdiepen van het begrip participatie. De meeste cursussen richten zich op kennis en vaardigheden die noodzakelijke voorwaarden zijn om participatief te werken. Voor meer informatie: VIBOSO, Vooruitgangstraat 323, 1030 Brussel, tel.: 02/201.05.65 of fax: 02/201.05.14.

Contactsleutels, Leefvaardigheden in het basisonderwijs

De Wereldgezondheidsorganisatie beveelt aan dat, als je aan gezondheidsbevordering wilt werken, je vijf basisdomeinen van "life-skills" centraal moet stellen: beslissingen nemen, kritisch en creatief denken, een zelfbeeld vormen, communicatie en omgaan met gevoelens. Werken aan zulke vaardigheden behelst twee componenten: activiteiten en houding.

Contactsleutels biedt in een duidelijk opgebouwde methodiek activiteiten en lessen aan voor de basisschool. Met aanbevelingen, teamworkshops en opleidingen levert contactsleutels ook handvaten om in lerarenattitude en schoolklimaat aan lifeskills te werken.

Voor meer informatie: De Sleutel, Hundelgemsesteenweg 1, 9820 Merelbeke, tel.: 09/231.57.48, fax: 09/231.67.15 of e-mail: preventie.de.sleutel@fracarita.org.

Hoe kunnen school en CLB samen werk maken van leerling(en)- begeleiding? Enkele thematische uitdagingen.

Op 3 december 1998 organiseerde de Stuurgroep Onderwijs van de Stichting-Lodewijk de Raet het eerste, informatieve luik van een dubbel-colloquium dat het "Decreet betreffende de Centra voor Leerlingenbegeleiding" tot onderwerp had. In dit decreet beoogt het beleid niet alleen te komen tot de feitelijke samenvoeging van de huidige PMS-centra en centra voor Medisch Schooltoezicht; het plaatst de school en de ouders ook veel meer op het voorplan als "eerste verantwoordelijken" inzake de opvang en de begeleiding van leerlingen tijdens hun schoolloopbaan. Waar vroeger reeds impulsen werden gegeven aan scholen om in toenemende mate aan remediëring en zorgverbreding te gaan doen, wordt van diezelfde scholen nu verwacht dat zij met steun van het CLB scenario's ontwikkelen die het mogelijk moeten maken te komen tot vormen van "geïntegreerde leerling(en)begeleiding". Hierbij wordt onderwijs zowat als synoniem gezien voor begeleiding. Aan welke voorwaarden dient binnen school en CLB voldaan te zijn om daadwerkelijk gestalte te geven aan dergelijke vormen van leerling(en)begeleiding, en voor welke uitdagingen plaatst dit beide? Deze vragen komen aan bod in het aangekondigde colloquium dat plaats zal hebben op dinsdag 18 mei 1999 in het Vlekho te Brussel. Voor meer informatie: tel.: 02/240 95 00, fax: 02/242 26 10 of e-mail: dirk.gombair@ping.be

Twin Colloquium "Labour Market Policies and Social Exclusion"

Het HIVA zal op **20 en 21 mei** te Leuven het Twin Colloquium "Labour Market Policies and Social Exclusion" organiseren. Het thema van de eerste dag is: "From welfare to work: towards an integration of social protection and employment policy". Dag twee draagt als titel: "Guarantee plans for young people and the long-term unemployed". Voor meer informatie kan contact opgenomen worden met: Nancy Vertongen, HIVA (K.U. Leuven), Van Evenstraat 2B, 3000 Leuven, tel.: 016/32 33 70, fax: 016/32 33 69 of e-mail: nancy.vertongen@hiva.kuleuven.ac.be

Schoolgaan. Vluchtroute naar een veiliger toekomst

Vluchtelingenjongeren komen op onregelmatige momenten in het schooljaar het Nederlandse onderwijs binnen. Ze hebben net als andere leerlingen behoefte aan opvang, zorg en onderwijs. Maar bij hen gaat het om nog iets meer: velen van hen hebben een traumatisch verleden waarover het niet altijd gemakkelijk is te communiceren. Voor deze jongeren heeft de school veel te bieden. Naar school gaan betekent de draad van het "gewone" leven weer oppakken. De school is ook de plaats waar psycho-sociale problemen en gedragsmoeilijkheden als eerste gesignaleerd worden. Scholen weten niet altijd hoe aan deze leerlingen doeltreffend hulp te geven. Daarom is door de Stichting Pharos De Vluchtelingenles ontwikkeld: een serie lessen voor het (voortgezet) onderwijs. De Nederlandse Vereniging voor Leerlingenbegeleiding organiseert een aantal, regionaal gespreide, studiedagen waarop men ingaat op de positie van vluchtelingenjongeren in het onderwijs en wordt De Vluchtelingenles gepresenteerd als methode om hieraan met deze leerlingen te werken. Voor meer informatie: NVL, postbus 239, 2180 AE Hillegom, Nederland; tel.: 030/234 98 00.

Mediatie. Een leerbevorderende aanpak van kinderen met leerproblemen

Deze introductie tot de mediatieleer van Feuerstein wordt in het voorjaar '99 tweemaal georganiseerd. Doel van de lessenreeks is geïnteresseerden laten kennismaken met de visie en de principes van Prof. Reuven Feuerstein en inoefening van de mediatiecriteria om kinderen tot zelfstandig denken en een betere leerattitude te brengen. De lessen hebben plaats in Hasselt op de volgende data: **5 - 12 - 19 - 26 mei en 1 - 9 - 16 - 23 juni 1999**. Voor inlichtingen kunt u terecht bij: Gezin en Handicap, A. Goemaerelei 66, 2018 Antwerpen, tel. 03/216 29 90.

Programma Beroepsvorming Refleks

Refleks heeft een vormingsaanbod ontwikkeld voor mensen die beroepshalve met (de gevolgen van) geweld, misbruik, agressie of grensoverschrijdend gedrag te maken krijgen. De nadruk wordt gelegd op het verwerven van inzicht in de dynamiek van geweld en agressie zodat probleemsituaties zoveel mogelijk voorkomen kunnen worden. Er is ook aandacht voor het aanleren van concrete vaardigheden om seksueel misbruik, agressie of geweld op een verantwoorde en efficiënte manier aan te pakken vanuit de specifieke positie van leerkracht, welzijnswerker, opvoeder, ... Voor meer informatie: Refleks Weerbaarheidscentrum vzw, Breughelstraat 31-33, 2018 Antwerpen, tel.: 03/239 29 83, fax: 03/281 66 31.

Vormingsaanbod VIBEG

Het aanbod van lezingen, studiedagen en cursussen van Vibeg, het vormingsinstituut voor Begeleiding van Gehandicapten, voor het voorjaar 1999 is verschenen. Deze bijscholingen richten zich voornamelijk tot mensen die in de gehandicaptensector werken. Voor de informatiefolder en meer inlichtingen: Vibeg, Vera Ceulemans of Hadewych Schepens, M. Theresiastraat 114, 3000 Leuven, tel.: 016/23 51 21.

Beroepsprofiel opleider laaggeschoolde volwassenen: een verkenning

In het kader van een ADAPT II-project werd door de Karel de Grote Hogeschool Antwerpen aan het HIVA de opdracht gegeven om een onderzoek te doen naar het beroepsprofiel van opleiders voor laaggeschoolde volwassenen. Deze mensen werken in Centra voor basiseducatie, de VDAB, opleidingsprojecten door derden, sociale werkplaatsen, leerwerkplaatsen en opleidingen binnen bedrijven. Om dit beroepsprofiel op te stellen werd een procedure gevolgd bestaande uit verschillende fases. In een oriëntatiefase wordt de sector verkend. In de voorbereidingsfase wordt een document met basismateriaal over het beroep samengesteld: de voorbereidende, uitvoerende, ondersteunende taken met de bijhorende kennis, vaardigheden en houdingen worden geïnventariseerd. Dit informatiedocument vormde de input voor een conferentie, waarop het conceptprofiel verder verfijnd werd. Tenslotte werden de toekomstige evoluties in het beroep met betrekking tot de doelgroep en het talenpakket van de opleiders ingeschat. De aangekondigde brochure werd geschreven door Tom De Cock en Mia Douterlungge. Voor meer informatie: Karel de Grote Hogeschool Antwerpen, tel.: 03/237 52 55 of HIVA-K.U. Leuven: tel.: 016/32 33 33 of <http://www.kuleuven.ac.be/hiva>

Sociale dimensie van Europa

Weliswaar laat in elke editie de verschillende geledingen van de sociale sector aan bod komen. Het tijdschrift is gratis verkrijgbaar voor iedereen die bij het welzijnswerk betrokken is. Het nummer van februari-maart behandelt in zijn themarubriek de "sociale dimensie van Europa". Voor meer informatie of bestelling: Weliswaar, Terlindenlaan 14, 3090 Overijse, tel.: 02/686.01.83 of fax: 02/686.01.83.

Informatie Vernieuwing Onderwijs

Het tijdschrift IVO (Informatie Vernieuwing Onderwijs) begint in 1999 aan zijn twintigste jaargang. Het is een pedagogisch didactisch tijdschrift uitgegeven door de Werkgroep Informatie Vernieuwing Onderwijs en verschijnt viermaal per jaar. Men tracht steeds met themanummers te werken. Het voorbije jaar waren dat: cultuur op school, opdrachten voor het onderwijs in een wereld vol breuken, zelfstandig leren bij leerlingen en nascholing van leraren. Voor meer informatie: WIVO, VIIde-Olympiadelaan 25, 2020 Antwerpen, tel.: 03/820.66.28 of fax: 03/827.99.80.

Courage

Het fotoboek *Courage* getuigt dat armoede bestaat. Het brengt ons thuis bij mensen die dit aan den lijve ervaren. Niet hun miserie werd in beeld gebracht, maar wel hun moed om naar buiten te treden met de boodschap dat ze weigeren armoede en uitsluiting nog langer te aanvaarden. Ze nemen zelf het woord, ook in naam van alle anderen die armoede in verborgenheid ondergaan. Dat is *courage*! Dit fotoboek kwam er dankzij de medewerking van Gentse Gezinnen van de "Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen". Achteraan brengt het boek een reportage over vijftien jaar *Beweging*, over hoe er samen wordt gewerkt om toekomst te maken voor alle armsten.

Het fotoboek kost 500 BEF en kan besteld worden bij: *Beweging van Mensen met Laag Inkomen en Kinderen* vzw, Huis van de Mensenrechten, Nieuwebosstraat 3, 9000 Gent.

Jaarboek Nederlandse Vereniging voor Leerlingenbegeleiding

Het jaarboek is een handreiking om u in tal van praktische zaken op het goede spoor te zetten: korte artikelen over uiteenlopende aspecten van begeleiding, inhoudelijk zowel als organisatorisch; overzichten van belangrijke adressen, materialen en projecten zoals het project *Vluchtelingenles* en de *lessenkatern Spijbelsoap*. Daarnaast wordt ook informatie gegeven over de uitgaven van de

Nederlandse Vereniging voor Leerlingbegeleiding (o.a. het Tijdschrift voor Leerlingbegeleiding). Voor meer informatie: Postbus 239, 2180 AE Hillegom, tel.: 0252/52.30.33.

Gids slachtofferzorg Limburg

Met deze publicatie wil de provincie de hulpverlening voor slachtoffers beter bekend en beter bereikbaar maken. De gids is in de eerste plaats bedoeld voor de professionele hulpverleners, maar is ook bruikbaar voor iedereen die meer wil weten over de hulpverlening aan slachtoffers in Limburg. Iedere instantie wordt uitvoerig voorgesteld met duidelijke omschrijving van hetgeen precies gedaan wordt voor slachtoffers. Om het contact nemen te vergemakkelijken, zijn telkens de nodige adressen, telefoonnummers, contactpersonen en/of openingstijden vermeld. De gids kan gratis besteld worden op het volgende adres: Provinciebestuur Limburg, 2de directie, Afdeling 2 – Welzijn, Universiteitslaan 1, 3500 Hasselt, tel.: 011/23.72.23 en fax: 011/23.72.10.

Projectrapporten Sociale Hogeschool Heverlee

Gedurende drie maanden werkten de derdejaarsstudenten Maatschappelijk Werk in kleine groepen aan actuele maatschappelijke thema's, doorgelicht vanuit de invalshoek "hulpverlening". Elke groep schreef een rapport dat de neerslag is van hun studie en praktijkverkenning. De titels van de rapporten en meer informatie kan bekomen worden bij: Rob Vanmaele, tel.: 016/31.93.48 of Lieve Keulers, mediatheek tel.: 016/31.93.40.

Traject, met deeltijds op weg naar werk

Samen met de scholen deeltijds onderwijs van de regio Dendermonde startte het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg te Dendermonde, eind 1995, het project "Inspraak voor jongeren". De bedoeling van het project bestond uit het beter bekend maken van het deeltijds onderwijs en het bevorderen van de tewerkstelling van zijn leerlingen. Ter verwezenlijking daarvan werden er door de leerlingen zelf twee producten gemaakt: een krant en een video onder de titel: "Traject, met deeltijds op weg naar werk". Specifiek naar de bedrijfswereld toe werd uit de algemene video een flash gemaakt. Daarnaast werd ook een brochure in verband met het project gemaakt. Voor meer informatie: Comité voor Bijzondere Jeugdzorg, Noordlaan 111 bus 2, 9200 Dendermonde, tel.: 052/25.07.60 of fax: 052/21.32.72.

De kleine almanak voor informatie en advies: jeugdzorg 1999-2000

Deze uitgave bevat praktische en bondige informatie over regelgeving en voorzieningen op sociaal en juridisch terrein, aangevuld met specifieke informatie over de jeugdzorg. Ontwikkelingen binnen de jeugdzorg worden uitvoerig belicht. Daarbij is er uitgebreide aandacht voor de in Nederland aanwezige vormen van hulpverlening op het gebied van jeugdzorg. De almanak is voor iedereen die met jeugdzorg te maken heeft, niet alleen hulpen dienstverleners, maar ook bijvoorbeeld leerkrachten en buurthuiswerkers. De publicatie is te bestellen bij de NIZW Uitgeverij, Postbus 19152, 3501 DD Utrecht, tel.: 030/230.66.07, fax: 030/230.64.91 of e-mail: bestel@nizw.nl.

Uit de marge. Platform voor een nieuw millennium

Deze brochure stelt de missie, waarden en doelstellingen van Uit de Marge voor, doet de herstructurering van de organisatie uit de doeken en laat U kennis maken met de "nieuwe" Uit de Marge en haar team. Deze brochure bevat ook een uitnodiging om lid te worden van Uit de Marge. In plaats van met vertegenwoordigers van organisaties te werken, wil men vooral met individuen werken die zich persoonlijk willen engageren. Voor meer informatie: Uit de Mar-

ge, Vlaams Jeugd welzijnscentrum voor maatschappelijk achtergestelde groepen, Hof ter Lo 6b, 2140 Borgerhout, tel.: 03/235.18.81 of fax: 03/235.32.54.

Een kind met een chronische aandoening

De brochure "Een kind met een chronische aandoening" is bedoeld voor ouders die sinds kort weten dat hun kind een chronische aandoening heeft: astma, suikerziekte, epilepsie, spierziekte, jeugdrema of één van de vele andere mogelijke chronische aandoeningen. De brochure wil ouders steun geven bij het vinden van een weg in de chaos van gebeurtenissen en gevoelens die op ze afkomen als hun kind een chronische aandoening blijkt te hebben. Voor concrete hulp en adviezen over bijvoorbeeld financiën en de afzonderlijke ziektebeelden wordt verwezen naar patiëntenverenigingen, andere instanties en literatuur. Voor meer informatie: SJN, Loes Kleerekoper, tel.: 030/239.44.54 of e-mail: l.kleerekoper@sjn.nl.

Een lokaal alcohol- en drugbeleid. Schakel jezelf in

Het betreft een reeks van publicaties gekaderd in een samenwerkingsproject tussen VAD, de preventiewerkers verbonden aan de CGG en de provinciale preventieplatforms en ondersteund door de verschillende sectoren. Jezelf op lokaal vlak inzetten voor een globaal alcohol- en drugbeleid. Allemaal goed en wel, maar hoe pak je dat aan? De moeilijkheid is immers dat er zoveel partners bij betrokken worden en dat er dus veel moet worden overlegd. Het voordeel is dan weer dat er al heel wat ervaring is opgebouwd en dat er al veel structuren bestaan. Daarom werd een reeks hulpmiddelen uitgewerkt, een reeks vol ideeën, suggesties en praktische wenken om je op weg te zetten om lokaal aan een globaal alcohol- en drugbeleid te werken. De publicaties uit deze reeks vormen een logisch geheel, maar je kan ze ook afzonderlijk lezen. Voor meer inlichtingen: VAD, E. Tollenaerstraat 15, 1020 Brussel, tel.: 02/423.03.33 of fax: 02/423.03.34.

Vlaggen en wimpels

In Vlaanderen zijn 22 scholen versierd met Vlaggen en Wimpels: deze scholen stapten namelijk in een pilootproject waar via actieve kunstbeoefening wordt gewerkt aan een klimaat die de buurtgerichte acties mee ondersteunt en zo de scholen een kwalitatief label en een volwaardige plaats kan geven in de buurtontwikkeling. De canon Cultuurcel van het Departement Onderwijs, de Cel Migrantenbeleid van het Kabinet Onderwijs, het Steunpunt voor Intercultureel Onderwijs van de Universiteit Gent, de Koning Boudewijnstichting en het Centrum voor Amateurkunsten wisten de juiste ingrediënten aan te bieden om dit project te realiseren. Deze achtergronden worden beschreven in het eerste deel van dit CVA-Cahier. In het tweede deel worden de praktijkervaringen van directies, leerkrachten, de meewerkende kunstenaars, de inderen en de ouders weergegeven. Voor meer informatie: Serie "CVA-Cahiers", Centrum voor Amateurkunsten vzw, Veeweydestraat 24-26, 1070 Brussel, tel.: 03/555 06 00 of fax: 02/555 06 10.

Witte vlucht, zwarte magie? Stapstenen in het opnieuw aantrekkelijk maken van concentratiescholen voor autochtone leerlingen

In sommige scholen stelt men een toenemende segregatie vast. Waar allochtone leerlingen school lopen, voltrekt zich soms een "witte vlucht": autochtone ouders sturen hun kinderen naar een andere school. Er is een hardnekkig vooroordeel als zou een school met een hoog aantal allochtone leerlingen geen kwalitatief hoogstaand onderwijs kunnen bieden. Op vraag van de Vlaamse Onderwijsraad heeft de Koning Boudewijnstichting voor de betrokken concentratiescholen sinds '94 een ondersteuningsaanbod ontwikkeld. Als kroon op dit werk is deze brochure ontstaan die gebaseerd is op de ervaringen van directeurs, leerkrachten, netbege-

leiders van scholen in het implementeren van de non-discriminatieverklaring. De brochure wil een werkinstrument zijn voor om het even wie betrokken is bij het veranderingsproces in een concentratieschool. De brochure wil vooral een steun zijn voor (concentratie)scholen die zich herprofilen en die een nieuw aantrekkelijk onderwijsproject willen waarmaken.

Meer gegevens: "Witte vlucht, zwarte magie?", Koning Boudewijnstichting in samenwerking met de Vlaamse Onderwijsraad, december '98, 150 blz., onder redactie van Paul Mahieu en Jan De Mets. Een gratis exemplaar kan bekomen worden bij het Distributiecentrum van de Koning Boudewijnstichting, Postbus 33, Anderlecht-Erasmus, 1070 Brussel, tel.: 070/233 728, fax: 070/233 727 of e-mail: publi@kbs-frb.be

Thesaurus Jeugd

Thesaurus Jeugd is een hulpmiddel bij het toegankelijk maken en terugzoeken van informatie op het brede gebied, jeugdzorg, jeugdwelzijn en aangrenzende terreinen. De lijst bestaat uit ruim 3500 termen en hun onderlinge relaties, die gebruikt kunnen worden om de inhoud van documenten precies en gedetailleerd te bepalen. De thesaurus Jeugd kost f 75 en is losbladig. Een abonnement omvat 3 cumulatieve aanvullingen per jaar en is te bestellen bij de Mullock Houwer Bibliotheek, Postbus 1373, 3500 Utrecht, Nederland, tel.: 030/239 44 66; fax: 030/239 44 56.

Projectoproep "Steek nog meer dynamie in je vereniging"

Via de tweede projectoproep in 1999 kunnen lokale verenigingen een financiële ondersteuning van max. 50.000 BEF ontvangen voor een project waarmee, via vormingsactiviteiten, de interne werking van de vereniging verbeterd wordt. De projectoproep wordt gelanceerd door de Koning Boudewijnstichting. Voor meer informatie: Veerle De Beuckeleer, tel.: 02/549 02 66.

Postfonds voor alfabetiseringsprojecten

Het Fonds verleent Financiële steun aan vernieuwende of sensibilisatieprojecten in België rond leren lezen en schrijven van een taal, ongeacht dewelke. De projecten richten zich tot volledige, partiële of functionele analfabeten, kinderen of volwassenen, van Belgische of buitenlandse afkomst. Voor verdere inlichtingen: Voor de Post: Monique Van Trappen, tel.: 02/226 22 18 of fax: 02/226 21 73; voor het Postfonds: Carmen de Crombrugge, tel.: 02/549 61 90 of fax: 02/512 31 18.

Projectoproep 1999: Fonds Jeanne en Pierre Beeckman

De Koning Boudewijnstichting beheert sinds 1989 het Fonds Jeanne en Pierre Beeckman, dat tot doel heeft financiële, materiële en morele steun te verlenen aan Belgische organisaties die initiatieven nemen ten bate van auditief of visueel gehandicapten. Voor bijkomende informatie over de projectoproep en het inschrijvingsformulier: Distributiecentrum - Koning Boudewijnstichting, Fonds Jeanne en Pierre Beeckman, Postbus 33, Antwerpen Erasmus, 1070 Brussel, tel.: 070/233 065 of fax: 070/233 727.

Een stap vooruit

Op 6 juni 1999 viert Koning Albert zijn 65^{ste} verjaardag. Bij deze gelegenheid wil de Koning Boudewijnstichting een speciale actie ontwikkelen die symbolisch de economische en sociale bekommernis van het Staatshoofd onderstrept. Het gaat om een speciale actie voor jongeren in het voltijds of deeltijds beroepsonderwijs, het middenstandsonderwijs of de deeltijdse vorming. Deze actie wil bijdragen tot een positief imago van de verschillende onderwijsvormen. Uiteraard staat de participatie van jongeren voorop: hun sociale en/of economische integratie vormt de belangrijkste doelstel-

ling. Voor meer informatie: tel.: 070/233 065; fax: 070/233 727 of e-mail: proj@kbs-frb.be

Projectdag HIRL

Traditioneel organiseert HIRL elk jaar een projectdag waarop afstudeerprojecten van laatstejaarsstudenten graduaat Sociale Readaptatie Wetenschappen en post-graduaat Niet-Commercieel Management aan het breed publiek worden voorgesteld. De projectdag zal dit jaar plaats hebben op **8 mei 1999**. Meer informatie is te verkrijgen: tel.: 016/20 35 25 of fax: 016/29 17 17.

Opening kinderwereldatelier en educatief centrum ontwikkelingssamenwerking

Op zaterdag **17 april 1999** opent het Kinderwereldatelier vzw te Limburg het inleefatelier "Filippijnen", een educatief programma waarin kinderen actief kennis kunnen maken met een andere cultuur. Dezelfde dag stelt de provincie Limburg het Educatief Centrum Ontwikkelingssamenwerking Limburg voor. Dit centrum moet de pleisterplaat worden voor het aanbod aan mondiale vorming in Limburg. Voor meer informatie: Luc Gaethofs, tel.: 011/23 72 96.

Studieaanbod Brussels secundair onderwijs - 1999-2000

De directie Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschapscommissie heeft een eenvoudige bundel uitgegeven met daarin de studierichtingen die het Nederlands secundair onderwijs in Brussel aanbiedt. Voor meer informatie: Bart Vandecasteele, tel.: 02/482 05 26.

BOEKEN

De Pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar.

DEPAEPE, M.

Leuven, Acco, 1998, 285 p.

In gedragswetenschappelijk onderzoek gaan wetenschappers nog steeds uit van de stelling dat het kind in de 18de eeuw werd "ontdekt". Een thesis die echter al van bij haar formulering in de jaren '60 door historisch onderzoek werd aangevochten. In plaats van partij te kiezen voor een bepaalde stelling, toont de auteur aan dat het hier in feite om een achterhaald probleem gaat. Zijn meer dan 20 jaar onderzoekservaring in het domein van de "historische pedagogiek" leerde hem dat de toegenomen psychopedagogische belangstelling er niet één van "wel of niet", maar van "meer in plaats van minder" is. Daaraan hoeft evenwel niet direct het traditioneel modernistisch discours van "verbeterde" opvoeding en onderwijs te worden gekoppeld. Het hier bestudeerde fenomeen van de "pedagogisering" blijkt een eigen grammatica te volgen die is ingebakken in de ruimere processen van modernisering, civilisering en disciplineren. Door de geschiedenis heen openbaart zich immers de pedagogische paradox in volle omvang: gaat het om toegenomen afhankelijkheid of om moeizaam verworven autonomie? "De pedagogisering achterna" reikt als basisboek heel wat discussiestof aan voor al wie betrokken is bij opvoeding en onderwijs. De kostprijs van dit boek bedraagt 1250 BEF.

Spijbelen... wie helpt?

LECOUTERE, C. (red.)

Leuven, Garant, 1998, 156 p.

De bedoeling van dit boek is de scholen helpen bij het uitbouwen van een spijbelpreventiebeleid. Naast belangrijke inzichten uit de literatuur en leerrijke ervaringen uit het spijbelpreventieproject van het CBJ-Antwerpen, bevat het boek vooral een aantal bruikbare instrumenten.

Met DIAS (Diagnose Instrument Afwezigheden en Spijbelen) kan de school op eenvoudige wijze een zicht krijgen op de zienswijze van de verschillende betrokken groepen - leerlingen, leerkrachten, ouders, leerlingensecretariaat - en op het gevoerde beleid rond afwezigheden en spijbelen binnen de school. Verder worden ook

tips gegeven i.v.m. het sensibiliseren van de leerkrachten en i.v.m. de samenwerking met de PMS-MST-centra, de huisartsen, de ouders, de welzijnsorganisaties – met inbegrip van (voorstellen van) samenwerkingsakkoorden tussen deze diverse groepen.

Op de bijhorende cd-rom en ook in het boek zelf zijn de verschillende versies van de DIAS-vragenlijst opgenomen: de versie voor de leerlingen, voor de leerkrachten, voor het (leerlingen)secretariaat en drie voor de ouders (in het Nederlands, het Turks en het Arabisch). Verder bevat de cd-rom ook de samenwerkingsmodellen tussen school, schoolarts, PMS en welzijnsdiensten en een geannoteerde literatuurlijst. U kan met behulp van de cd-rom ook een brochure samenstellen en afdrukken om uit te delen op uw school.

Jongeren aanspreken op hun leerkracht. Over de praktijk van zelfsturend leren in het onderwijs.

BOSMAN, L., DETREZ, C. en GOMBEIR, D.
Leuven, Acco, 1998, 285 p.

Werk maken van onderwijs dat jongeren echt motiveert en uitdaagt? Het lijkt een boutade op een ogenblik dat de media volop berichten over schoolmoetheid, vandalisme, tuchtproblemen, geweldplegingen, leerlingenuitval, en de roep om regels en reglementen toeneemt. Net nu de overheid schooldirecties wijst op hun verantwoordelijkheid inzake kwaliteitszorg in onderwijs, geraakt men er meer en meer van overtuigd dat de huidige generaties jongeren almaar moeilijker in de hand te houden zijn. "Klasmanagement" is dan ook een thema dat volop aandacht krijgt.

De auteurs van dit boek gaan ervan uit dat jongeren "mee" krijgen start bij een aanpak die hen uitdaagt de verantwoordelijkheid voor het leren meer in eigen handen te nemen. In plaats van zelf voortdurend het voortouw te nemen, kunnen leraren er zich dan ook beter op toeleggen – waar mogelijk – de lerenden aan te zetten tot zelfbesturend en samenwerkend leren. Daartoe bestaan er heel wat methodieken en strategieën die zij gaandeweg in de eigen klaspraktijk kunnen inbouwen. Om duidelijk aan te geven dat deze gereedschappen in alle vakken kunnen worden ingezet, is de tekst verrijkt met een reeks concrete illustraties uit de klaspraktijk.

Het boek kost 995 BEF.

Debat 21 – II. Toekomst van het onderwijs.

LANGENBERG, S. (red.)
Leuven, Acco, 1998, 200 p.

Deze uitgave vormt de neerslag van een debattenreeks "toekomst van het onderwijs" waaraan werd meegewerkt door vertegenwoordigers uit het onderwijsveld. De diverse problemen werden gebundeld in vier delen: De nieuwe kleren van de leerkracht, Onderwijs en bedrijfsleven, Participatie en Discriminatie. Elk thema wordt vanuit onderwijsbeleid, onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk belicht en afgerond met een samenvatting van het gevoerde publieksdebat. De bundel opent met twee interviews met voormalig onderwijsminister Luc Van den Bossche en met secretaris-generaal Georges Monard. Beiden zetten op duidelijke en onbevangen wijze knelpunten en mogelijkheden van het huidige onderwijsbeleid uiteen.

Neuropsychologische aspecten van problemen op school.

RUIJSSENAARS, A.J.J.M. en GHESQUIERE, P. (red.)
Leuven, Garant, 1998, 128 p.

Deze publicatie, op initiatief van de Stichting Leerproblemen Vlaanderen, wil scholen en leerkrachten inzichten aanreiken vanuit wetenschappelijk onderzoek en vanuit voorbeelden van goede praktijk. Dit opdat de school haar verantwoordelijkheid zou kunnen opnemen in de zorg voor leerlingen met ernstige leer- en gedragsproblemen. In deze publicatie komen thema's als aandacht en geheugen aan bod evenals de stoornissen daarin - denk aan de leerproblemen van kinderen met ADHD - en de wijze waarop de problematiek zich manifesteert in bijvoorbeeld de klas. De neuropsychologie blijkt een boeiende bijdrage aan het domein van leerproblemen te leveren. Maar ook deze invalshoek kent beperkingen. De nadruk ligt (nog) in sterke mate op de diagnostiek. Naast de meer specifieke neuropsychologische hoofdstukken worden er ook thema's behandeld die op het grensvlak liggen tussen de cognitieve en de neuropsychologische benadering, zoals problemen van kinderen met een ontwikkelingsstoornis als autisme.

De winkelprijs van het boek bedraagt 595 BEF.

Morfologie van de sociale tewerkstelling in België.

LAUWEREYS, L. en NICAISE, I.
Leuven, HIVA-K.U.-Leuven, 1998, 150 p.

Achtergestelde doelgroepen die in het reguliere bedrijfsleven niet of onvoldoende aan hun trekken komen, kunnen terecht in de "sociale tewerkstelling", d.w.z. in bedrijven of projecten waar de arbeidsintegratie van de werknemer voorgaat op het bedrijfsrendement. De overheid is op dit vlak bijzonder creatief geweest. Van TOP-projecten tot Plaatselijke Werkgelegenheidsagentschappen, van leerwerkplaatsen tot invoegbedrijven, van "régies de quartier" tot "entreprises de formation par le travail". U raakt met dit rapport wegwijs in het labyrint van maatregelen en structuren zoals dat er medio 1998 uitziet. Waar vindt men de wetgeving, welke doelgroep wordt bereikt, onder welk statuut werken de doelgroepwerknemers, aan welke voorwaarden moeten werkgevers voldoen, wie is de regelgevende overheid en hoe groot is het beschikbare budget, hoe zijn de projecten totnogtoe geëvalueerd. De verkoopprijs van het boek bedraagt 500 BEF (exclusief 90 BEF verzendingskosten).

Teachers and teaching. International perspectives on school reform and teacher education.

DAY, C., VAN VEEN, D. and SIM, W.-K. (eds.)
Leuven, Garant, 1997, 246 p.

Het boek is een verzameling van bijdragen van sprekers die uitgenodigd waren op het International Council on Education for Teaching. Het boek bestaat uit vier delen. Het boek verschaft internationale perspectieven in verband met de voorbereiding en de rol van leerkrachten in de context van hervormingen die bijdragen tot de verhoging van de efficiëntie en de effectiviteit van het onderwijs. Naast discussies in verband met hervormingen, geven de auteurs aan welk programma nodig is om internationaal begrip en samenwerking te bevorderen en wijzen zij op de noodzaak van een strategische samenwerking tussen de regering, de gemeenschappen, scholen, leerkrachten en universiteiten. Het boek kost 865 BEF.

Ernstige leer-en gedragsproblemen op school

GHESQUIERE, P. en RUIJSSENAARS, A.J.J.M. (red.)
Leuven, Garant, 1998, 272 p.

De zorg voor leerlingen met ernstige leer- en gedragsproblemen is niet alleen een zaak voor specialisten buiten de school, maar behoort ook tot de verantwoordelijkheid van de school zelf. Om deze zorgverbreding te kunnen waarmaken, hebben scholen en leerkrachten nood aan inzichten vanuit wetenschappelijk onderzoek en aan voorbeelden van goede praktijk. Ook voor hulpverleners van binnen en buiten het onderwijs die zich met problemen op school inlaten, is informatie over recente ontwikkelingen van essentieel belang. Deze publicatie, op initiatief van de Stichting Leerproblemen Vlaanderen, wil op deze behoeften inspelen. Vooraanstaande onderzoekers en practici geven een actueel overzicht van de ontwikkelingen op het domein van ernstige leer- en gedragsproblemen op school. Daarbij is zowel aandacht voor vakgerichte thema's rond lezen, spellen en rekenen als voor de sociaal-emotionele aspecten. Bovendien komt ook de aanpak op school en in de klas uitvoerig aan bod. Zelfs de impact op de opvoedingssituatie thuis en de gevolgen op volwassen leeftijd krijgen de nodige aandacht. Naast orthopedagogen, psychologen en logopedisten zullen ook leerkrachten en schooldirecties in dit boek hun gading vinden. De winkelprijs van dit boek bedraagt 980 BEF.

Kansrijk voor kansarm. Zorgverbredend werken in het basisonderwijs met de meest kwetsbaren uit de samenleving.

LAEVERS F. en VANHOUTTE, T.
Leuven, C.E.G.O., 1998, 94 p.

Deze publicatie laat op een indringende wijze zien wat er zich in de beleving van kinderen, ouders en leerkrachten afspeelt als armoede in het spel is. Het is op basis van dat begrip dat zich concrete aanwijzingen aftekenen voor een praktijk die pijnpunten weet weg te nemen en door soms kleine ingrepen welbevinden, betrokkenheid en verbondenheid ook voor deze kinderen weet waar te maken.

Voor meer informatie: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs v.z.w., Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven, tel.: 016/32 57 90 of fax: 016/32 57 91. Het boek kost 290 BEF (exclusief verzendingskosten).

Youngsters between freedom and social limits.

RINK, K. and OTT, W. (eds.)
Leuven, Garant, 1997, 147 p.

Studenten van negen universiteiten in Europa, Canada en de Verenigde Staten hebben onderzoek verricht naar de patronen in de houding van jongeren ten aanzien van maatschappelijke grenzen. Maatschappelijke grenzen zijn zeer belangrijk in het opgroeien van kinderen en jongeren. Kinderen en jongeren moeten leren hoe ze met maatschappelijke grenzen in het algemeen, los van een specifieke situatie, moeten omgaan. Normaal gezien zijn er geen problemen bij het leren van maatschappelijke grenzen in de opvoeding van een kind. Anders is het wanneer de houding van jongeren in die mate uit evenwicht is dat de jongere specifieke aandacht nodig heeft in de klas of in een residentiële instelling. In gevallen waarbij interventie noodzakelijk is, heeft de opvoeder nood aan kennis over de houding van jongeren zonder gerechtelijke contacten tegenover maatschappelijke grenzen. Deze kennis maakt het voor volwassenen mogelijk op een adequate manier te reageren op de houding en het gedrag van jongeren. De kostprijs van dit boek bedraagt 795 BEF.

Drugs. Een klare kijk op theorie en praktijk.

DE NAUW, A.
Antwerpen, Kluwer Rechtswetenschappen België, 1998, 117 p.

De jongste jaren heeft de overheid haar aanpak van de drugsmiddelen grondig gewijzigd. Toch zijn de grondregels inzake handel, het bezit en het gebruik van drugs al eettelijke decennia oud. Deze nieuwe uitgave beantwoordt aan de vraag naar duidelijke en accurate informatie rond dat thema en is een compleet standaardwerk waarin theorie en praktijk opnieuw aan elkaar worden getoetst. De kostprijs van het boek bedraagt 1290 BEF. Voor abonnees op de reeks "Algemene Praktische Rechtsverzameling" kost het boek slechts 645 BEF.

LOSO-boek 1

Succesvol doorstromen in de aanvangsjaren van het secundair onderwijs.

J. VAN DAMME, A. DE TROY, J. MEYER, A. MINNAERT, G. LORENT, G. & M.-C. OPDENAKKER (1997)
Leuven: Acco, VIII-236 pp. + 15 pp. bijlagen.

In het eerste boek worden de schoolloopbanen gedurende de eerste vier jaar in kaart gebracht en geanalyseerd. Men krijgt zicht op de doorstroming naargelang van het geslacht, de aanvangsleeftijd en het net. De belangrijkste variabelen (onder meer de gezinskenmerken) worden voorgesteld.

Er wordt nagegaan welke soort leerlingen terecht komen in de A- en de B-stroom en in de verschillende (groepen van) opties in het eerste, tweede en derde leerjaar. We vernemen welk soort leerlingen goed presteert en zich goed voelt op school.

Ook wordt duidelijk welk soort leerlingen in het eerste of het tweede leerjaar blijft zitten en welk het effect is op de prestaties en op het welbevinden, zowel in het jaar van het zittenblijven zelf als in

het jaar daarna. In een bijlage wordt aandacht besteed aan de leerlingen die thuis geen of weinig Nederlands spreken.
Kostprijs 895 Bf.

LOSO-boek 2 (inbegrepen in het bedrag voor de studiedag: zie hoger)

Succesvol middelbaar onderwijs?

J. VAN DAMME, A. DE TROY & J. MEYER (1999)
Leuven: Acco, ± 280 pp.

In het tweede boek brengen we de doorstroming gedurende zeven jaar middelbaar onderwijs globaal in kaart. Ook verkennen we de samenhang tussen de schoolloopbaan, het welbevinden en de prestaties. We stellen onder meer de vraag of de prestaties invloed hebben op het gevoel de leertaken aan te kunnen of andersom.

We rapporteren over de effecten van het lang blijven volgen van algemeen secundair onderwijs en het laatijdig overgaan naar technisch onderwijs. Daarbij krijgen de richtingen menswetenschappen en economie-moderne talen (en ook sport-wetenschappen) speciale aandacht.

Het fenomeen van het zittenblijven wordt verder bestudeerd, ook het effect ervan op de verdere loopbaan.

Tot slot gaan we kort in op verschillen tussen scholen. We beantwoorden de vragen: waar staan de leerlingen uit de verschillende soorten scholen (ASO, TSO/BSO, middenscholen) na twee, vier en zes jaar en hoe ervaren de leerlingen hun school. Ook het veranderen van school komt exemplarisch aan bod.
Kostprijs: ± 990 Bf. (verschijningsdatum: mei-juni 1999)

LOSO-boek 3

Maakt de school het verschil? Effectiviteit van scholen, leraren en klassen in de eerste graad van het middelbaar onderwijs.

J. VAN DAMME, G. VAN LANDEGHEM, M.-C. OPDENAKKER & P. ONGHENA (1999)
Leuven: Acco, ± 240 pp.

In dit boek bestuderen we de scholen met een eerste graad, zowel middenscholen als zesjarige scholen.

In het eerste deel beschrijven we op welke punten die scholen van elkaar verschillen, in de ogen van de directie, van de leraren en van de leerlingen. Daarbij besteden we ook aandacht aan de afzonderlijke klassen en de wijze waarop onderwijs gegeven wordt.

Vanzelfsprekend komt het verschil tussen de scholen inzake het leerlingenpubliek dat ze aantrekken aan bod.

In het tweede deel gaan we na in hoeverre klassen (leraren) en scholen een verschillend effect op de leerlingen hebben. Daarbij ligt de klemtoon op het tweede leerjaar. We besteden zowel aandacht aan de prestaties voor Nederlands en voor wiskunde als aan het welbevinden op school.

Last but not least brengen we in kaart welke de kenmerken zijn van effectieve scholen en klassen (leraren).

Kostprijs: ± 890 BEF (verschijningsdatum: december 1999).

Tien jaar Welwijs-Studiedag

De samenleving als pedagogisch project

Toen in 1914 de leerplicht werd ingevoerd, was hier een lange discussie aan vooraf gegaan. De invoering van de algemene leerplicht was dan ook een bij uitstek politieke beslissing; een goed georganiseerd volksonderwijs moest het draagvlak vormen van de moderne natiestaat. In functie van die emancipatorisch project krijgen ook “gewone” kinderen de mogelijkheid om hun talenten te ontplooien. Dit emancipatie-elan lijkt vandaag niet langer aan de orde; de utopie van een “maakbare samenleving” wordt betwijfeld. Dergelijk relativisme staat haaks op de feitelijke nood, zowel op politiek als op pedagogisch vlak, aan een zo breed mogelijke communicatie waarin mensen, in onderlinge discussie en met respect voor eenieders subjectiviteit leren te komen tot een nieuwe formulering van het “algemeen belang”. Politiek is dit belangrijk om te komen tot een hernieuwde verhouding tussen het “persoonlijke” en “politieke”. Pedagogisch is dit belangrijk, omdat het loslaten van het collectieve streven naar een “betere” samenleving van elk individu een grote inzet en ik-sterkte vraagt. De consequentie van een maatschappelijk grotere keuzevrijheid is een tegelijk verhoogd risico op gevoelens van leegte, onmacht en eenzaamheid, wanneer men ervaart dat het geluk als evident en rechtmatig voorgehouden doelstelling niet vanzelfsprekend te realiseren is. Onderwijs en welzijnswerk worden in deze ontwikkeling minder gezien als *intrinsiek* belangrijke activiteiten; dan wel als *instrumenten* tot realisatie van een (betere) marktpositie.

Onderwijs, sociaal-cultureel werk, welzijnswerk zijn evenwel niet louter instrumenten, het zijn maatschappelijke goederen die betekenisvol zijn in de *gemeenschap*, en door de sociale verhoudingen die zij in deze gemeenschap helpen realiseren. Een overwegend instrumentele benadering onteigent onderwijs en welzijnswerk in hun eigen-waarde. Het meest concrete voorbeeld is de school: er wordt in de onderwijsdiscussie vaak meer aandacht besteed aan problemen op school, dan aan hoe plezierig leren kan zijn, a fortiori aan de vraag hoe we jonge mensen dit plezier kunnen laten delen.

Er is nog meer aan de hand. De reactie op schoolproblemen is overwegend *defensief*: problemen worden doorgaans niet gezien als leersituaties (en dus betekenisvol), doch als te vermijden situaties, zo mogelijk preventief, desnoods repressief. De school is hierin niet anders dan de samenleving zelf: op diverse terreinen zien we een toename van preventieve én repressieve acties, en wordt “veiligheid” een belangrijk thema. “Veiligheid” wordt hierbij gezien in tegenstelling tot “onzekerheid”. Mensen zoeken naar zekerheid, en associëren dit begrip met wat in de toemende individualisering mensen verloren zien gaan: eerbied voor gezag, respect, verantwoordelijkheid. De “vrije” opvoeding wordt op de korrel genomen en geïdentificeerd als mede verantwoordelijk voor normvervaging en tekort aan engagement.

De vraag of dit beeld van een stuurloze samenleving en de daaraan gekoppelde roep naar meer gestrengheid terecht is, leek de Welwijs-redactie een boeiende probleemstelling om een studiedag aan te wijden. De redactie vertrok hierbij van de vaststelling dat de geschetste ontwikkeling jongeren op ongelijke wijze treft: meer dan ooit is laaggeschooldheid te zien als een maatschappelijke breuklijn, wat betreft de verdeling van levenskansen, en wat betreft de concretisering van belangrijk geachte waarden zoals respect, autonomie en verantwoordelijkheid. Tien jaar na het eerste nummer is deze vaststelling voor een tijdschrift, gestart vanuit de reflectie over “maatschappelijke kwetsbaarheid” te markeren. Bedoeling van de studiedag is dit markeringspunt te zijn, en de reflectie indringend te actualiseren.

Momenteel werkt de redactie het eerste deel van deze studiedag uit; het wordt een vanuit diverse invalshoeken geïnspireerd commentaar over onderwijs, vormings- en welzijnswerk als actoren in de bepaling van maatschappelijke breuklijnen, en over tolerantie versus vrijblijvendheid in een opvoedingscontext. Het namiddagdeelte bestaat uit een ruim debat, in werkgroepen, en met expliciete aandacht voor hoe in de praktijk van opvoeden en onderwijs met deze vragen gewerkt wordt, en voor de (voorlopige) “oplossingen” die hierbij gevonden worden, of: ook niet gevonden worden. De thema's van de werkgroepen zijn deze van de “vaste rubrieken” in Welwijs, met name: onderwijs, PMS/CLB, welzijnswerk, jeugdwerk, jongeren en hun ouders.

OPROEP

De redactie richt zich tot iedere geïnteresseerde om dit namiddagdeelte mee inhoudelijk in te vullen. Eenieder die in het kader van deze werkgroepen een bijdrage kan leveren, wordt gevraagd zich aan de redactie kenbaar te maken. Wij zijn in het bijzonder geïnteresseerd in goede praktijkvoorbeelden, waar vanuit een positieve ingesteldheid gewerkt wordt aan competenties van jongeren. Wij zouden graag voorbeelden kunnen presenteren die, tegen de algemene stroming in, uitgaan van de mogelijkheden van jongeren. Wij zouden graag kennis nemen van die initiatieven of projecten waar ingespeeld wordt of gewerkt wordt met de verantwoordelijkheid en het actieve engagement dat jongeren opnemen.

Hebt u daar ervaring mee of hebt u weet van dit soort ondersteunende projecten? Laat het ons weten. Wij zijn met andere woorden nieuwsgierig naar uw bevindingen. Wanneer we ruimte scheppen voor uitwisseling van ervaring ontstaan er mogelijk nieuwe inzichten of vinden we andere inspiratiebronnen.

Met wat u ons toestuurt, maken wij later graag een selectie om de werkgroepen verder inhoudelijk en organisatorisch uit te werken.

Stuur uw suggesties naar ons Redactie-adres: Redactie Welwijs, Hooverplein 10, 3000 Leuven.

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)
2. Het geven van **vorming en begeleiding**
3. Het verrichten van **onderzoek**

MAJONG v.z.w.

Hooverplein 10 - 3000 Leuven. Tel. 016/32.52.37.

ASLK: 001-2064133-49.

PUBLIKATIES MAJONG/WELWIJS

De redactie Welwijs organiseerde reeds drie studiedagen waarvan de verslagboeken kunnen worden besteld.

DE DRIE WERELDEN VAN JOHNNY EN MARINA. Spanningen tussen school, gezin en leeftijdsgroep (1990), 75 p. (250 BEF)

Jongeren typeren elkaar en stemmen hun eigen handelen hier op af. De bijdragen in dit verslagboek proberen inzicht te geven in dit fenomeen en zoeken naar manieren om er mee om te gaan.

Met bijdragen van : M. Bouverne-De Bie ; J. Heene ; P. Allegaert en L. Vanmarcke ; P. Van Den Bossche en J. Tallon ; J. Hazekamp.

LEERLINGENBEGELEIDING : een antwoord op veranderende leerlingssituaties (1993), 139 p. (350 BEF)

Leerlingenbegeleiding wordt vaak verbonden met preventie van probleemgedrag en/of tegemoetkoming aan welzijnsproblemen van leerlingen. In feite gaat het om een bredere discussie, nl. hoe vanuit de verschillende socialisatiemilieus ingegrepen wordt op de -veranderende- situaties waarin jongeren opgroeien. In, dit boek wordt deze discussie ondersteund : eerst wordt de probleemstelling zo concreet mogelijk gemaakt, vervolgens worden een aantal gebieden van begeleiding verder uitwerkt.

Met bijdragen van : W. Wielemans ; L. Thys ; N. Vettenburg ; B. Vandewiele ; A. De Wilde ; E. Bruneel en M. Nelissen ; J. Heene ; M. Bouverne-De Bie.

WELZIJNSWERK EN EINDTERMEN, praktijkvoorbeelden en vragen (1996), 138 p. (350 BEF)

De groeiende verbondenheid tussen welzijnswerk en onderwijs is met de introductie van de "eindtermen" versterkt. De studiedag ging in op de betekenis van deze evolutie voor kinderen en jongeren en de verwachtingen die zij meebrengt voor het welzijnswerk, het onderwijs en het jeugdwerk. Daarna volgden een groot aantal praktijkvoorbeelden.

Met bijdragen van : R. Caels ; M. Bouverne-De Bie ; N. Vettenburg ; J. Van Gils ; e.a.

De verzendingskosten zijn begrepen in de vermelde prijzen. Wie de drie verslagboeken samen besteld betaald slechts 800 BEF

INHOUD

Punch3, Jongeren bewust maken rond eten, meten en bewegen <i>S. Maegerman</i>	p. 3
Het CLB-beleidscontract <i>J. Tallon</i>	p. 8
Armoede en onderwijs, Startkansen voor een volwaardig burgerschap <i>A. Rimaux</i>	p. 13
Katern Omdat verschillen vaak het verschil maken Het gelijkekansenbeleid in het departement onderwijs <i>M. Scheys en N. De Bleeckere</i>	p. 17
Jongerenparticipatie: de school uitgedaagd <i>C. Detrez</i>	p. 23
Afwezigheden en schooluitval. Enkele vaststellingen vanuit de praktijk van het experiment leerplichtcontrole omtrent het schoolbeleid inzake de aanpak van afwezigheden <i>G. Thys</i>	p. 26
Wetwijs Het getuigschrift basisonderwijs <i>Jan Tallon</i>	p. 31
Agenda en documentatie <i>A. Rimaux</i>	p. 32
Tien jaar welwijs-studiedag De samenleving als pedagogisch project	p. 38